

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

LEÓN

ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR DECRETO
PRESIDENCIAL DEL 27 DE ABRIL DE 1981



**LA RELACIÓN CON EL SABER DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: LOS SENTIDOS DE APRENDER Y DE LA
FORMACIÓN UNIVERSITARIA DURANTE LA TRAYECTORIA
INICIAL**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA
ISAURA LÓPEZ VILLASEÑOR**

**DIRECTOR
DR. GUILLERMO ADRIÁN TAPIA GARCÍA**

LEÓN, GTO.

2023

Contenido

Resumen.....	7
Introducción	9
Capítulo I. Planteamiento del problema de investigación.....	16
1.1 Descripción del fenómeno social de interés.....	16
1.1.1 Antecedentes contextuales: características del sistema de educación superior en México.....	16
1.1.2 Antecedentes empíricos: el aprendizaje en las aulas universitarias	25
1.1.3 Antecedentes científicos: la investigación educativa sobre estudiantes universitarios	27
1.2 La pregunta general de investigación.....	49
1.3 Marco contextual de la investigación.....	51
1.3.1 Descripción espacio temporal.....	51
Capítulo II. Sustentación teórico-metodológica.....	62
2.1 La perspectiva fenomenológica.....	62
2.1.1 La construcción del mundo de vida cotidiana: el papel del sujeto.....	63
2.1.2 La acción social del sujeto.....	67
2.1.3 Sujeto y experiencia.....	72
2.2 La relación con el saber	74
2.2.1 Definiciones iniciales	74
2.2.2 Dimensiones de la relación con el saber.....	79
2.2.3 Definición de relación con el saber.	82
2.3 Trayectorias escolares	85
2.3.1 El enfoque del curso de vida en el estudio de las trayectorias.....	86
Cap. III El diseño metodológico.....	89
3.1 Decisiones metodológicas.....	90
3.1.1 Estudio Longitudinal prospectivo	90
3.1.2 Trabajar bajo la noción de trayectoria.....	92
3.1.3 La observación durante los dos años iniciales de la trayectoria universitaria.....	94
3.1.4 Indagar sobre la experiencia estudiantil.....	95
3.1.5 El diseño metodológico en el mapa de la revisión de la literatura.....	95

3.2 Selección de los participantes	96
3.2.1 Descripción de los participantes.	97
3.3 Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.....	102
3.3.1 El balance de saber	103
3.3.2 La entrevista.....	103
3.4 Procedimiento para la recolección de los datos	105
3.4.1 Etapas del trabajo de campo.	106
3.4.2 Corpus de datos.....	108
3.5 Estrategia para la clasificación, análisis e interpretación de datos.....	110
3.5.1 Análisis de contenido.....	110
3.5.2 Análisis diacrónico y sincrónico.....	113
3.5.3 Ruta analítica.....	115
3.5.4 El proceso de codificación.....	116
3.5.5 El Sistema de temas: categorías de análisis.....	119
3.5.6 Análisis comparativos para la interpretación.	121
3.6 Consideraciones éticas	122
Capítulo IV La trayectoria universitaria durante los primeros dos años.....	123
4.1 El proyecto: las expectativas y aspiraciones en torno a la vida y la escolaridad.	124
4.1.1 Estar en la universidad y ser estudiante universitario	125
4.1.2 El requisito de la independencia: ser profesionalista e insertarse laboralmente	127
4.1.3 Ensoñaciones de una vida mejor	128
4.2 La experiencia estudiantil: Vivir la vida universitaria.	129
4.2.1 Experimentando el contexto universitario en los espacios físicos.....	130
4.2.2 La pandemia por COVID-19: confinamiento social y cambio de modalidad educativa.	135
4.3 El camino universitario: evolución y permanencia.....	142
4.3.1 Subiendo la ladera	142
4.3.2 El recuento del camino	147
Capítulo V. El corazón de la relación con el saber: Los sentidos de aprender y formarse en la universidad.	151

5.1 Lo que moviliza a los estudiantes universitarios: los sentidos de aprender y la formación universitaria.....	153
5.1.1 Los sentidos de aprender	154
5.1.2 Los sentidos de la formación universitaria.....	164
5.2 Constitución de los sentidos de aprender y la formación universitaria en y a través del tiempo.....	171
5.3 Los sentidos y la trayectoria: la co-construcción del mundo simbólico	177
5.3.1 Jocelyn: ser libre; el gusto de aprender y estudiar como impulso de emancipación.....	178
5.3.2 Melchor: no ser ignorante; el requisito para pertenecer.	180
5.3.3 Karina: ser la primera; tener una carrera universitaria como trascendencia.	182
5.3.4 Salomón: ser alguien en la vida; la imagen de la resistencia.	183
5.3.5 Mónica: ser universitaria; la opción de independencia.	186
5.3.6 Anabel: ser universitaria; la entrega familiar.....	188
Capítulo VI La relación con el saber de los estudiantes universitarios: una composición personal.	195
6.1 Aprender en la Universidad	197
6.1.1 Lo que se aprende: lo más fácil y difícil de aprender.	199
6.1.2 Con quien se aprende	201
6.1.3 Lo que se hace para aprender.....	204
6.2 Lo que produce aprender en la Universidad	208
6.2.1 El cambio derivado del aprender y la imagen personal.....	208
6.3 La relación con el saber durante la trayectoria inicial: configuraciones particulares.	212
6.3.1 El saber que genera crecimiento personal.....	218
6.3.2 El saber que genera cambio de perspectiva.....	219
6.3.3 El saber que genera la amplitud del horizonte profesional.....	219
Conclusiones y reflexiones generales.	222
Referencias	234
Anexos	253
Anexo 1. Tabla de consistencia entre los instrumentos de recolección de datos y los ejes de análisis.....	253
Anexo 2. Balance del saber.....	254
Anexo 3. Guiones de entrevista.....	255

Anexo 4. Ejemplos de codificación	256
Anexo 5. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación	258
Anexo 6. Relación con el saber de estudiantes universitarios.	259

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1 Estadística de primer ingreso a IES públicas en el municipio de León ciclo escolar 2018-2019.....	55
Tabla 2 Conformación final del grupo de participantes.....	98
Tabla 3. Entorno familiar de los participantes.....	99
Tabla 4. Extensión de las unidades de análisis.....	109
Tabla 5 Caso ejemplo de sentido de aprender utilitario con un alto nivel de implicación en las acciones para aprender	217
Figura 1. Matrícula licenciatura escolarizada del 2012 al 2022	17
Figura 2 Matrícula de licenciatura escolarizada por tipo de sostenimiento	18
Figura 3 Porcentajes de cobertura nacional	19
Figura 4 Porcentajes de abandono a nivel nacional	20
Figura 5 Comparativo del porcentaje de eficiencia terminal en el nivel superior. Informe de labores.....	20
Figura 6 Escudo de la Universidad de Guanajuato.....	58
Figura 7 Escudo del Instituto Tecnológico de León.....	61
Figura 8 Definiciones del aprender o aprendizaje desde la perspectiva cognoscitiva de Albert Bandura, la histórico cultural de Lev Vygotsky y la socio-antropológica de Bernard Charlot. ..	78

Figura 9 Definiciones de la Relación con el Saber de Bernard Charlot (2006).....	83
Figura 10 Elementos básicos de la relación con el saber	84
Figura 11 Procedimiento del análisis de contenido.....	112
Figura 12 Combinación del análisis diacrónico y sincrónico.....	115
Figura 13 Ruta analítica	116
Figura 14 Proceso de codificación.....	117
Figura 15 Ejemplo calendario biográfico, caso de Salomón.....	119
Figura 16 Matriz Eje de Trayectoria.....	120
Figura 17 Matriz Eje Relación con el Saber	121
Figura 18 Temas de los sentidos de aprender durante los primeros dos años de trayectoria universitaria.....	154
Figura 19 Temas de los sentidos de la formación universitaria durante los primeros dos años de trayectoria.....	165
Figura 20 Temas de los sentidos de aprender y de la formación universitaria durante los primeros dos años de trayectoria.....	173
Figura 21 Significados que conforman el tema de la persona en el sentido de aprender.....	174
Figura 22 Significados que conforman el tema de aspiraciones laborales en el sentido de la formación universitaria.....	174
Figura 23 Condiciones objetivas de las distintas esferas o contextos de los estudiantes	176
Figura 24 Acciones para aprender	205
Figura 26 Relación con el saber de Paloma en y a través de la trayectoria inicial.....	214

Resumen

A las aulas universitarias concurren estudiantes que son heterogéneos y diversos. Ellos afrontan las tareas de aprender los contenidos curriculares de distintas maneras las cuales cambian a lo largo de la clase, de las asignaturas y se distinguen según el campo de formación profesional. En este contexto surgió la necesidad de entender ¿por qué los estudiantes muestran mayor o menor interés en las actividades de aprendizaje?, ¿cómo se apropian del saber que se encuentra en los contenidos curriculares? Ante tales cuestiones iniciales se planteó esta investigación cuyo objetivo fue comprender los intercambios que los estudiantes hacen para apropiarse del saber, con énfasis en los sentidos que atribuyen al aprendizaje (como acto de aprender) y a la formación en la universidad durante los primeros dos años de trayectoria en educación superior.

Para lograr lo anterior, se adoptó la noción de la “Relación con el saber” propuesta por Bernard Charlot y colaboradores, en diálogo con la perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz y sucesores. Se incorporaron al diálogo autores del enfoque histórico cultural y de la psicología cognoscitiva. De ese modo, se abrió un espacio de diálogo teórico con una noción sobre el aprendizaje que no ha sido utilizada en la investigación educativa mexicana. Mediante un diseño metodológico cualitativo longitudinal se indagó de forma iterativa y secuencial sobre los intercambios que los estudiantes realizan para apropiarse del saber, los sentidos construidos, los cambios que se derivan de la apropiación y la forma como vivieron la transición a la universidad. Para la recolección de información se utilizó la técnica de “balance del saber” y entrevistas semiestructuradas, aplicadas de manera semestral a un grupo conformado por diez estudiantes universitarios inscritos en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de la Ciudad de León, Guanajuato.

Los hallazgos sobre la vivencia del ingreso a la universidad muestran que las trayectorias reales de los sujetos son resultado de la co-construcción de distintas esferas o contextos de vida. Desde la perspectiva de los estudiantes, las condiciones para el aprendizaje de los contenidos curriculares -derivadas del confinamiento por la COVID-19- no fueron las más adecuadas para lograr el objetivo de aprenderlos. La experiencia universitaria en la modalidad a distancia generó

mayores niveles de estrés e insatisfacción por las demandas académicas, a veces superpuestas o desproporcionadas.

Por otra parte, se visibilizó la importancia del espacio escolar como espacio de socialización estudiantil, así como las formas de afrontamiento de los sujetos ante las situaciones adversas que contribuyeron a orientar su trayectoria inicial. Asimismo, se encontró que los sentidos de los estudiantes sobre el aprender y la formación universitaria mostraban una diferencia clara entre ellos al inicio de la formación universitaria y, con el paso de los primeros dos años en la universidad, las temáticas de los sentidos fueron convergiendo. Inicialmente los sentidos de aprender estaban asociados a aspectos personales, mientras que los sentidos de la formación respondían más al cumplimiento de una demanda social con significados de orden colectivo. Esta convergencia temática entre los sentidos evidenció la influencia entre el mundo de vida cotidiana de los sujetos y sus mundos simbólicos.

Finalmente, en la Relación con el Saber de los estudiantes universitarios se pudo observar el impacto de la interacción del sujeto con su contexto sociohistórico al momento de aprender. A raíz del confinamiento, los estudiantes pasaron de aprender con sus profesores y compañeros a ser ellos mismos las personas con quienes aprendían. Asimismo, los estudiantes que participaron en este proyecto identificaron que sus principales aprendizajes durante estos dos años tenían que ver con el dominio de formas de relación con otros.

A su vez, lo más importante que han aprendido en su vida tiene que ver con el dominio de actividades y formas de relación social coincidiendo así con los hallazgos de otras investigaciones alrededor de la noción. Por último, lo que produjo la apropiación del saber en los estudiantes fue la posibilidad de ampliar su perspectiva y su horizonte profesional; así como contribuir a su crecimiento personal.

Palabras clave: estudiantes universitarios, relación con el saber, sentidos de aprender, sentidos de la formación, trayectorias universitarias.

Introducción

Este trabajo de investigación surge de la articulación del interés por comprender por qué mis estudiantes se comportaban de manera distinta ante una misma actividad de aprendizaje y del vacío encontrado en la literatura que respondiera al cuestionamiento de porqué los comportamientos de los jóvenes cambian según la asignatura o el periodo académico que cursan. Como bien es sabido por los que han transitado por la formación doctoral, cuando emprende este viaje formativo se tiene una impresión de cómo sucederán las cosas, pero ya iniciado el camino las cosas ocurren de formas inesperadas que te confrontan contigo mismo. La experiencia formativa pone a prueba la capacidad de agencia, adaptación y resiliencia.

Algo similar les pasa a los jóvenes que ingresan al nivel superior, llegan a la universidad cargados de expectativas, aspiraciones e imágenes sobre lo que sucederá en ese espacio en donde aprenderán y se formarán como profesionistas. Pero una vez que están en el ambiente universitario advierten lo distinto que es “ser estudiante” a lo que imaginaban o conocían sobre la escuela. Entonces deben poner en juego todo aquello que de una u otra forma los llevó hasta ese punto de la vida.

La diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas universitarias da cuenta de las distintas formas de vida fuera de la escuela, las cuales traspasan la estructura escolar planteando condiciones educativas desiguales para la apropiación del saber contenido en el currículo. Esta desigualdad de condiciones genera distintos panoramas de tránsito por la vida universitaria. En este sentido, estos distintos panoramas requieren de estrategias institucionales diversificadas para evitar que se reproduzca al interior de la escuela las desigualdades sociales y educativas del sistema social.

Las investigaciones revisadas sobre estudiantes en México e Iberoamérica muestran que existe una ausencia de propuestas que se interesen por abordar el tema de los sentidos de aprender. Al mismo tiempo, la noción de la Relación con el Saber (RS) cuyo uso es amplio para abordar el tema del aprendizaje en países francófonos y en países latinoamericanos como Colombia y Brasil, no ha sido utilizada en investigaciones de corte empírico en nuestro país. También se encontró

que hay un predominio de los diseños transversales en las investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo.

Por lo anterior, se consideró pertinente plantear una investigación sobre estudiantes universitarios que combinara el abordaje del aprendizaje desde la RS, que considerara los sentidos del aprender y un diseño metodológico longitudinal cualitativo que permitiese observar a los sujetos en trayectoria para así documentar la naturaleza del cambio. De esta manera, en esta investigación interesó comprender cómo se relacionan con el saber los estudiantes universitarios durante los primeros dos años de su trayectoria en la universidad. La noción de la RS es un constructo cuyo origen se remonta a la disciplina psicológica, sin embargo, ha tenido un amplio desarrollo dentro de la sociología francesa.

La noción de la RS que se utilizó en esta investigación proporciona una alternativa para mirar el aprendizaje desde una perspectiva socio-antropológica (Charlot, 2006) pero también hace uso de conceptos psicológicos para explicar la creación de la RS en cada ser humano. De esta forma este proyecto se encuentra en el límite de la sociología, la antropología y la psicología, y, por lo tanto, el uso del constructo y problematización hizo que se estableciera un diálogo interdisciplinar entre estas ciencias. El objeto de estudio en esta investigación fueron los intercambios que los sujetos establecen cuando afrontan la tarea de aprender o saber, a lo largo de su trayecto inicial en la universidad haciendo énfasis en los sentidos que los sujetos le atribuyen al aprender y a la formación universitaria.

La RS involucra a un sujeto que se relaciona consigo mismo, con otros y con el mundo; en esos intercambios se construye la red simbólica para aprender o saber, esto es su RS. En el intercambio consigo mismo al aprender o saber se involucran: los sentidos que el sujeto atribuye a sus acciones, las acciones que realiza para apropiarse del saber y lo que se genera como resultado de dichas acciones. Este intercambio consigo mismo es la base para las interacciones con otros y con el mundo, es por ello que este proyecto de investigación se interesó por observar principalmente este nivel de relación, aunque ineludiblemente también se observaron los niveles de relación con los otros y con el mundo.

Luego entonces, el intercambio consigo mismo comprende los sentidos que un sujeto le otorga a su acción, en este caso, aprender. Debido a que la RS es una “relación de sentido” además de ser una relación con el lenguaje y con el tiempo (Charlot, 2006, 2021), se consideró conveniente poner énfasis en los sentidos sobre el aprender y por extensión cultural, en los sentidos sobre la formación universitaria. Sin embargo, a diferencia del abordaje realizado por Charlot (2006), en este proyecto el sentido es abordado desde una perspectiva fenomenológica que plantea que el sentido subjetivo de la acción social del sujeto puede conocerse a través de los motivos *porque* y *para* que se establecen en su horizonte biográfico (Shütz, 1989).

Elegir la perspectiva fenomenológica para abordar la RS significó trabajar a través de la experiencia de los sujetos y desde la narrativa de cada uno de ellos. La observación de los sentidos, las acciones y los productos del aprender implicó la construcción de los datos partiendo de la forma como *experimentaron* sus primeros años de vida universitaria; *la experiencia* resultó ser el vehículo más adecuado para entrar en el mundo de significación de los sujetos. El seguimiento longitudinal de la experiencia de los dos primeros dos años en la universidad aportó los elementos necesarios para dar cuenta de la característica temporal de la RS y para ser el punto de intersección con las trayectorias estudiantiles.

Los participantes en este proyecto fueron 10 estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura inscritos en dos Instituciones de Educación Superior (IES) públicas consolidadas en el Estado de Guanajuato, los cuales fueron entrevistados en cuatro momentos durante los primeros dos años después de que ingresaron al nivel superior. Los estudiantes formaban parte de programas académicos de las Ciencias de la Salud e Ingenierías ofertados en el municipio de León, no obstante, la pertenencia a dichos programas no fue sustantiva para la observación. La participación fue voluntaria, por lo tanto, tuvieron la libertad en todo momento de declinar su colaboración.

Un aspecto a resaltar como limitación de esta investigación es que la observación de los estudiantes la mayor parte del tiempo se realizó durante el confinamiento por la COVID-19. En este proyecto el trabajo de campo inició en agosto del 2019 y debido al diseño metodológico longitudinal se propuso un protocolo de recolección que garantizara que las medidas fueran iterativas -repetidas- con la intención de tener una base para la comparación de los estados de la

RS de las personas participantes. El contacto inicial, así como la primera observación se realizó de forma presencial, sin embargo, los tres momentos de recolección restantes se realizaron a distancia.

El cambio de la modalidad para la realización de las entrevistas presentó condiciones particulares de conexión, por ejemplo, interrupciones por falta de energía eléctrica o sobre saturación de la red; en ocasiones las cámaras se mantuvieron apagadas para mejorar la conexión o porque el espacio para realizar la videollamada era un espacio compartido con otros familiares. Las dificultades técnicas que se tuvieron durante las entrevistas fue solo un pequeño ejemplo de lo que los estudiantes vivían durante sus jornadas escolares. Lo que aquí se presenta es una investigación en pandemia¹, no sobre la pandemia, por lo tanto, el foco del análisis es la RS de los estudiantes, aunque de forma indiscutible los efectos de la pandemia en la vida de los participantes están presente tanto en las narrativas como en el análisis de las mismas.

La pandemia como contexto sociohistórico tiene relevancia en el análisis expuesto debido a que es el escenario en el cual la vida cotidiana de los sujetos tuvo lugar; y en algún punto ese escenario hizo que la vida escolar y familiar convergieran de tal forma que los espacios escolares se convirtieron en un nuevo modelo para que los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurrieran.

Inevitablemente la pandemia trastocó los contextos de vida, la experiencia de los sujetos y, por lo tanto, su RS. Es por ello que los capítulos de resultados en su presentación a través del tiempo presentan este contexto sociohistórico como un articulador temporal de suma importancia para entender las narrativas estudiantiles. Siempre se mantuvo presente el hecho de que la experiencia de los estudiantes estaba enmarcada en un espacio de confinamiento social y lo que eso implicó para la vida universitaria y el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Esta investigación tuvo la finalidad de comprender la forma en que los estudiantes se acercan al saber cuándo tiene que realizar las actividades de aprendizaje que se les presentan en las aulas universitarias y cómo esa forma puede cambiar a lo largo de la trayectoria. Esta comprensión de

¹ Significó que las condiciones de la observación del objeto de estudio se modificaron y por lo tanto se consideraron relevantes para entender la expresión y evolución de lo observado.

los procesos de aprendizaje desde una perspectiva socioantropológica proporciona conocimiento de base para el desarrollo de alternativas docentes e institucionales que favorezcan el aprendizaje de los contenidos de los planes curriculares. Esta comprensión del mundo estudiantil también es útil para reflexionar sobre la función de la educación superior en la vida de las personas y de la sociedad.

El primer capítulo presenta la formulación del problema a investigar. La pregunta general de investigación surge de la interrelación de los fenómenos que tienen lugar en el sistema de educación superior mexicano, los datos empíricos tomados de la experiencia personal como docente universitario y los hallazgos reportados en la literatura sobre estudiantes universitarios. Se concluye el capítulo con el marco contextual donde se describe el espacio geográfico y temporal donde se llevó a cabo la investigación.

El segundo capítulo muestra el marco de referencia para el abordaje del objeto de estudio. Este proyecto se inscribe en el paradigma interpretativo y se nutre principalmente de dos teorías generales: la sociología fenomenológica de Alfred Schütz y sucesores; y, la noción de la Relación con el saber de Bernard Charlot y colaboradores. Debido a los elementos constitutivos del objeto de estudio, se incluye un apartado sobre el tema de las trayectorias. El capítulo muestra la esencia de las perspectivas consideradas, aunque este trabajo dialoga con otros tantos autores cercanos a ellas.

El tercer capítulo presenta el diseño de investigación usado y la descripción de los participantes, este proyecto se inscribe en un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo de investigación y se apoya en la perspectiva fenomenológica. El abordaje metodológico es un esfuerzo por realizar lo que se denomina Investigación Cualitativa Longitudinal, de esta forma se propuso observar la RS de los estudiantes *en y a través* del tiempo. La observación longitudinal se realizó de forma iterativa y secuencial durante los primeros dos años de la trayectoria universitaria de los participantes.

Los tres capítulos siguientes son producto de una creación colectiva que involucra a los participantes en el proyecto y la investigadora como observadora de segundo orden. El cuarto capítulo presenta la descripción de las experiencias de los participantes durante su trayecto inicial

en la universidad. Este capítulo tiene la finalidad de sentar el contexto socio-histórico y socio-personal donde tuvieron lugar los intercambios de los estudiantes para aprender o saber, así como mostrar la construcción de las trayectorias universitarias en dichos contextos.

El quinto capítulo aborda lo que he denominado *el corazón* de la Relación con el Saber, esto es, los sentidos² que los estudiantes atribuyen al aprender y a la formación universitaria. Se partió del supuesto de que ir a la universidad, estudiar una carrera universitaria y aprender dentro del contexto universitario son acciones a las que subyacen sentidos distintos y diversos insertos en el universo simbólico de cada sujeto. Debido a que la RS es una relación de sentido, su núcleo se encuentra en los sentidos que los sujetos dan a la acción del aprender y por extensión a la formación universitaria.

En el capítulo seis, se presenta la Relación con el Saber de los estudiantes universitarios. La RS de los estudiantes para apropiarse del saber durante su tránsito inicial en la universidad adoptó formas diversas, singulares y colectivas, por lo que, se intentó ejemplificar la complejidad observada en la interacción de sus elementos y en los intercambios del sujeto con el contexto mediante la analogía de una composición musical. En este capítulo se hizo énfasis en el cambio que produjo la apropiación del saber en los estudiantes en un contexto pandémico; lo anterior, pone a discusión la importancia de los aprendizajes sociales-relacionales durante la formación universitaria.

A manera de cierre, el apartado de conclusiones y reflexiones generales surge de pensar y repensar sobre lo expuesto con anticipación. En esa sección se abordan los principales resultados de la investigación. Asimismo, se discute la importancia del diseño metodológico longitudinal como contribución al campo de estudio de la educación y se reconoce el papel coyuntural de la pandemia COVID-19 como detonador realidades y procesos humanos que de otra forma no hubiesen podido hacerse presentes.

² Entendidos en este proyecto como el conjunto de significados donde se encuentra el deseo de una persona para aprender o saber, y se revelan a través de los motivos *porque* y *para* que el sujeto le otorga a su acción.

Finalmente, cabe destacar que este proyecto se nutre principalmente de las historias de diez estudiantes universitarios. Aunque retomando las ideas de Brené Brown, “*Tal vez las historias son solo datos con alma*”, me atrevo a decir que esta investigación presenta las almas de once estudiantes transitando por el nivel superior: las de los diez participantes y en cierto sentido, la mía.

Capítulo I. Planteamiento del problema de investigación.

*Una condición necesaria a la expresión de la creatividad
consiste en la confrontación permanente entre la teoría y la experiencia.
Pierre Joliot*

1.1 Descripción del fenómeno social de interés

Indagar sobre estudiantes universitarios obliga a considerar su condición de estudiante y lo que ello significa en términos de pertenencia a un sistema de educación con características particulares, las cuales generan el escenario en el cual todo individuo pone en juego distintas estrategias, habilidades, capacidades y procesos subjetivos. Además, es necesario considerar la perspectiva de los propios sujetos sobre cómo es que construyen y viven esa condición estudiantil y finalmente, es pertinente y relevante conocer sobre lo que otros investigadores han realizado al respecto. Este capítulo inicia con los antecedentes contextuales, empíricos y científicos que dieron pie a la generación de preguntas de las cuáles se partió hasta llegar a la pregunta central de investigación; el capítulo concluye con el marco contextual de la investigación.

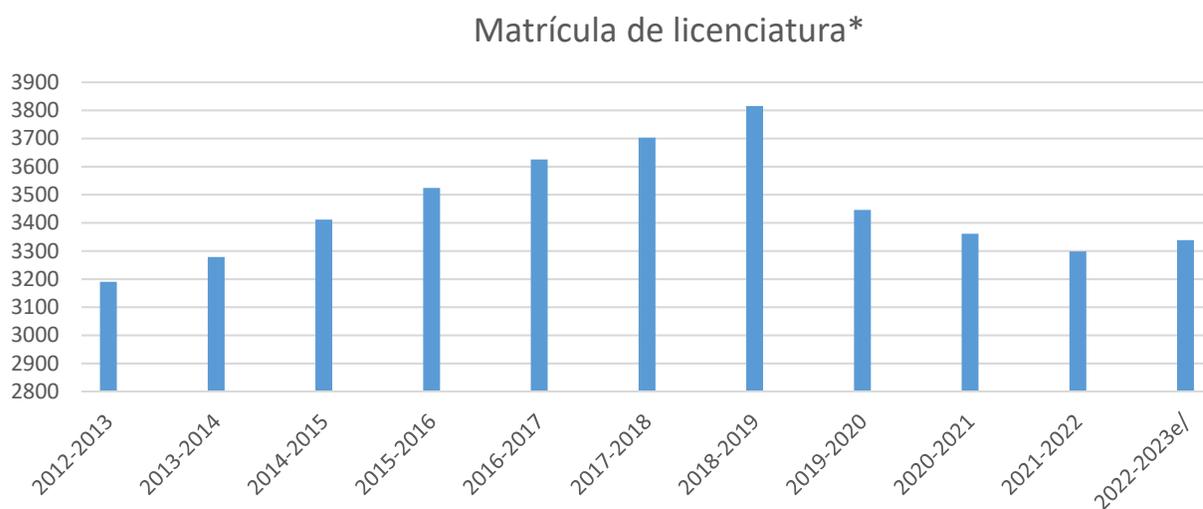
1.1.1 Antecedentes contextuales: características del sistema de educación superior en México.

A partir de la segunda guerra mundial, la transformación de la Educación Superior (ES) derivó en tres tipos de sistemas: de élite, de masas y universal. Los dos últimos abrieron la posibilidad de mayor acceso de sectores de la población menos favorecidos lo que trajo consigo una mayor heterogeneidad en el perfil de los estudiantes que ingresan a este nivel (Trow, 2005). La ES sufrió una expansión que implicó un aumento en la tasa de matriculación a nivel mundial.

Específicamente en América Latina y el Caribe para el año de 2017 la matrícula de ES alcanzó la cifra de 28 000000 de estudiantes; en ese año México ocupaba el tercer lugar de los países de América Latina y el Caribe con mayor crecimiento, con una tasa del 55.6% (SITEAL, 2017). Del 2000 al 2019 en la región anteriormente mencionada, tuvo lugar un crecimiento del 152%

en el número de estudiantes que ingresaron a los estudios superiores por encima de las cifras de nivel global que se encontraban en un 131% (Beneitone, 2023)

En el caso de nuestro país, la matrícula de licenciatura se mantuvo con una tendencia creciente del ciclo escolar 2012-2013 hasta el ciclo escolar 2018-2019. A partir del ciclo escolar 2019-2020, se observa una tendencia decreciente (ver Figura 1). Por el contrario, la distribución de la matrícula mexicana de licenciatura (escolarizada) a partir del ciclo 2019-2020 se incrementó 13 puntos porcentuales en instituciones de sostenimiento público en comparación con los años anteriores donde la distribución de la matrícula se mantuvo alrededor del 70% en estas instituciones, véase la Figura 2, (SEP, 2022).



***Nota:** Los valores presentados son en miles de alumnos.

Figura 1. Matrícula licenciatura escolarizada del 2012 al 2022

Matrícula por tipo de sostenimiento

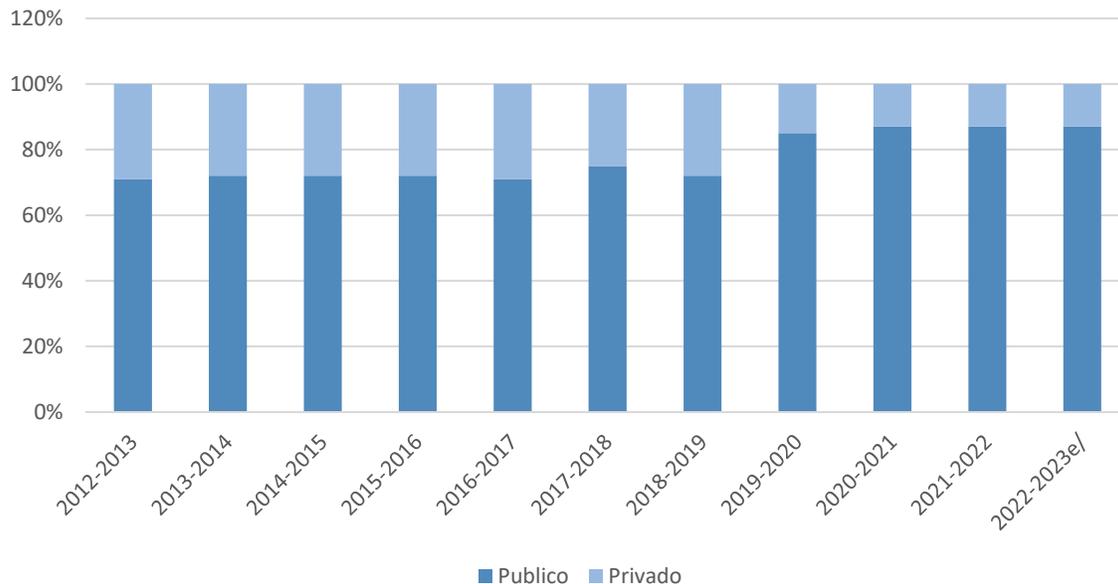


Figura 2 Matrícula de licenciatura escolarizada por tipo de sostenimiento

Los datos anteriormente presentados muestran claramente que hubo una tendencia en cuanto a la matriculación y distribución de esta matrícula que se interrumpió a partir del ciclo escolar 2019-2020. Existe una mayor distribución de la matrícula en IES de sostenimiento público, pero con una disminución en la cantidad de personas que acceden al nivel superior.

Además de su expansión, el Sistema de Educación Superior en México se caracteriza por su diversificación. De acuerdo con la Ley General de Educación Superior (2021) el sistema de nivel superior se conforma por tres “subsistemas: 1) universitario, 2) tecnológico y 3) escuelas normales e instituciones de formación docente” (Mendoza, 2022, p.64). En estos tres subsistemas se categorizan las IES del país. En el sector público encontramos universidades federales y estatales, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales, instituciones de formación docente y centros de investigación (Mendoza, 2022; Miller-Flores, 2015; SEP, 2018b). Guanajuato es uno de los estados con elevada matrícula en las universidades tecnológicas, mientras que en el ciclo escolar 2018-2019, su universidad estatal mostró mayor dinamismo en licenciatura (Mendoza, 2022).

La diversidad institucional genera desigualdades de acceso las cuales afectan las trayectorias escolares posteriores de los estudiantes (Blanco, E., Solís, P. y Robles, H., 2014). Con respecto a las trayectorias escolares de los estudiantes, aunque en México se ha mantenido relativamente constante y al alza la tasa de cobertura en el nivel superior (ver

Figura 3) la conclusión de los estudios de licenciatura sigue siendo un reto para el estudiantado. Por ejemplo, para ciclo el escolar 2017-2018 el total de la matrícula de nivel licenciatura fue de 4 561 792³ estudiantes lo que corresponde a un 38.4% de cobertura de la población entre 18 y 22 años de edad; de este segmento poblacional que ingresó al nivel superior el 6.8% abandonó los estudios (SEP, 2018a, 2018b).

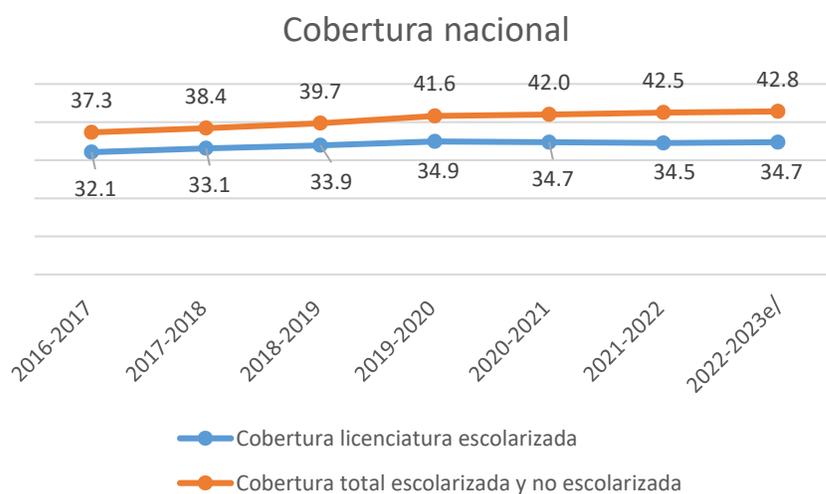


Figura 3 Porcentajes de cobertura nacional

³ Se consideran las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.

En los ciclos escolares posteriores al 2017-2018 hubo un incremento en el porcentaje de abandono escolar (ver Figura 4). El ciclo escolar 2020-2021 fue el periodo en el cual hubo un mayor porcentaje de abandono, este ciclo resultó ser el primer ciclo escolar que se vivió completamente a distancia durante la pandemia del COVID-19. A su vez, los porcentajes de eficiencia terminal⁴ a nivel nacional muestran una tendencia descendente entre el ciclo escolar 2016-2017 y las cifras estimadas del 2022-2023, ver Figura 5 (SEP, 2022).

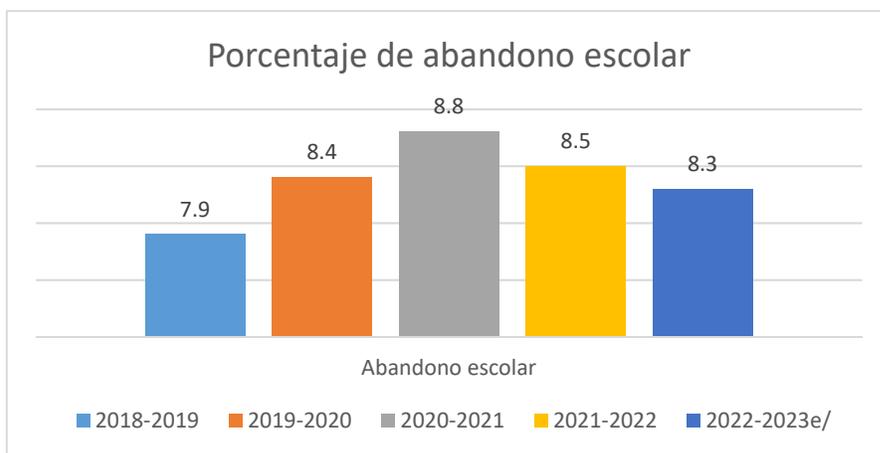


Figura 4 Porcentajes de abandono a nivel nacional

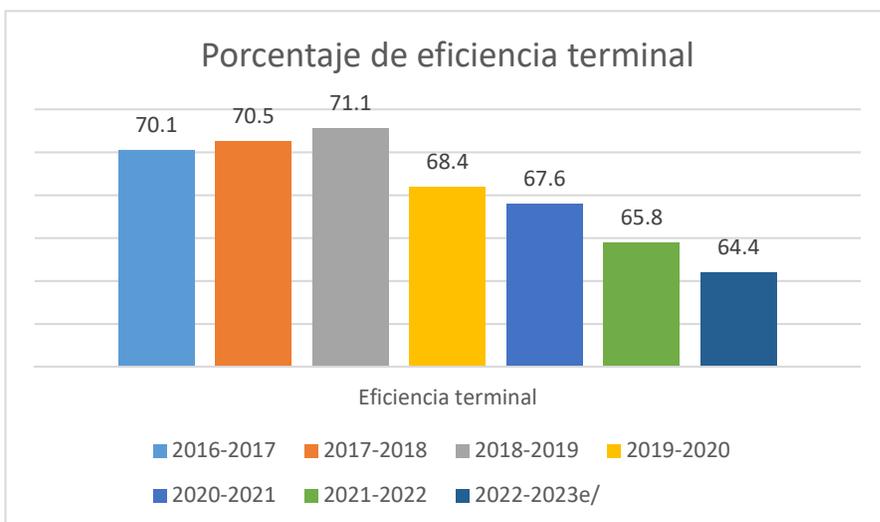


Figura 5 Comparativo del porcentaje de eficiencia terminal en el nivel superior.

⁴ Porcentaje de alumnos que logra concluir sus estudios de manera oportuna de acuerdo con la duración formal promedio establecida en cada nivel, en el caso del superior, cinco años.

Algo parecido ocurre con relación a la población de 25 años y más que ha completado sus estudios de licenciatura. El comparativo de los años 2010 al 2014 muestra una tendencia descendente en las zonas geográficas del norte, centro y sur del país tanto para las regiones urbanas y rurales, con excepción de la zona urbana de la Ciudad de México. Además, es notable la diferencia entre el porcentaje de la población que concluye sus estudios de acuerdo con el nivel de ingresos (SITEAL, 2017).

Con respecto a la cobertura de la ES, de acuerdo con la encuesta intercensal de 2015 en México de la población de 15 años y más, solo el 18.6% tenía estudios de nivel superior. La Ciudad de México era la entidad con mayor porcentaje de población con esta escolaridad y Oaxaca la entidad en el último lugar de esta clasificación. A su vez, la tasa de absorción a nivel nacional entre el nivel medio superior al superior para el ciclo 2017-2018 era del 74% (INEGI, 2016). Asimismo, el promedio de escolaridad a nivel nacional de esta cohorte poblacional en el 2010 era de 8.4 años mientras que para el 2020, era de 9.7 años. Lo que significa que, la mayoría de las personas que pertenecen a este núcleo de edad solo logran cursar la educación básica (INEGI, 2020).

Así pues, aunque en México se ha mantenido un crecimiento en cuanto a la matrícula que ingresa al nivel superior, este nivel de escolaridad aún no alcanza a la mitad de la población joven de 20 a 24 años. A su vez, la disminución en el porcentaje de la eficiencia terminal muestra que no solo es necesario el incremento o expansión del acceso, sino que se requiere de estrategias que favorezcan que los estudiantes concluyan sus estudios. La conclusión de los estudios superiores es relevante en la atención de las desigualdades educativas y sociales de la población, debido a que poseer este nivel educativo representa una diferencia en cuanto a las condiciones y campos de inserción laboral de los individuos.

En este sentido, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la media de los ingresos relativos de una persona con educación terciaria es de al menos el doble de la media de los ingresos relativos de una persona con educación

secundaria superior⁵. Por ejemplo, en todos los países que conforman la OCDE las perspectivas laborales mejoran para los adultos que han seguido estudiando después de la educación obligatoria, la media de la tasa de empleo de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria⁶ es del 84%, México se coloca por debajo de dicha media con un 80%. Un dato interesante en cuanto a la inserción laboral de los egresados del nivel superior, es que, en México la población desempleada con nivel de educación terciaria es muy alto y puede compararse con la población desempleada que no ha terminado la educación secundaria superior (OCDE, 2016)

Ahora bien, al acceso y la conclusión de los estudios se adhiere la eficacia del sistema para alcanzar una de sus finalidades, formar profesionistas competentes que favorezcan el desarrollo del país. De acuerdo con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) los puntajes promedio obtenidos⁷ por los estudiantes que presentaron el examen de ingreso a la licenciatura (EXANI II) en 2017 se encuentran por debajo de la media nacional muy cercanos de los 1000 puntos en las cuatro áreas que componían la prueba (pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora); lo que significa que las respuestas acertadas equivalen al 50% (CENEVAL, 2018a, 2018b). Este panorama de obtener puntajes alrededor de la media nacional en el EXANI II se mantuvo en el año 2022. Los estudiantes que presentaron el examen obtuvieron puntuaciones ligeramente por encima de la media nacional de 1005 puntos en las escalas de comprensión lectora -1037- y redacción indirecta -1040-; mientras que en la escala de pensamiento matemático los resultados se acercan por debajo a la media -972- (CENEVAL, 2022a).

Si se comparan los resultados del EXANI II con los resultados de los estudiantes que realizan el examen de ingreso al posgrado (EXANI III) observamos que el tránsito por la formación

⁵ La educación secundaria superior incluye a los programas cuya duración típica es de 3 años y su orientación puede ser general o de formación profesional, en el contexto mexicano se homologa con la oferta del nivel medio superior.

⁶ La educación terciaria incluye las titulaciones de ciclo corto, de grado, de máster, de doctorado y equivalentes; específicamente en el contexto mexicano incluye la oferta de la educación superior desde los programas de técnico superior universitario, licenciaturas e ingenierías, especialidades maestrías y doctorados.

⁷ Estos puntajes son representativos de los estudiantes que presentan los exámenes de egreso e ingreso, no son representativos del sistema educativo nacional.

universitaria de licenciatura o pregrado genera cambios en las habilidades de los estudiantes. Sin embargo, los egresados del nivel de licenciatura no logran resultados que se alejan amplia y favorablemente de la media nacional. En 2017 los estudiantes que presentaron el EXANI III obtuvieron puntuaciones muy cercanas (por encima) de los 1000 puntos de la escala en todas las áreas (CENEVAL, 2018b) y en el 2020 ocurrió algo similar en tanto que las puntuaciones nacionales están por encima de la media nacional de 1032 en las escalas de comprensión lectora -1087- y redacción indirecta -1040-; y por debajo en las escalas de pensamiento matemático -1022- y metodología de investigación -993- (CENEVAL, 2022b)

Lo anterior indica que los estudiantes que ingresan a la licenciatura poseen un nivel por debajo del promedio esperado en cuanto a competencias básicas para cursar la universidad. Sin embargo, la formación en la universidad no genera demasiada diferencia en el desarrollo de las habilidades necesarias para el ingreso a un posgrado. Esta falta de competencias mínimas requeridas para cursar el nivel superior es resultado de años de escolarización; los jóvenes que ingresan a la universidad traen condiciones deficientes de desempeño en las áreas básicas.

Como evidencia se tienen los resultados de México en la evaluación PISA⁸ del año 2015 los cuales muestran que los estudiantes de 15 años se encuentran por debajo del promedio de la OCDE en ciencias, lectura y matemáticas: “En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia⁹” (OCDE, 2016, p. 1) y “El desempeño promedio se ha mantenido estable en lectura, matemáticas y ciencias, a lo largo de la mayor parte de la participación de México en PISA” (OCDE, 2019, p. 1).

Los datos de los estudiantes mexicanos revelan que en el 2015 el 42% se encontraba por debajo del nivel básico en el área de lectura, en matemáticas 57% no alcanzaba el nivel básico y solo el 0.3% alcanzó niveles de excelencia; finalmente, en ciencias, el 48% de los estudiantes no alcanzaba el nivel básico (OCDE, 2016). Para el año 2018, en lectura el 55% de los estudiantes alcanzaron al menos un nivel 2 (básico) y solo el 1% alcanzaron el nivel 5 o 6 lo que significa

⁸ Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), proyecto de la OCDE cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años.

⁹ Los niveles de excelencia son el 5 y 6 mientras que el nivel básico de competencia es el 2

que su rendimiento en lectura era de excelencia. En el área de matemáticas el 44% alcanzó el nivel 2 y el 1% alcanzó un nivel 5 o superior. En ciencias, el 53% alcanzó el nivel 2 o superior, pero casi ningún estudiante alcanzó niveles de competencia 5 o 6 (OCDE, 2019).

Como se puede observar, los resultados de los estudiantes en las evaluaciones realizadas por organismos no gubernamentales en los diferentes momentos de transición entre los niveles básico, medio superior y superior muestran que en general la población estudiantil que cursa estudios de licenciatura no posee el nivel competencias esperado y el segmento de esta población que concluye sus estudios muestra un mínimo crecimiento por encima de las puntuaciones medias. Entonces, pese a la expansión de la ES, la eficiencia y la desigualdad estructural del sistema sigue siendo un tema pendiente de atención. Desafortunadamente, cuando se toca el tema de desempeño académico, el énfasis se coloca en lo que el individuo *es capaz de hacer para*; para pasar de un nivel a otro, de un curso a otro, ubicando las problemáticas de rezago, abandono y dificultades en el aprendizaje como resultado de las circunstancias individuales de cada sujeto sin considerar estas características de la ES, reflejo de las condiciones desiguales del sistema social.

Tal es el problema de abandono escolar, de rezago, de los bajos niveles de desempeño y de los virajes en las trayectorias escolares en el sistema universitario que, a finales de los años noventa en México aparecen con fuerza los programas de tutoría los cuales se articulan con otros programas: los de becas -PRONABES- (Miller-Flores, 2015), y en el caso de las IES públicas, el programa de mejoramiento del profesorado -PROMEP-. Los programas de tutoría se proponen como una alternativa para contrarrestar el rezago y abandono de los estudios (Capelari, 2014; Medrano, H., Palmeros, G. y Barrales, A., 2011), estos programas se basan en un modelo de atención psico-pedagógico considerando que las dificultades escolares se presentan por razones académicas, personales, familiares o económicas pero atendiendo las situaciones de fracaso de los estudiantes de manera individual con énfasis en los procesos cognitivos. Sin embargo, aún con los programas de tutoría desarrollados por las IES, los estudiantes siguen abandonando los estudios, reprobando y repitiendo cursos, cambiando de carrera, etc.

En resumen, en el nivel superior, persisten las condiciones de desigualdad social y educativa del país; no solo por el difícil acceso, sino también por la diversificación de las instituciones a las

que se puede acceder y por el tipo de programas que ofrecen (programas de licenciatura versus programas de profesional asociado o Técnico Superior Universitario). Aunado a lo anterior, la inequidad de oportunidades y condiciones que la ES ofrece a los que ingresan, amplía la brecha de estas desigualdades (Blanco, E., Solís, P. y Robles, H., 2014). Aunque el acceso a la ES ha crecido, también lo han hecho las brechas de desigualdad entre los distintos sectores de la población.

En cuanto a los indicadores nacionales, la cobertura de nivel superior mantiene una relación inversamente proporcional al de eficiencia terminal. Lo anterior significa que se ha logrado un mayor acceso de estudiantes, pero no se ha logrado generar los procesos o condiciones que permitan la retención de esos estudiantes y la conclusión de los estudios en el tiempo esperado. A mayor acceso de estudiantes, la ES se enfrenta al reto de atender de manera efectiva a la existencia de mayor heterogeneidad en el perfil del estudiantado, a mayor diversificación de las trayectorias estudiantiles y a mayores dificultades para la conclusión de los estudios.

Indudablemente la formación universitaria genera cambios en las competencias del estudiantado, sin embargo, los resultados mostrados por los organismos no gubernamentales dan evidencia que aún es necesario trabajar en propuestas que atiendan el tema del desarrollo de competencias y la apropiación de los contenidos curriculares. El panorama educativo en México da cuenta de que el abandono, el rezago, los bajos niveles de desempeño, las dificultades en el aprendizaje de los contenidos curriculares y en el desarrollo de competencias profesionales, conforman una problemática social relevante cuya atención es prioritaria.

1.1.2 Antecedentes empíricos: el aprendizaje en las aulas universitarias

Con la expansión del acceso a la educación superior surgieron otros tipos de estudiantes a los que se esperaba que las instituciones recibieran. Estos “nuevos estudiantes”¹⁰ provienen de sectores sociales que antes no tenían una alta representación, pueden tener un mayor promedio de edad, trayectorias previas discontinuas, trabajan y estudian, tienen hijos, son los primeros en

¹⁰ Dubet (2005) denomina de esa forma a los estudiantes que se incluyen en la educación superior como resultado de los procesos de masificación y la diversificación de la oferta educativa.

su familia en acceder a estudios universitarios (universitarios de primera generación), pertenecen a grupos étnicos, pertenecen a grupos vulnerables, etc. Estas características que los estudiantes poseen y que tienen que ver con roles que desempeñan en sus otros contextos de vida, son fundamentales en la construcción de su experiencia al ingresar a la vida universitaria.

Ser estudiante universitario implica afrontar los retos que la vida universitaria trae consigo, entre ellos la adaptación al contexto, la permanencia en la institución y conclusión de los estudios (Coulon, 2017; De-Garay, 2005, 2013; Tinto, 1989, 1993). En la vida universitaria es uno de tantos contextos y de los diferentes roles de vida que el estudiante asume, él mismo selecciona las necesidades primordiales para funcionar en cada uno de los contextos donde se desenvuelve.

En el contexto universitario aprender consiste en que los estudiantes como individuos en condición de escolarización interactúen con la institución, con el currículo, con los profesores, con los compañeros y, en particular, con el conocimiento y la tarea misma de aprender. En el caso de la interacción con el currículo, las exigencias que éste presenta llevan a los estudiantes a actuar de distintas formas; dichas actuaciones se modifican a lo largo de la trayectoria y en los diferentes planos y escenarios de la vida universitaria en los que se hace presente su condición juvenil de modo concurrente con la estudiantil. Estas acciones y actuaciones no están dadas, sino que se construyen en el día a día a partir de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, los sentidos que le dan al aprendizaje y a la formación, las aspiraciones y expectativas de futuro.

La vida cotidiana en las aulas universitarias se caracteriza por la heterogeneidad de los estudiantes y por el dinamismo de sus actuaciones a lo largo de la clase, de las asignaturas y de la carrera. En ese contexto, varias cuestiones parecen relevantes ¿por qué algunos se interesan por las actividades de aprendizaje y otros no?, ¿qué hay detrás de las actuaciones de los estudiantes frente a la tarea de aprender los contenidos curriculares?, ¿será que la forma como actúan se relaciona con lo que para ellos es importante o significativo en cuanto a aprender y estudiar en la universidad?, ¿por qué esas actuaciones cambian en los distintos periodos de la trayectoria universitaria? Suponemos que el sentido que los estudiantes atribuyen tanto al aprender como a la formación universitaria permite comprender la diversidad de formas de actuar de los estudiantes en el aula en relación con el currículo.

Además, se reconoce que la vida universitaria cotidiana transcurre en un mundo digital altamente interconectado donde el internet y el avance en las tecnologías de la información y comunicación permiten a los estudiantes un acceso inmediato a cantidades enormes de información. Entonces, el aula se convierte en un espacio de retos pedagógicos –para el profesor y para los estudiantes– donde se construyen esquemas de conocimiento (Buxarris, M. y Ovide, E., 2011). Por lo anterior, en un mundo universitario masificado, desigual, diverso e interconectado tratar de comprender las acciones de los estudiantes para aprender los contenidos curriculares implica comprender también los contextos donde viven, donde crean su mundo simbólico y a partir del cual le dan sentido a la tarea de aprender y estar en la universidad.

1.1.3 Antecedentes científicos: la investigación educativa sobre estudiantes universitarios

La producción científica sobre estudiantes universitarios es vasta; indagar sobre los estudiantes que cursa estudios superiores ha sido un tema de interés en la investigación educativa en México y en otras partes del mundo. La revisión de la literatura sobre este tema, se ha englobado en tres tópicos principales: los trabajos sobre trayectorias universitarias –se incluyen los trabajos en el marco del primer año–, los que abordan los sentidos, significados, experiencias e identidades y, por último, los que tratan el tema del aprendizaje. En este apartado se presentan solo aquellos trabajos detectados cercanos a la perspectiva que interesa.

A partir de los años noventa la investigación educativa en México sobre estudiantes universitarios dio un giro en cuanto al interés por conocer al actor principal del proceso de enseñanza aprendizaje: el estudiante. El interés migró de preguntarse sobre ¿quiénes son los estudiantes? a preguntarse ¿cómo son los estudiantes?, posicionando al estudiante como sujeto. (Guzmán, 2011; Guzmán y Saucedo, 2015). En los trabajos realizados principalmente en México y Latinoamérica una diversidad de enfoques y perspectivas, con matices y énfasis particulares que contribuyen con diversidad de piezas para comprender a esta población.

1.1.3.1 Trayectorias estudiantiles

Las trayectorias a nivel superior han sido estudiadas de forma diversa. En la revisión aquí presentada existen trabajos con estudiantes tanto de instituciones públicas y particulares de distintos países: México, Chile, Argentina, Ecuador y España. Estos trabajos han abordado objetos de estudio variados, por ejemplo, la trayectorias escolares y biográficas, experiencias vitales en los primeros años, experiencias en las trayectorias formativas y en la construcción identitaria, trayectorias desiguales de jóvenes en condiciones de movilidad, adaptación de estudiantes que ingresan, desigualdades sociales, entre otros.

En cuanto a los trabajos que abordan las trayectorias considerando variables sociodemográficas, institucionales y académicas, de forma dominante plantean análisis estadísticos descriptivos e inferenciales; por ejemplo, correlaciones, regresión logística y análisis factoriales aplicados a la variable permanencia-abandono junto con variables asociadas como lo son el desempeño académico, el género, nivel socioeconómico, integración académica y social, la recepción de apoyos estudiantiles, etc. Los hallazgos más relevantes de estos trabajos muestran por ejemplo que el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior en México tiene buena capacidad predictiva sobre el desempeño de los estudiantes (Segura, B., Osorno, J., Vallejo, A. y Mazadiego, I., 2010).

En lo que respecta a la variable de género, existen diferencias en relación a la elección de carrera. Existen carreras donde hay un predominio de estudiantado femenino como es pedagogía mientras que en carreras de ingeniería la población estudiantil es predominantemente masculina (Baeza, A. y Lamadrid, S., 2018; Rodrigo y Sánchez, 2015) además las mujeres terminan mayormente la escuela que los hombres (Baeza, A. y Lamadrid, S., 2018). En el caso de estudiantes colombianos, encontraron que la maternidad es una variable que influye en la postergación de los estudios de postgrado en el caso de las mujeres, las cuales a diferencia de sus pares hombres asumen socialmente el cuidado de los hijos (Moreno, 2018).

Por otra parte, la valoración que hacen los estudiantes chilenos sobre elementos del currículum está estrechamente relacionada con cómo viven esos elementos. El currículum favorece la permanencia de los estudiantes, pero no contribuye a la permanencia de los estudiantes que viven

dificultades y que deciden abandonar; en el caso de estos jóvenes, las diferencias encontradas entre los que abandonan de los que permanecen tiene que ver con el rendimiento académico. Aquellos cuyas calificaciones no son lo esperado y con bajos niveles adaptativos son lo que deciden abandonar, aunque también reconocen que no todos los estudiantes que abandonan tienen un bajo desempeño (Fonseca-Grandón, 2018).

Los estudiantes más vulnerables son los que tienen más probabilidad de abandonar los estudios. Estos jóvenes muestran más problemas al momento de adecuar su trayectoria real de la trayectoria teórica. Así también, se relaciona el abandono con el nivel socioeconómico de las familias (Opazo, 2017).

Por otro lado, en las últimas décadas han aparecido investigaciones tanto en México como en Latinoamérica cuya perspectiva para analizar las trayectorias amplía el concepto de permanencia-abandono más allá de la concepción individualista. En México, encontramos líneas de investigación consolidadas en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y en la Universidad Veracruzana (UV). En estos trabajos, las trayectorias también son analizadas desde un enfoque cuantitativo ofreciendo información relevante para entender las relaciones entre las diversas variables que tienen lugar al abordar el tema.

Al analizar las trayectorias de los estudiantes de la UAM se encontró que el rezago es el problema de mayor magnitud durante los primeros dos años de vida universitaria. Existe una fisura importante entre las prácticas de los actores y la cubierta institucional. (Miller-Flores, 2015).

A su vez, De-Garay (2005, 2013) afirma que el perfil originario de estudiantes mexicanos es relevante pero no determinante en la trayectoria, el tiempo de dedicación a los estudios en cuanto ser estudiantes de tiempo completo o trabajadores por necesidad económica también es significativo. Además, las perspectivas de su desarrollo futuro cambian después de transcurrir el primer año; durante ese periodo los estudiantes refieren tener cambios en contraste con el bachillerato en aspectos como la exigencia académica, la relación con los profesores. La integración académica de los estudiantes tiene más que ver con las prácticas pedagógicas que con el capital cultural objetivado que los estudiantes poseen.

Además de eso, existen varios factores que intervienen en las trayectorias estudiantiles; los cuales se combinan entre sí dando como resultado trayectorias cortas o de largo plazo. Al analizar comparativamente las cohortes de estudiantes de la UAM, encontraron que entre las razones que los estudiantes mencionan para la interrupción de sus estudios se encuentran las malas condiciones económicas, la responsabilidad laboral, los problemas de salud, problemas de desempeño escolar y, en menor proporción, el cambio de lugar de residencia. (Miller, D. y De Garay, A., 2022). Entonces, al mirar las trayectorias estudiantiles, es inevitable observar cómo los factores personales se entrelazan con los factores estructurales que generan -u obstruyen- las condiciones para el estudio.

Para los investigadores de la Universidad Veracruzana, es de suma importancia contar con información que permita analizar las trayectorias estudiantiles y el riesgo de abandono, considerando variables como el desempeño y el perfil de los estudiantes (Ortega, 2015). Casillas, Chain y Jácome (2007; 2015) a partir de la caracterización de los estudiantes con base en el capital cultural pusieron en evidencia las condiciones desiguales que los estudiantes poseen al cursar los estudios superiores; estas condiciones abren una discusión sobre las inequidades existentes que los estudiantes enfrentan durante su experiencia escolar. Ellos encontraron que los estudiantes provenientes de sectores marginales y pobres, con un escaso capital escolar previo, son los que presentan una condición de mayor rezago. En la misma línea de investigación, al comparar las trayectorias de dos generaciones de estudiantes de psicología encontraron cómo el currículo universitario influye en las trayectorias escolares. Este trabajo produjo evidencia del impacto del currículo en las trayectorias, develando que, gracias al tipo de plan curricular estudiantes con perfiles de mayor riesgo, logran sobrellevar su vida universitaria mostrando un mejor desempeño (Alarcón, 2015).

Algo semejante ocurre con los hallazgos de los trabajos sobre trayectorias que se centran en el análisis de las experiencias universitarias. Éstos plantean que las condiciones desiguales ponen en riesgo a los estudiantes más frágiles para sobrevivir en la universidad además que la diversidad estudiantil genera experiencias y trayectorias particulares. Por ejemplo, en el caso de las estudiantes que son madres, sus trayectorias escolares y biográficas están fuera del curso de vida normativo que las instituciones esperan de ellas (Miller y Arvizu, 2016). Asimismo, la

comparación entre las estudiantes con hijos y aquellas que no los tienen, muestra diferencias en cuanto al tiempo que tardaron en terminar la educación media superior y el ingreso a la universidad o bien la interrupción por más de seis meses de sus estudios; las estudiantes con hijos se vinculan antes y en mayor proporción al ámbito laboral, además la escolaridad de los padres de las estudiantes con hijos es menor. (Arvizu, 2016; Miller y Arvizu, 2016).

Al observar el periodo inicial de las trayectorias universitarias, es posible percatarse que comenzar los estudios universitarios es una experiencia que solo es posible para algunos estudiantes gracias a la gratuidad de las instituciones. En el caso de jóvenes argentinos en riesgo de vulnerabilidad, esta gratuidad fue lo que les permitió iniciar la trayectoria universitaria; estos estudiantes interiorizaron las expectativas familiares sobre la universidad. En los jóvenes con mayor vulnerabilidad la elección de los estudios universitarios se basaba en el deseo de “ser alguien” mientras que para los que se encontraban en una situación de menor vulnerabilidad se referían a los estudios como la posibilidad de “progresar”, “ser mejor” (Cerezo, Marzo/2015).

En el caso de estudiantes trabajadores, la elección de carrera es vista como la primera decisión personal en torno a su educación y su vida futura. Estos estudiantes tienen la preocupación de conciliar el trabajo con el estudio. Además, durante el tránsito inicial, los estudiantes muestran una gran dificultad para auto gestionarse y confiar en sí mismos (Bustamante, L., Ayllón, S. y Escanés G., 2018).

Panes, R. y Lazzaro-Salazar, M. (2018) encontraron que con mayor frecuencia el gusto por el saber disciplinar y la vocación por la pedagogía fueron las razones mejor valoradas por las cuales estudiantes chilenos de formación inicial docente transitaban el camino profesional; a su vez, las experiencias con profesores modelo se relacionan con el desarrollo de sus trayectorias formativas. Por otra parte, en el caso de estudiantes ecuatorianos en condiciones de movilidad entre España y Ecuador, se observó que los estudiantes que se encuentran en España asumen la fragilidad y la falta de derechos, además observaron diferentes situaciones de esfuerzo de parte de los estudiantes en cuanto a la obtención del título universitario (Vega y Gómez, C. y Monteros, S., 2017)

Una postura esperanzadora sobre la interacción de los estudiantes con el sistema educativo al que pertenecen plantea que, a pesar de que se encuentren en dicho sistema desigual con condiciones desiguales de origen, existen perspectivas que apuntan a que los estudiantes son agentes capaces de influir en su entorno de tal manera que lo modifican. Así pues, Pérez-Pulido (2016) propone que los estudiantes a través de la suma de sus acciones moldean el campo universitario, las interacciones cotidianas con los actores del ámbito educativo y con agentes externos marca las diferencias en los distintos contextos de un mismo campo. El campo universitario transforma al estudiante y su estancia en él es temporal; a la vez los estudiantes contribuyen a darle forma y caracterizarlo mediante sus capitales.

1.1.3.2 El primer año de vida universitaria

De acuerdo con Coulon (2017) los estudiantes universitarios de nuevo ingreso presentan niveles de competencia heterogéneos y a menudo enfrentan grandes dificultades durante el primer año. Con base en la investigación empírica con jóvenes franceses, él muestra que los estudiantes que no se unen al nuevo contexto fracasan y que el éxito académico se da en la medida que aprenden lo que denomina “el oficio de estudiante”. Para él, la transición de la educación secundaria a la terciaria va acompañada de cambios significativos en la relación con el conocimiento.

El primer año es un periodo crítico que incide en la trayectoria exitosa, irregular o fallida de los estudiantes universitarios que provienen de sectores desfavorecidos. Los jóvenes que presentan rezago tienen más dificultades durante la transición e integración a la universidad; los principales factores que impactan desfavorablemente sus trayectorias son las dificultades económicas y académicas. En lo que atañe a las dificultades académicas se encuentran la baja interacción con sus docentes y la percepción de un rendimiento “no satisfactorio” (Silva, M. y Rodríguez, A., 2013).

Durante el primer año ocurre una mayor incidencia del abandono de los estudios, la probabilidad de abandono es 1.3 veces mayor durante el primer año que en los años posteriores. El problema del abandono escolar generalmente está asociado con variables del entorno socioeconómico y cultural de los hogares de los estudiantes (Adrogué, C. y García, A., 2018). El abandono de los estudios puede ser permanente o temporal, entendiendo este último como el escenario donde

los estudiantes que abandonan el sistema reingresan a la educación superior para continuar su formación.

Blanco y colaboradores (2018) afirman que “el reingreso no es un fracaso educacional, sino que en muchos casos se trata de un reajuste” (p.173). Ellos encontraron que el 50% de los estudiantes que abandonan los estudios durante el primer año, reingresaran a la educación superior. Muestran que, al paso de un lapso de tiempo de 9 años, el 60% de estos estudiantes reingresantes logran titularse y el 15% sigue estudiando; asimismo, más del 50% de los estudiantes reingresantes lo hacen a carreras de distintas áreas a la inicial.

Sobre la permanencia y abandono de los estudiantes, Manzo (2016) sugiere que los vínculos que el estudiante establece en la universidad, tanto con la institución, como con sus profesores, compañeros, amigos, etc., son importantes para la implicación escolar y la permanencia. En el caso de los jóvenes con una ausencia del vínculo con la universidad, los factores que sobresalieron son el establecimiento de sus prioridades, entre las cuales no se encontraba la educación. La falta de deseo por la carrera elegida, su capacidad de vincularse y su historia precedente sobre el establecimiento de vínculos; y, el contexto del aula caracterizado entre otras cosas por el tamaño grupal, problemas al interior de los grupos, etc.

Los planteamientos de Manzo, amplían la perspectiva acerca de los factores que llevan a un estudiante a abandonar los estudios y mostrando que los procesos subjetivos son importantes para la adaptación estudiantil. Además, contribuye al planteamiento de autores como Fonseca, G. y García, F. (2016) que proponen que al estudiar la permanencia y abandono de los universitarios se incluyan variables pedagógicas ya que existe una falta de teorías que las incluyan; así como diseños investigativos que integren enfoques mixtos.

En suma, para el estudio de las trayectorias es necesario reconsiderarlas desde un concepto de mayor complejidad que solo el de la permanencia-abandono visto como éxito-fracaso escolar. Ya que esta perspectiva binaria atribuye a las características individuales de los estudiantes la variabilidad de su trayectoria y de su desempeño académico. Por otro lado, ya que en este terreno se ha privilegiado la medición cuantitativa, es necesario realizar más investigaciones sobre las variables que estos trabajos han identificado utilizando una perspectiva cualitativa; por ejemplo,

el tema del aprendizaje, del desempeño académico, el abandono y el reingreso a la educación superior.

El abordaje cualitativo de las trayectorias universitarias, nos orientará para “mirar la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias biográficas y sociales” (Montes y Sendón, 2006, citado por Costantino, 2016), considerando al sujeto en sus contextos y la forma como él se apropia de los elementos que los conforman. Además, al abordar el tema de la permanencia-abandono se requiere analizar el momento de la formación en el que ocurre. Por lo anterior, analizar lo que sucede en el primer año de la trayectoria universitaria es fundamental para generar mayor comprensión del abandono y reingreso de los estudiantes.

1.1.3.3 Sentidos, significados, experiencias e identidades estudiantiles

Los trabajos cuyo eje son los sentidos, significados, experiencias e identidades presentados en este apartado han sido realizados con estudiantes de universidades públicas y particulares en México. Estos trabajos abordan los sentidos en torno a los estudios, los recorridos escolares, la experiencia formativa y de la formación, los significados de la educación superior y de los estudios de nivel superior, la experiencia e identidad, transformaciones identitarias y la experiencia escolar. En estos trabajos aparece de forma constante el tema de la identidad, la vocación, el proyecto y las experiencias de integración.

La investigación educativa en México sobre la línea del significado y sentidos de los estudios universitarios durante el periodo de 2002 a 2011 trabajó con población estudiantil de instituciones públicas y particulares. Se indagó sobre lo que significa: la educación superior, la elección de los estudios, las expectativas profesionales y la visión del mundo. Otros autores revisan lo que significa el tiempo de los estudios y la forma como los universitarios viven con los tiempos institucionales y de su propia vida, las dificultades que vencen quienes estudian una carrera estigmatizada socialmente. (Guzmán, 2013).

Con respecto a los sentidos y los significados sobre los estudios de nivel superior, éstos son diversos al igual que las condiciones heterogéneas de los estudiantes. Asimismo, las condiciones

de vida de los estudiantes son relevantes en la construcción de los sentidos sobre los estudios universitarios. Las diferencias encontradas en los sentidos están relacionadas con la carrera que se estudia puesto que en la elección de carrera van implícitos gustos e intereses. (Guzmán, 2017).

En el caso de los estudiantes padres de familia, el sentido de los estudios está posicionado en la búsqueda de “un futuro mejor” para sus hijos. Existen estudiantes para los cuales los estudios son una fuente de placer y responde a sus intereses existenciales e intelectuales; otros diferenciadores son la institución, el origen socioeconómico, la época de vida de los estudiantes. También existen estudiantes con un *sinsentido de los estudios*, descrito como la falta de interés por parte del sujeto hacia los estudios (Guzmán, 2017).

González y Zayas (2011) indagaron sobre el sentido que los estudiantes otorgan a su formación universitaria con base en la experiencia estudiantil y cómo este sentido se relaciona con su permanencia en la Universidad. Encontraron que el concepto de vocación o interés intelectual es importante en todos los estudiantes; en el caso de los jóvenes con una alta integración académica, fuerte vocación y con condiciones de estudio propicias y adversas, el vínculo académico con la escuela es importante. La integración social formal –relacionada con las actividades académicas- solo aparece en los casos de los estudiantes con una alta integración académica, fuerte vocación y con condiciones de estudio propicias. En los casos de los estudiantes con baja integración académica, la integración social informal “buenas relaciones” es fundamental ya que la interacción con sus compañeros y profesores los motiva a seguir estudiando. Además, el proyecto aparece en distintas dimensiones para los universitarios con alta y baja integración académica.

Los estudiantes en situación de egreso, construyen diversos sentidos alrededor de su formación; la formación en la universidad pública sostiene los principios de autonomía y libertad, pero sobre todo el de gratuidad. También dicha formación tiene lugar bajo una constante tensión entre el trabajo consigo mismo (trabajo supeditado a las condiciones institucionales y socio-históricas) que implica singularizar la formación y sobrevivir a través de ella. (Ruiz, Aguirre, Cabrera, Capote y Ferrando, 2017). Por otra parte, Ocaranza, E. y Saucedo, C. (2018) encontraron que para los estudiantes era muy importante que “sus padres se sintieran orgullosos de ellos, o que sus hijos

los percibieran como personas valiosas” (p.69), siendo lo anterior una de las razones en las que se basan los sentidos en torno a sus recorridos escolares.

En cuanto a los significados que tiene la educación superior para los estudiantes en relación con su proyecto de vida, se encontró que persiste la idea de movilidad social. Esta movilidad entendida no solo en términos de mejores oportunidades laborales, sino en la posibilidad de ejercer en el campo profesional elegido. Desde su posición como “universitarios”, los estudiantes valoran el conocimiento como un elemento de igualdad social, asimismo, la educación superior es vista como una vía para consolidarse como agentes sociales (Rentería, 2012).

Para los estudiantes de instituciones particulares, las representaciones sociales sobre sus estudios se asocian al perfil de la institución. Para los que estudian en una institución de perfil bajo en cuanto a sus procesos, los estudios son un privilegio, esfuerzo, responsabilidad; para los que estudian en una institución con un perfil medio, estudiar el nivel superior significa prestigio, éxito, calidad (Cuevas-Cajiga, 2015). Este significado de “privilegio” también lo han encontrado al indagar sobre *ser estudiante* con estudiantes indígenas; para estos jóvenes, ser estudiante es visto como privilegio, formación académica, resistencia y acomodación (Hernández, 2012).

En el terreno de la identidad, para los estudiantes de la Universidad de Guadalajara lo que da sentido al ser universitario es la posibilidad de significar la propia identidad. El sentido es de gran impacto en la forma de auto representarse a sí mismos. (Hidalgo, 2017). Finalmente, para los estudiantes de la Universidad Autónoma de México, ser estudiante en esta casa de estudios representa compromiso y responsabilidad, la imagen que tienen de sí es la de personas privilegiadas al tener acceso a este nivel educativo (Sifuentes, 2013).

De acuerdo con la producción de conocimiento alrededor del tema de los sentidos de los estudios universitarios, la educación superior o la formación universitaria es posible afirmar que, si bien los sentidos y los significados son diversos, los temas que aparecen de forma reiterada en los diferentes trabajos son el de la identidad, la vocación, el proyecto, las experiencias de integración social e institucional. Asimismo, estos trabajos dan cuenta de la diversidad de estudiantes y de los contextos en los que construyen el sentido de sus estudios, pero no aparece directamente el tema de la relación con el saber o los sentidos en torno a la tarea de aprender.

Existe en la recopilación realizada por Guzmán (2017) una breve mención sobre el sentido relacionado con los intereses intelectuales, pero en la mayoría de los trabajos el carácter instrumental de los estudios, la formación y la educación superior es el que aparece de forma explícita.

Por otro lado, las experiencias que los estudiantes viven en la universidad están en constante tensión entre la condición juvenil y la condición estudiantil; estas experiencias atraviesan la construcción de la identidad de los individuos. La construcción de la identidad estudiantil se relaciona con la carrera elegida, el tipo de institución superior en la que se estudia, la condición de ser estudiante y trabajador, el origen étnico, la familia, la religión, etc. De igual forma, algunos estudios muestran que existen una distancia entre lo que la institución espera de los estudiantes y lo que manifiestan ser; entre lo que los estudiantes quieren y lo que la institución piensa y planea para ellos (Guzmán, 2013).

En el caso de la identidad de los estudiantes que trabajan, se encontró que el trabajo estudiantil “atraviesa” la identidad del estudiante y altera su quehacer, sus actividades cotidianas, su visión del mundo. Asimismo, las actividades laborales los empujan a actuar en contextos distintos mediante la definición de estrategias (Guzmán, 2007). Por otra parte, la identidad de los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural es definida por la pluralidad de los grupos a los que pertenecen, que los constituyen y lo diferencian de los demás. (Matus, 2011).

Ahora bien, en el caso de estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma de Chapingo, la experiencia escolar en la universidad está marcada por condiciones adversas como la discriminación o la soledad. Lo que mueve a estos estudiantes a continuar con sus estudios es el compromiso familiar que tienen; para que ellos asistan a la universidad implica un esfuerzo familiar importante en aspectos económicos. Por lo tanto, mantenerse estudiando y concluir la formación, les permite defender su origen étnico (Chávez, 2008)

Con respecto a estudiantes de alto rendimiento académico, se observó que cambian gradualmente sus formas de estar y vivir la universidad, en algunos casos los sentidos sobre los estudios también se modifican, pero en la mayoría prevalece el carácter instrumental de los estudios. Asimismo, fue evidente la desarticulación que tiene la experiencia estudiantil con la

condición juvenil. Las experiencias de los jóvenes con alto rendimiento académica son fragmentadas, aunque los estudiantes dominan hábitos de trabajo intelectual el sentido que tienen sobre los estudios no muestra inclinación o gusto por la profesión (Alarcón, 2018)

En definitiva, la experiencia estudiantil es un espacio donde las identidades de los sujetos se reconstruyen. Las experiencias en la universidad permiten a los estudiantes construir sentidos alrededor de ser estudiante, estudiar una carrera, ingresar a la universidad, etc., haciendo que su tránsito universitario se vuelva significativo. Estos sentidos alrededor de la identidad estudiantil y la formación son importantes durante la trayectoria universitaria.

En cuanto a los estudiantes universitarios y su condición juvenil que se hace presente durante su trayecto en la universidad, encontramos en la línea de investigación *jóvenes y escuela* del grupo de investigadores y estudiantes del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV) liderada por el Dr. Eduardo Weiss un planteamiento acerca de los estudiantes como jóvenes. La finalidad de esta perspectiva de estudio es enriquecer el conocimiento de los estudiantes integrando aspectos de la vida cultural y social de los jóvenes, y a su vez, enriquecer el conocimiento sobre los jóvenes con la mirada de la vida juvenil más allá de sus expresiones culturales. Las principales perspectivas y hallazgos de esta línea de investigación tienen que ver con: el significado del bachillerato para los jóvenes, la escuela como espacio de vida juvenil con énfasis en los procesos de socialización, sociabilidad y subjetivación en la formación de la identidad; y finalmente, los recorridos escolares y sus virajes (Weiss, 2009, 2012).

Si bien los trabajos de la línea de jóvenes y escuela en su mayoría se refieren a estudiantes de bachillerato, también han realizado indagaciones con estudiantes universitarios. Es así que, para los estudiantes universitarios la escuela representa un espacio de vida juvenil donde tienen lugar procesos de subjetivación y socialización más amplios. La experiencia escolar forma parte importante del proceso de construcción de la identidad, “Ser estudiante universitario era una condición fundamental en la configuración identitaria de los jóvenes que pudieron acceder a este nivel educativo” (Romo, 2009, p.83).

Ser estudiante universitario tiene dos consideraciones: la del papel desempeñado durante la mayor parte de su vida lo cual les ha enseñado una forma de ser y un estilo de vida muy diferente de aquellos que no pudieron o no quisieron estudiar. Por otra parte, “ser universitario” demarca una meta personal. El tema de la elección de carrera se coloca en el ámbito de la vida privada cargado de un componente cognitivo que tiene que ver con la toma de decisiones. Los proyectos de vida de los jóvenes universitarios tiene un horizonte de futuro relacionado al término de sus estudios universitarios (Romo, 2009, 2012).

Por otra parte, al analizar la elección profesional, las condiciones de vida de los jóvenes delimitan el acceso que tienen a los recursos materiales o simbólicos, imponiendo un límite a sus posibilidades de interacción social (Piñero, (2012). La escolaridad marca diferencias en el grado de exclusión o integración de los jóvenes en ciertos ámbitos de la sociedad y la cultura (Lozano, 2003, citado en Fandiño, 2011). Es por ello, que permanecer estudiando es relevante para los sujetos, aunque en ocasiones esto implique poner en conflicto su condición juvenil.

La universidad es un espacio primordial de socialización y subjetivación para los estudiantes que asisten a ella. A la universidad no solo se va a estudiar o a obtener un título, sino también a hacer amigos, platicar, formar parte de un grupo de otros que son diferentes y en cierta medida similares a ellos. La experiencia escolar se tensa con la interacción entre la condición estudiantil y la condición juvenil y a la vez se enriquece y resignifica con ambas condiciones. Asimismo, los sentidos que se construyen alrededor de los aprendizajes y de la formación universitaria estarán en dirección de aquella condición que pese más en la vida del sujeto, sea la de estudiante o la de joven.

1.1.3.4 Estudiantes universitarios y aprendizaje

Al abordar el tema del aprendizaje en estudiantes universitarios, es clara la contribución de la perspectiva psicológica al campo de conocimiento. El aprendizaje es un constructo que ha sido tratado desde distintas teorías psicológicas; las corrientes más significativas para abordar el tema son las posturas conductistas, cognitivas, constructivistas e histórico-culturales. Sin demeritar lo que la investigación psicológica ha aportado al tema, debido a los antecedentes empíricos de esta propuesta, interesa explorar aquellos trabajos que aborden el tema del aprendizaje desde

perspectivas sociológicas y en el campo de la psicología desde una perspectiva socio-cultural y socio-cognoscitiva.

Los trabajos presentados en esta sección se acercan a los planteamientos de las perspectivas mencionadas anteriormente. Estos trabajos analizan los significados y concepciones del aprendizaje, así como los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. A su vez, estas investigaciones se realizaron en universidades públicas y particulares de México, España y Australia.

En México, el estado del conocimiento del COMIE 2005-2011 sobre estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa presenta un apartado para tratar el tema de los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar. En lo que se refiere al nivel superior, las investigaciones reportadas giran en torno a temáticas diversas, entre ellas, la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje, las competencias generales referentes al uso de las nuevas tecnologías en el aula, al proceso de enseñanza aprendizaje, al trabajo del docente, a la evaluación del desempeño; a las actitudes, motivaciones y autoeficacia. También se reporta un trabajo sobre representaciones y significados sobre el aprendizaje.

Existen un grupo de investigaciones que tiene que ver con los intereses y actitudes de los estudiantes en torno a la ciencia. Lo relativo al desempeño académico, los estilos y estrategias de aprendizaje también se aborda en otro conjunto de trabajos (Cuevas, 2013). Asimismo, la producción en México en la línea del aprendizaje y desarrollo, se reporta un trabajo sobre el aprendizaje social y situado; el cual es entendido como lo que tiene que ver con “los procesos, las condiciones y los factores socio-afectivos desde una aproximación de contextos socioculturalmente situados” (DeAgüero, M. y Mata, M., p. 111) y de acuerdo con las autoras durante el periodo reportado, en el Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) del total de artículos de investigación, difusión, ponencias, entrevistas y estado del arte publicados en el tema de aprendizaje y experiencia solo se registra una ponencia; y en el tema de aprendizaje significado-sentido se registran dos ponencias (DeAgüero, M. y Mata, M.).

Covarrubias, P. y Martínez, C. (2007) trabajaron con las representaciones sociales y los significados que los universitarios tienen sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. Sus hallazgos mostraron la importancia de los factores motivacionales y afectivos. De acuerdo con el análisis realizado, los significados que el aprendizaje adquirió a partir de lo que los estudiantes entienden por aprender son variados; sin embargo, las autoras advierten que los estudiantes consideran que el aprendizaje conlleva el uso de procesos cognitivos que les permitan extraer el contenido de los materiales de aprendizaje e integrarlos de forma significativa a su estructura personal.

Fuera del contexto mexicano se encuentran trabajos que abordan las concepciones, las actitudes y acciones de aprendizaje. En el caso de estudiantes de psicología que cursaban el primer, tercer y último año de la carrera, se encontró que los estudiantes de primer año tenían concepciones del aprendizaje reproductivas (en las que un saber cerrado es incorporado de forma directa) más que los estudiantes de tercer año; y, los estudiantes de último año poseían concepciones interpretativas (donde es necesaria la actividad del que aprende) y concepciones constructivas (donde el aprendizaje es construcción, relación, reelaboración, interacción, etc.). En cuanto a las estrategias metacognitivas, los estudiantes del último año utilizaban más estrategias metacognitivas en comparación con los de tercer año, sin embargo, las estrategias metacognitivas las utilizaban los estudiantes independientemente de sus concepciones de aprendizaje (Martínez-Fernández, 2007) .

Elias, M. y Sánchez-Gelabert, A. (2014) de la Universidad de Barcelona analizaron la relación existente entre las actitudes hacia el estudio (integradas por la motivación y concepciones de aprendizaje) y las acciones. Entre sus hallazgos, se encontró que los estudiantes que presentan más acciones profundas de aprendizaje son aquellos que combinan motivaciones profesionales y concepciones constructivas. Este hallazgo fue contrario a lo que lo esperado por los investigadores.

El trabajo realizado por Boulton-Lewis, G. y Wilss, L. (2001) con estudiantes indígenas australianos, mostró que durante los primeros dos años de trayectoria las concepciones sobre el aprendizaje se modifican. Durante el primer año, las concepciones no se modificaron. Sin embargo, para el segundo año surgieron dos categorías distintas a las del primer año.

Durante el primer año las concepciones sobre el aprendizaje fueron: a) *Adquirir* (conocimiento) b) *Comprender* (conocimiento) y c) *Crecimiento personal*. Para el segundo, la categoría de *Crecimiento personal* ya no era visible y surgieron otras dos categorías: d) *Ver algo diferente* y e) *El cambio en el pensamiento y la comprensión*. Los estudiantes tenían diversas maneras de concebir y experimentar la “*comprensión*” lo que significa que pudieron desarrollar o utilizar un enfoque de aprendizaje distinto dependiendo de la comprensión que deseaban lograr. Ellos lograron una mayor conciencia de aprendizaje durante el segundo año.

Por otro lado, Sánchez-Gelabert y Elias (2017) encontraron que los estudiantes no tradicionales -aquellos mayores a 22 años de edad y/o trabajadores- son los que más abandonan los estudios. Al analizar la relación entre el abandono y el desempeño académico encontraron que, los estudiantes no tradicionales son los que abandonan más, aunque cuenten con un buen desempeño. Lo anterior, deja ver que existen más factores que el aprendizaje alrededor del abandono de los estudios.

En cuanto a las investigaciones desde la perspectiva psicológica, encontramos que predominantemente el tema del aprendizaje ha sido abordado desde la psicología educativa. Los trabajos en esta línea disciplinar aportan información sobre los procesos cognitivos, afectivos y sociales del individuo (e.g. Camarero, F., Martín del Buey, F. y Herrero, J., 2000; Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A., 2007; Martín, E., García, L., Torbay, A. y Rodríguez, T., 2008; Pérez V, M., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J., y Núñez, J., 2013); sin embargo, por su propia naturaleza la mayoría de los planteamientos teórico-metodológicos para observar, analizar e interpretar las interacciones y relaciones donde el aprendizaje tiene lugar se proponen desde la dimensión psico-individual perdiendo de vista aspectos como la historia sociocultural. Por lo anterior, los trabajos sobre aprendizaje desde la perspectiva psicológica que interesan en esta propuesta de investigación, son los que tratan el tema desde el enfoque histórico cultural de Vygotsky (1987).

Además, esta investigación pretende observar a un sujeto socio-histórico en constante cambio, un sujeto que se construye día a día a partir de las experiencias vividas. Un sujeto indisolublemente social y singular, un individuo miembro de una sociedad, de una familia, de grupos, etc. y a la vez un individuo que toma decisiones personales a lo largo de su existencia.

Un sujeto que está en el contexto universitario y a la vez en múltiples contextos que forman parte de su vida cotidiana. Por lo anterior, para tratar el tema del aprendizaje, el acto de aprender, la relación del sujeto con el aprendizaje, con el conocimiento se opta por revisar los planteamientos de la perspectiva interdisciplinaria socio-antropológica denominada “relación con el saber”.

1.1.3.5 La relación con el saber.

La noción *relación con el saber* tiene que ver con el conjunto de acciones y disposiciones que un sujeto realiza o posee frente al conocimiento e implica todas las relaciones que el sujeto sostiene para aprender. Esta noción tiene su origen en la psicología y la sociología francesas:

Por un lado, el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard –Laville, quienes exploran y desarrollan la noción desde diferentes teorías psicoanalíticas y por otro, sociólogos de la educación que trabajan en una corriente crítica y antropológica comienzan a desarrollar este concepto en la década de 1970 y lo convierten en los años 1980 y 1990... Ellos provienen del equipo de investigación Educación, socialización y colectividades locales (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot. (Soledad Vercellino, 2015)

El grupo de investigadores del ESCOL ha desarrollado una línea de investigación sobre la relación con el saber y el éxito o fracaso escolar de individuos de las clases populares. Para este grupo, investigar sobre la relación con el saber es “buscar comprender cómo el sujeto categoriza, organiza su mundo, como él da sentido a su experiencia, y especialmente a su experiencia escolar... y, con eso, cómo se construye y se transforma a sí mismo” (Charlot, 2008). Ellos proponen una lectura positiva de la realidad social, es decir, no parten de hablar de carencias o deficiencias del sujeto: “él no tiene”, “él no es”, debido a que no se puede explicar algo a partir de algo que no existe. Esta postura habla del sujeto desde lo que “él es”, “él tiene”.

En sus investigaciones, insisten en comprender las lógicas de vida de los alumnos y de las familias; han encontrado que esas lógicas son distintas a las de la institución escolar y a las de los

profesores. Además, la premisa de base que plantean es que el sujeto es indisolublemente social y singular. La relación con el saber para este grupo de investigadores es abordada desde una mirada de la sociología del sujeto complementada con una perspectiva antropológica.

La relación con el saber ha sido estudiada principalmente por investigadores franceses (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998; J.-Y Rochex, 2004) y en países de habla francesa (Beaucher, 2010; Beaucher y Beaucher, V. y Moreau, D., 2013); de forma incipiente por investigadores anglosajones e ibéricos (N. Blanco, 7 al 11 de noviembre de 2011; S. Vercellino, 2023). En el caso de los autores latinoamericanos, existe producción alrededor de la temática en Colombia (Camacho, H. y Valencia, M., 2016; Cárdenas, 2009; Da Silva, 2008; A. Zambrano, 2015, 2016), Brasil (Calvancanti, J., Charlot, B. y Silva, V., 2018; Da Silva, 2008) y Argentina (Arcanio y Falavigna, 2010; Broitman y Charlot, 2014). En México existe una abordaje de la noción desde la filosofía (Cárdenas, 2009) y se encontró otro trabajo que solo cita uno de los trabajos sobre la RS sin desarrollar los elementos que componen el constructo de la noción (Islas, C., Alcántar, M., Giné, N. y González, B., 2017).

La producción científica en torno a la relación con el saber es vasta tanto en investigaciones teóricas como en investigaciones empíricas¹¹. En cuanto a la corriente francesa, dichas investigaciones se ubican en alguna de las perspectivas disciplinares: sociológica o psicológica. En cuanto a la corriente anglosajona, la relación con el saber se ha colocado en la psicología cognitiva en torno al concepto “creencias epistemológicas” (Vercellino, 2015).

El interés del grupo de investigación ESCOL por desarrollar y difundir la teoría de la relación con el saber se ve reflejado en las múltiples producciones alrededor de la temática. Estas investigaciones abarcan todos los niveles educativos, principalmente la escolaridad básica (Ben-Milled, 2012; Camacho, H. y Valencia, M., 2016; Hernández, F. Y Tort, A., 2009; Poggi, M. y Musard, M., 2014; Ribeiro, 2015; Richard-Bossez, 2013; Venturini, 2005; A. Zambrano, 2014); en cuanto al nivel media superior y superior los trabajos se centran principalmente en los

¹¹ También existen investigaciones que contemplan actores y escenarios diferentes de los que interesan en esta investigación, por ejemplo el trabajo de Broitman y Charlot (2014) con adultos que inicia la escolarización.

estudiantes y se analizan variables como la enseñanza, la educación superior, la formación universitaria, los procesos de estudio, entre otros.

Relación con el saber y estudiantes universitarios.

Las investigaciones acerca de la relación con el saber con estudiantes universitarios permiten observar la diversidad de objetos que pueden ser abordados con esta noción. Los trabajos revisados fueron realizados en universidades públicas y particulares en Colombia y Argentina. No se detectaron trabajos de corte empírico en el contexto mexicano. El tema del sentido aparece en estos trabajos, así como las acciones relacionadas con el aprender, las interrelaciones de estas acciones con el ámbito escolar y los diversos ámbitos de la vida de los sujetos y con su historicidad.

Gómez y Alzate (2014) realizaron un estudio exploratorio con estudiantes universitarios colombianos. Analizaron cinco dimensiones de la relación con el saber: la dimensión del sentido, la dimensión de lo que es importante en el saber, el contrato didáctico, la dimensión de la relación de identidad y afectiva con el saber y las actitudes de estudio. Realizaron entrevistas semidirigidas y utilizaron la técnica “balance del saber”. Concluyeron que la manera como los estudiantes universitarios responden a las exigencias de las formas de los saberes enseñados tiene que ver en gran medida con su relación con el saber; y que esta relación con el saber no solo involucra al estudiante y sus aptitudes y comportamientos, sino también al profesor y a los otros actores del sistema.

El trabajo realizado por Rojas y Arias (2015) con estudiantes de octavo semestre de la Lic. en pedagogía, mostró que en la práctica pedagógica los estudiantes tienen dificultades con el saber disciplinar. Lo anterior, implica una limitación en el desarrollo de dicha práctica. Asimismo, reconocen que la práctica pedagógica es importante no solo en el proceso de formación universitaria sino también para la vida profesional y laboral de los estudiantes.

Por otra parte, en la propuesta de investigación desarrollada por Migueles et al. (2016) se afirma los procesos de estudio de los estudiantes universitarios forman parte de las relaciones con el saber que tienen los sujetos. En estos procesos los estudiantes analizan su propia situación,

posición e historia con el fin de darle sentido a lo que estudian. Para los estudiantes, la actividad de estudiar está relacionada con sentidos diferentes, por un lado, la actividad es vista como un tiempo de privacidad para después pasar a un tiempo donde lo estudiado se debate, se discute con otros; por otro lado, se relaciona con una serie de acciones como leer, subrayar, resumir, apuntar palabras al margen de los textos, hacer mapas, entre otras.

Los autores encontraron que no siempre los motivos para estudiar están definidos desde el principio de los estudios, sino que, se van descubriendo en el proceso de constituirse como estudiantes. Entre sus hallazgos, los autores presentan que, para los estudiantes, el acto de estudiar está vinculado a la evaluación y que el tercer año es un periodo de inevitable conflicto, donde el sujeto asume su lugar como estudiante universitario. En los tramos finales, el acto de estudiar es definido como un acto creador que adopta una finalidad y el estudio (que se vincula al saber) “aparece, así como una herramienta capaz de impactar en las subjetividades, en las historias de vida, en las trayectorias educativas y sociales” (Migueles et al., 2016, p.292)

Otra de las investigaciones que trabajaron en torno a sentidos fue la realizada por Vercellino, S., y Misischia, B. S. (2021) donde participaron estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro, el análisis de las conversaciones con los estudiantes derivó en cinco núcleos de sentidos sobre su experiencia de ingreso a la Universidad. Para los estudiantes la experiencia de ingreso significa que la institución propone una nueva forma de relacionarse con el saber, es decir, ellos identifican nuevas formas de conocimiento y de acercarse a dicho conocimiento; también encontraron sentidos en torno al ingreso visto como “*sobrellevar el fracaso*”, para los estudiantes la experiencia se presenta alrededor de mantener los estudios y aprender a lidiar con las formas de evaluación y acreditación que la institución propone.

El tercer núcleo de sentido tiene que ver con las redes de relación que favorecen la continuidad de los estudios, en específico los compañeros y amigos, y, en algunos casos, los docentes. Aunado a lo anterior, encontraron que el *deseo por el saber del campo disciplinar* expresado por un gusto o cercana inclinación emocional por el saber o por la carrera elegida, funciona como sostén para seguir estudiando. Finalmente, lo que los estudiantes solicitan o demandan de la institución

es crear las condiciones para estar en la universidad y que les permitan cumplir con aquello que la misma institución les exige.

Siguiendo con el tema de estudiantes y su relación con el saber durante los primeros años de la trayectoria; desde un abordaje teórico, Gómez, M. y Álzate, M. (2010) trabajaron con el tema del fracaso universitario utilizando los planteamientos de “el oficio de estudiante” y “la relación con el saber”. Los autores plantean que, durante el aprendizaje del oficio de estudiante, los sujetos experimentan una serie de rupturas de distinta índole; en las de tipo psicopedagógico, la más importante es la que tiene que ver con la relación de los saberes. Asimismo, afirman que son las dificultades de adaptación a la enseñanza superior las que propician que el primer año en la universidad sea devastador para los estudiantes.

Finalmente, en cuanto al análisis de la relación con el saber en su conjunto, Beaucher (2010) estudió la relación de once estudiantes del programa de formación docente universitaria; caracterizó las relaciones con el saber de los estudiantes en tres formas principales. La primera donde la relación con el conocimiento es ambigua y el miedo es su principal característica. En la segunda, existe el placer de aprender y mantiene sentimientos positivos sobre la educación y aprender; ésta se caracteriza por el entusiasmo. Y finalmente, aquella que se caracteriza por la perseverancia, en esta relación la tensión y dificultades están presentes en el aprendizaje y la experiencia escolar, sin embargo, la persona sigue adelante.

En síntesis, la relación con el saber ha sido ampliamente estudiada en países francófonos, no así en los anglosajones y de habla hispana. La perspectiva teórica de la relación con el saber, más que ser explicativa, es una perspectiva que pretende plantear de forma crítica preguntas acerca de la temática. Además, ofrece una mirada diferente sobre las dificultades experimentadas o vividas por los sujetos sin atribuirles de forma causal a las desigualdades sociales y académicas.

El estudio de esta noción se ha centrado principalmente en poblaciones escolares de nivel básico. Los trabajos con poblaciones universitarias abordan diversos objetos de estudio como lo es el oficio, los procesos de estudio, la enseñanza. A diferencia de los trabajos con poblaciones de nivel básico, la producción con población universitaria aún es incipiente.

A manera de cierre del apartado de antecedentes científicos se puede afirmar que:

Las trayectorias de los estudiantes universitarios están determinadas no solo por factores del ámbito áulico y socio-institucional; existen factores de la propia vida y del contexto socio-cultural de los individuos que influyen en el curso de las mismas.

La diversificación de las trayectorias escolares es evidencia de las condiciones educativas y sociales desiguales que poseen los estudiantes. El origen social-familiar de los estudiantes es importante en sus trayectorias, pero no es determinante; además el primer año de vida universitaria es crucial para la permanencia o abandono de los estudios. Aunque existen trabajos sobre trayectorias desde el enfoque de investigación cualitativo, estos trabajos se enfocan en las experiencias, pero no abordan el tema de los aprendizajes.

Existen múltiples sentidos en torno a los estudios y la formación universitaria, en dichos sentidos aparecen constantemente el proyecto, la vocación y la identidad. Los sentidos que los estudiantes otorgan a los estudios forman parte de los sentidos sobre sus propias vidas. Existen pocos trabajos que aborden los significados del aprendizaje; el abordaje que se hace es desde una perspectiva psicológica con énfasis en los procesos cognitivos.

Desde la perspectiva de la relación con el saber, los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la actividad de estudiar son diferentes. Unos se relacionan con tener un espacio para sí mismos y otros con las acciones implicadas en el estudio; en algunos casos los motivos para estudiar se configuran durante el proceso de convertirse en estudiantes. La relación con el saber necesariamente implica una movilización intelectual por parte del sujeto que aprende, en ocasiones hay discrepancias entre las actividades intelectuales esperadas y las realmente movilizadas.

En el contexto mexicano no aparecen trabajos empíricos que utilicen la noción de la relación con el saber. Además, en los trabajos con estudiantes universitarios de otros países que utilizan la noción no abordan el tema de los sentidos del aprender. Por lo anterior, indagar sobre los sentidos del aprender resulta novedoso para el campo de estudio de la noción.

Tomando como referencia todo lo anterior, la construcción de la pregunta de investigación de este proyecto consideró las características del sistema de educación superior y de los estudiantes que ingresan, las dificultades que se presentan dentro del aula para lograr que los estudiantes aprendan lo marcado en el currículo durante su estancia en la universidad y el amplio trabajo de investigación sobre la población universitaria. Se optó por mirar el tema de aprender en la universidad desde la perspectiva de la relación con el saber, debido a que es una postura teórica de amplio alcance que ha sido muy poco trabajada en México.

1.2 La pregunta general de investigación

Los antecedentes contextuales y empíricos muestran que el Sistema de Educación Superior es complejo y, por lo tanto, en él se desarrollan y expresan distintos fenómenos o problemáticas sociales. Estos fenómenos han sido abordados por las personas que hacen ciencia desde una u otra perspectiva, tal como lo muestran los antecedentes científicos. De entre todos los fenómenos que ocurren en dicho sistema, la discontinuidad de las trayectorias universitarias y las dificultades en el aprendizaje de los contenidos curriculares son de especial interés en esta propuesta de investigación.

Estos fenómenos pueden ser abordados en distintos planos de análisis que van desde lo macro hasta lo micro. En ese sentido, se consideró importante hacer un planteamiento de investigación que abordara desde la perspectiva de los propios estudiantes los aspectos relacionados con su propia actuación al momento de aprender, de involucrarse en las actividades de aprendizaje durante su estancia en el aula, en las asignaturas o cursos y en la formación y, la construcción de sus trayectorias universitarias. Lo anterior debido a que los actores que en interacción con la estructura social configuran y reconfiguran sus posiciones objetivas y subjetivas. Partimos de los vacíos de conocimiento identificados al indagar sobre el aprendizaje y las trayectorias de los estudiantes universitarios; por ejemplo, no se localizaron investigaciones que aborden los sentidos de aprender en la universidad, o investigaciones que analicen conjuntamente el tema de las trayectorias y el aprendizaje; por último, las perspectivas teórico-metodológicas de abordaje del tema del aprendizaje universitario y las trayectorias que se ubicaron tienen como característica predominante abordar los fenómenos con un enfoque disciplinar y transversal. Por lo anterior, pareció relevante indagar más sobre el estudiante universitario y el aprendizaje en la universidad

considerando la condición de ser un sujeto en trayectoria. Se considera que, para entender un poco más sobre el abandono, el rezago y las dificultades de aprendizaje en la universidad conviene mirar desde abajo, desde lo que para el actor es relevante desde sus condiciones particulares en interacción con las lógicas institucionales. En consecuencia, los planteamientos de esta investigación se realizaron desde la perspectiva teórica de la Relación con el Saber

La pregunta general de investigación que condujo este proyecto fue ***¿De qué manera los estudiantes universitarios se relacionan con el saber durante la trayectoria inicial?*** Al mencionar “trayectoria inicial” se alude a los primeros dos años posteriores al ingreso a la universidad. Además, aunque la condición que interesa es la de estudiante, no se descarta la condición juvenil del sujeto, así como la pluralidad de contextos en los que participa.

Para la lograr el objetivo planteado, se indagó acerca de ¿Cuáles son los sentidos y significados que los estudiantes atribuyen al aprender y a la formación universitaria?, ¿Cuáles son las principales acciones que los estudiantes realizan para apropiarse del saber?, ¿Cuáles son los cambios que los estudiantes reconocen como resultado de la apropiación del saber?, ¿Cómo experimentan los estudiantes sus primeros años de vida universitaria con relación al aprender y al saber?

Estas preguntas de investigación fueron planteadas considerando un contexto universitario donde los estudiantes asistían a clases presenciales, en interacciones cara a cara; no obstante, la pandemia por COVID-19 y el confinamiento derivado de ella forzosamente hizo que se considerara otro escenario contextual donde tuvieron lugar las clases universitarias. Pese a lo anterior, las preguntas de investigación siguieron siendo vigentes en el nuevo contexto sociohistórico, pero dicho contexto se constituyó como eje temporal en el análisis e interpretación de los datos derivados de las preguntas.

Las intenciones de esta investigación son relevantes al campo de conocimiento debido a que los trabajos con estudiantes universitarios en México han abordado múltiples objetos de estudio, entre los cuales, los sentidos de los estudios y la formación aparecen, pero ninguno trabaja con la noción de la relación con el saber (RS). Existen referentes de investigación que trabajan la RS con población universitaria en países americanos: Canadá, Colombia y Argentina, se excluye

México; por lo tanto, recabar evidencia empírica con población mexicana enriquecería la discusión teórica sobre esta noción y a su vez, la del estudiante en trayectoria. Además, el objeto de estudio propuesto en el presente proyecto abona a trabajos existentes en la línea de la RS, aportando una mirada sobre los sentidos del aprender.

Al mismo tiempo, partir de una fuente empírica en diálogo con las construcciones teóricas existentes se constituyó como espacio para analizar de forma crítica estas construcciones para complementarlas o ampliarlas con la intención de generar conocimiento que contribuya a la comprensión de los intercambios de los estudiantes en el aula en torno a las actividades que les permiten apropiarse del saber contenido en el currículo. En adición, trabajar desde la perspectiva de los propios sujetos sobre las transformaciones ocurridas durante su estancia en el aula y en la universidad abona a la comprensión de las trayectorias escolares y el aprendizaje universitario. Finalmente, todo lo que se expone en este proyecto tiene la intención futura, de que los aportes generados puedan abonar -desde una perspectiva socio-cultural, con interés en el punto de vista del sujeto- a propuestas que mejoren los procesos de aprendizaje de los estudiantes y, a su vez, su travesía por la universidad.

1.3 Marco contextual de la investigación

1.3.1 Descripción espacio temporal

Este proyecto de investigación se llevó a cabo con la participación 10 estudiantes universitarios de primer semestre inscritos en dos Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en la ciudad de León, Guanajuato, México – la Universidad de Guanajuato (UG), Campus León y el Instituto Tecnológico de León (ITL) del Tecnológico Nacional de México (TecNM)-; los cuales fueron entrevistados en cuatro ocasiones durante los primeros dos años después de su ingreso a la universidad, esto fue a partir de agosto de 2019 hasta mayo de 2021. En ese periodo de tiempo, se vivió el primer año de la emergencia sanitaria por COVID-19 la cual inició en febrero del 2020 y concluyó en mayo del 2023.

Las IES a las cuales pertenecían los estudiantes fueron elegidas debido a que, durante el ciclo escolar (2018-2019) previo a la selección de los participantes, eran IES en las cuales se concentraba una tercera parte de la matrícula de nuevo ingreso en el municipio de León; por lo tanto, la densidad estudiantil de estas dos IES era mayor que las otras IES que contaban con matrícula de nivel licenciatura. Asimismo, se optó por estas IES porque tienen una demanda mayor a la vez que su porcentaje de aceptación de los aspirantes de nuevo ingreso es mucho menor, además, dado que sus cuotas de inscripción son inferiores a las de las IES particulares, representan una alternativa primordial para muchos de los estudiantes que por ellas transitan. Todo lo anterior configura una forma específica de afrontar la formación universitaria dadas las condiciones sociales, económicas y educativas de la entidad.

Guanajuato es una entidad localizada en el centro del país y cuenta con una superficie de 30,607 km²; goza de una temperatura media anual de 18°C con un clima seco y semiseco. Las principales actividades económicas son el comercio al por menor, servicios (donde se exceptúan actividades gubernamentales) e industrias manufactureras. Del total de la población ocupada, el 30% corresponde a trabajadores formales cuyo promedio de salario mensual es de cuatro mil pesos aproximadamente, mientras que el 70% restante de esta población son trabajadores informales cuyo promedio de salario mensual se encuentra alrededor de los tres mil pesos. Asimismo, en la población ocupada que se dedica al comercio al por menor existe una diferencia salarial de acuerdo con el género que poseen, de esta población el 34% son hombres con un salario mensual de cuatro mil pesos y el 66% son mujeres con un salario de tres mil pesos aproximadamente. (Gobierno de México, 2022).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, la población total de Guanajuato es de 6,166,934 personas, de las cuales el 51.4% son mujeres y el 48.6% hombres. La distribución de la población es principalmente en zonas urbanas (72% urbana y 28% rural). Asimismo, el 3.87% de las personas son analfabetas y el 0.13% no lo especificaron (INEGI, 2020).

Por cada cien niños y jóvenes de 0 a 14 años de edad, existen 41.7 personas adultas mayores (60 y más años de edad). La población de 15 y más es de 4 519 193; el grado promedio de escolaridad de esta población es de 9.04 años se ubica en la posición número 27 de 32 por encima Veracruz,

Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas. Además, las mujeres tienen un promedio de escolaridad de 8.99 años y los hombres de 9.10 años (INEGI, 2020).

Las cifras que proporciona el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020) muestran que de los 6 199 100 millones de habitantes en el Estado de Guanajuato el 42.7% vive en condiciones de pobreza (2 649 600 personas), 38.2% en pobreza moderada (2 368 500 personas) y 4.5% en pobreza extrema (281,200 personas). Esto significa que el 85.4% de la población viven en alguna condición de pobreza. Guanajuato se ubica en la posición número 17 de los estados de la República Mexicana con mayor pobreza.

En comparación con el 2016, para el 2022 la pobreza aumentó 3.4 puntos porcentuales. En comparación con otras entidades de la República Mexicana, Guanajuato se encuentra en la 6ta. posición con mayor rezago educativo, la 9na. en carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad. Ocupa la 14va. posición en cuanto a las carencias de acceso a servicios de salud y seguridad social, la 16va. por carencia de acceso a los servicios básicos en la vivienda y la 25va. en carencia por calidad y espacios de la vivienda (CONEVAL, 2020).

Por otra parte, Guanajuato es una entidad con un flujo constante de personas que inmigran y emigran nacionalmente e internacionalmente. De acuerdo con el INEGI entre 2015 y 2020, la emigración interna fue de 92,215 personas y la inmigración interna fue de 117,626 personas. En cuanto a la emigración internacional 62,476 personas se fueron a vivir a otro país, principalmente a Estados Unidos de América. Las principales causas por las que las personas migran en Guanajuato son por reunirse con sus familiares en el lugar de destino y por la búsqueda de trabajo (INEGI, 2020).

En cuanto a la escolaridad de la población de 15 años y más con estudios de nivel superior, al comparar el porcentaje de población de Guanajuato con las demás entidades federativas, esta entidad se ubica por encima de los estados de Guerrero, Chiapas y Oaxaca, quienes ocupan los últimos lugares de la clasificación; esta posición en este indicador no se modificó del 2015 en comparación con el 2020 (INEGI, 2016, 2023a). Por otra parte, en cuanto a la absorción entre el nivel medio superior y superior se observa que para el ciclo escolar 2015-2016 el porcentaje

era de 73.5 para el ciclo escolar 2020-2021 dicho porcentaje disminuyó hasta el 55% (INEGI, 2023b)

En el Estado de Guanajuato la oferta educativa de nivel superior que comprende los programas de técnico superior universitario (TSU), de normal superior y de licenciatura e ingenierías es brindada por Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter público y particular, siendo estas últimas las que en cantidad imperan en la entidad. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2018-2019 del total de IES el 62% era de carácter particular. Esta distribución se modificó de forma ascendente para los dos ciclos escolares posteriores, así pues, para el ciclo escolar 2020-2021 del total de IES que ofertaron programas el 78% eran particulares (ANUIES, 2019, 2020, 2021).

A pesar de lo mencionado anteriormente, la matrícula total de Educación Superior en la entidad se concentró predominantemente en IES públicas. La matrícula total durante el ciclo escolar 2018-2019 se distribuyó entre las IES públicas y particulares con una diferencia porcentual de 18 puntos a favor de las de carácter público y para los dos ciclos subsecuentes esta diferencia se incrementó hasta alcanzar los 30 puntos, manteniendo el predominio de las IES públicas.

En lo que se refiere a la matrícula de nuevo ingreso, se mantiene la mayor proporción de estudiantes en IES públicas anteriormente mencionada. En el ciclo escolar 2018-2019 de los 48,595 estudiantes de nuevo ingreso el 51.60% ingresó en instituciones públicas y el 48.40% en instituciones particulares (ANUIES, 2019). Esta diferencia se mantuvo en los siguientes dos ciclos escolares, por ejemplo, durante el ciclo escolar 2020-2021 la matrícula de nuevo ingreso fue de 46,849 estudiantes; de los cuales, el 63.34% ingresaron en instituciones públicas y el 36.65% en instituciones particulares (ANUIES, 2021).

Ahora bien, de la matrícula estatal de nuevo ingreso para el ciclo escolar 2018-2019 el 33.71% se concentró en el municipio de León con 16,380 estudiantes, lo que significa que, una tercera parte de los estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior en el Estado se inscribieron en alguna de las 60 IES con las que contaba el municipio durante ese ciclo escolar. En este sentido de 33.71% de la matrícula estatal que se inscribió en alguna IES del municipio de León, el 71.87% lo hizo en una IES particular. Del 28.12% de la matrícula municipal de nuevo ingreso inscrita en una

IES pública, el 38% se concentró en el TecNM y la UG; además estas dos instituciones fueron las que tuvieron un mayor porcentaje de rechazo de solicitudes -Ver Tabla 1- (ANUIES, 2018).

Tabla 1 Estadística de primer ingreso a IES públicas en el municipio de León ciclo escolar 2018-2019

	UG	TNM	UTL	UPN	UNAM	ENOL	CESEE	UNIDEG
Solicitudes de primer ingreso	4,856	3,156	3,014	154	670	459	192	48
Primer ingreso	750	997	2,167	77	309	184	75	48
% aceptación	15.44%	31.59%	71.90%	50.00%	46.12%	40.09%	39.06%	100%
% rechazo	84.56%	68.41%	28.10%	50.00%	53.88%	59.91%	60.94%	0%

Universidad de Guanajuato (UG), Tecnológico Nacional de México (TNM), Universidad Tecnológica de León (UTL), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Normal Oficial de León (ENOL), Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE), Universidad Interactiva y a Distancia del Estado de Guanajuato (UNIDEG).

Para el ciclo escolar 2020-2021, el municipio de León mantuvo la concentración de la mayor parte de la matrícula estatal de nuevo ingreso con 14,259 estudiantes que representaban el 30.45% de la matrícula total. De este 30.45% de matrícula estatal que se concentró en el municipio de León el 59% estaba inscrita en una IES particular mientras que el 41% en una pública. Del 41% de la matrícula municipal inscrita en el sector público, el 33.49% pertenecía al TecNM y la UG (ANUIES, 2021). A diferencia de los datos promedio de la entidad y el país, en el municipio de León quienes ingresan a IES públicas consolidadas representan una minoría (un tercio).

En suma, en Guanajuato dado que el nivel de escolaridad de su población ronda el nivel básico, acceder al nivel superior se convierte en una aspiración difícil de alcanzar para ciertos sectores sociales. En la entidad la matrícula de primer ingreso a nivel superior se distribuye de forma similar en instituciones de carácter público y particular; aunque en términos de densidad

estudiantil se observa que, ésta es mucho mayor en las IES públicas. En el municipio de León observamos que la mayoría de la matrícula de primer ingreso durante el ciclo escolar 2018-2019 se concentraba en instituciones de carácter particular, sin embargo, para el ciclo escolar 2020-2021 se observa un incremento del 12.88% en las IES públicas.

Lo anterior deja ver uno de los tantos impactos que tuvo la pandemia de COVID-19 en las elecciones universitarias de los estudiantes. Por otro lado, pese a que la mayoría de la matrícula de nuevo ingreso la tienen las IES particulares, cuando se analizan las cifras de solicitudes versus la cantidad de inscritos son las instituciones de carácter público las que tienen mayor demanda y mayor porcentaje de rechazo; lo cual explicaría que los estudiantes de primer ingreso busquen un lugar en las IES particulares cuando no logran ingresar a las instituciones públicas.

Con base en lo anterior, en la selección de los participantes de este proyecto se consideraron las dos IES públicas consolidadas que en el municipio de León concentran sólo una tercera parte de la matrícula de nuevo ingreso a educación superior en el municipio y que, además se observó que tenían un porcentaje de aceptación menor que otras IES públicas. Lo anterior supone que los estudiantes que ingresan a estas IES han pasado por procesos de admisión rigurosos y cuya experiencia en dichos procesos impacta las expectativas que tienen de la formación universitaria. Estas IES pertenecen a subsistemas de educación superior distintos, la Universidad de Guanajuato (UG) se encuentra en el grupo de Universidades públicas estatales y el ITL en el de Institutos tecnológicos descentralizados.

Las IES de estos dos subsistemas poseen diferencias claras en cuanto al financiamiento por estudiante y la estructura interna en cuanto a la movilidad para docentes y estudiantes. Por ejemplo, en 2016 la cantidad por financiamiento por estudiante para los institutos tecnológicos descentralizados fue de 29,000.00 MXN mientras que para las universidades públicas estatales fue de 56,000.00 MXN. Entre tanto que las universidades públicas federales y estatales cuentan con planes de estudio con mayor orientación al ámbito internacional y con más opciones para la movilidad estudiantil; los institutos tecnológicos y las universidades tecnológicas centran sus esfuerzos en atender las demandas de los mercados laborales a nivel nacional y estatal (OECD, 2019).

Así pues, tanto la UG como el IITL se crearon para cumplir con intereses específicos, la UG provee una oferta educativa diversificada en cuanto a campos de estudio, mientras que IITL del TecNM es una institución que ofrece programas de ingenierías enfocados al desarrollo científico y tecnológico de la región. Ambas instituciones cumplen con la responsabilidad social de proveer de espacios para la educación superior de la población con cuotas de inscripción menores a las de las IES particulares, sin embargo, las condiciones de acceso e infraestructura son claramente diferentes. Asimismo, de acuerdo con Mendoza (2022) la creación de los institutos tecnológicos resultó ser la principal opción educativa para jóvenes en circunstancias desfavorables.

1.3.1.1 La Universidad de Guanajuato

La Universidad de Guanajuato (UG) es una Institución de Educación Superior de larga historia en la región. Su fundación se remonta al año de 1732 y se atribuye a labores de la Compañía de Jesús. A lo largo de los años adoptó distintos nombres, pero fue hasta 1945 cuando el Colegio del Estado se transforma en Universidad de Guanajuato.

Con la anterior transformación, lo que se buscaba era consolidar una Universidad que se distinguiera por su acción social y humana, lo anterior fue posible a través del servicio social universitario. En 1994, la Universidad obtuvo su autonomía e inició con un proceso de transformación institucional que derivó en un nuevo modelo orgánico y académico cuya estructura se caracteriza por ser multicampus, con un subsistema de educación superior y un subsistema de nivel medio (UG, 2021b).

Su Misión en el nivel universitario es crear un ambiente abierto a la libre discusión de las ideas, procurar la formación integral de las personas y la búsqueda de la verdad, para la construcción de una sociedad libre, justa, democrática, equitativa, con sentido humanista y conciencia social. En la Universidad rigen los principios de libertad de cátedra, libre investigación y compromiso social y prevalece el espíritu crítico, pluralista, creativo y participativo. Los principales valores que se derivan de la Misión son: la verdad, la libertad, el respeto, la responsabilidad y la justicia (UG, 2021b).

Asimismo, la filosofía institucional y la misión, contienen los principios rectores del quehacer universitario: libertad de cátedra, libre investigación, compromiso social y promoción del espíritu crítico, pluralista, creativo y participativo. A ellos se añade el principio de calidad todas las actividades que realiza la institución. (UG, 2021b)

El escudo de la Universidad, es descrito como un escudo de comunidad. Sus colores y constitución simbolizan majestad, hermosura, serenidad, justicia, riqueza, fuerza, fe, constancia, hacer el bien a los pobres y el servicio a través de las bellas letras; también se incluyen símbolos de pureza y blancura. Las ranas hacen referencia al nombre histórico de la ciudad de Guanajuato *cerro de ranas*; y las abejas, panal y colmena se refieren al trabajo intenso y conjunto además de recordar la leyenda de Doña Josefa de Busto y Moya. Por último, el lema que se lee en el escudo es: "**La verdad os hará libres**" (UG, 2021b).



Figura 6 Escudo de la Universidad de Guanajuato

En la actualidad atiende a una población de 46,417 estudiantes en 4 campus universitarios, 1 campus digital y 1 colegio de nivel medio superior conformado por 11 escuelas. Asimismo, cuenta con unidades académicas y de extensión universitaria en más de 10 municipios del Estado. Además, es una institución que se caracteriza nacional e internacionalmente por su vida cultural universitaria, contribuyendo así al desarrollo del Festival Internacional Cervantino (UG, 2021b).

Campus León

El Campus León oferta programas de licenciatura y posgrado, así como educación continua. En el caso de la oferta de licenciatura, el campus alberga programas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y, Ciencias e Ingenierías. Durante el ciclo escolar 2018-2019 contaba con una matrícula de total 4,129 estudiantes (licenciatura y posgrado) de los cuales el 32% fue beneficiado con alguna modalidad de beca institucional (UG, 2018) Para el ciclo escolar 2021-2022 el campus tenía un total 5,866 estudiantes. 4,106 de licenciatura y 1,760 de posgrado (UG, 2021a).

1.3.1.2 El Tecnológico Nacional de México

En 1948, aparecen los primeros Institutos Tecnológicos (IT) al norte del país, con una población predominantemente masculina. En 1959, los IT son desincorporados del Instituto Politécnico Nacional. El crecimiento de los IT a treinta años de la aparición de los primeros institutos fue acelerado, ya que para ese tiempo se contaban con 48 IT en veintiocho entidades de la República Mexicana.

En 1979, se integra el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos y posteriormente se fundan otros 12 IT, 2 Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo y el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico. En 1990 aparecen los IT Descentralizados, que operaban con esquemas distintos a los IT Federales. En 2005, se crea la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) en el Sistema Educativo Nacional, esta dirección integró a los IT. Es hasta el 2014 que por decreto presidencial se crea el Tecnológico Nacional de México (TecNM), órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (Balderas, I. y Sáenz, N., 2018).

El Tecnológico Nacional de México está constituido por 254 instituciones: 126 son Institutos Tecnológicos Federales, 122 Institutos Tecnológicos Descentralizados, cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET). En estas instituciones, el TecNM atendió

durante el ciclo escolar 2017-2018 a una población escolar de 608,283 estudiantes en licenciatura y posgrado en todo el territorio nacional (Balderas, I. y Sáenz, N., 2018).

En el Estado de Guanajuato, el TecNM cuenta con 9 IT de los cuales 3 son federales y 6 descentralizados. Estos 9 IT ofertan en conjunto un total de 73 programas de licenciatura y 22 de posgrado. Para el ciclo escolar 2018-2019, los 9 IT atendieron al 15.89% de la matrícula estatal, con un total 29,240 estudiantes inscritos (Balderas, I. y Sáenz, N., 2018).

Instituto Tecnológico de León

El Instituto Tecnológico de León (ITL) durante el ciclo escolar 2018-2019 atendió una matrícula total de 4,696 estudiantes distribuidos en una oferta educativa de 11 programas académicos; de los cuales 8 son programas de licenciatura con una matrícula de 4,668 estudiantes y 3 de posgrado con una matrícula de 28. La matrícula de licenciatura se conforma en un 64% por hombres y 36% por mujeres (Balderas, I. y Sáenz, N., 2018).

El ITL fue creado en respuesta a una promesa del Lic. Luis Echeverría Álvarez candidato a la presidencia de la república. Gracias a la iniciativa del Sr. Jorge Obregón Torres y el patronato proconstrucción del Tecnológico, se reunieron los recursos solicitados por el gobierno federal para la construcción del Instituto Tecnológico Regional de la ciudad de León no. 24 (I.T.R.L.). Inicia sus actividades el 18 de septiembre de 1972 con una población escolar de 518 alumnos: 233 inscritos en carreras con plan anual y 285 estudiantes inscritos en carreras de plan semestral. Las carreras ofertadas inicialmente fueron de tipo técnico y bachillerato. Fue hasta 1975 que se oferta un programa de nivel superior, la carrera de Ingeniería Industrial en Producción. (ITL, 2021).

Actualmente el ITL o TecNM Campus León tiene como objetivo “Lograr la vinculación real y efectiva del Instituto en los aspectos social, político, económico y productivo de la región” y su misión declarada es formar profesionales íntegros que promuevan la cultura, los valores humanos y el conocimiento científico, que se orienten a un crecimiento constante y trascendente

manteniendo su arraigo con la sociedad mediante una conducta de servicio que permita proporcionar calidad de vida a su comunidad (ITL, 2021).

Finalmente, su escudo institucional contiene elementos representativos de los orígenes institucionales, este escudo se enmarca en un campo circular con la representación de un átomo al fondo. La parte central se conforma por un libro abierto, símbolo de amistad y anhelo de superación; aparece un león aludiendo a la ciudad; también contiene una pieza mecánica de elaboración técnica que representa la tecnología industrial. El lema que aparece: Ciencia, Tecnología y Libertad. (ITL, 2021).



Figura 7 Escudo del Instituto Tecnológico de León

Capítulo II. Sustentación teórico-metodológica

Si he visto más lejos es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes.

Isaac Newton

El investigador que se acerca a la realidad social no puede captarla en su totalidad, solo puede captar algunos aspectos de ella. El investigador en ciencias sociales elabora “construcciones de las construcciones realizadas por los actores” (Schütz, 1993, p. 37). Estas construcciones de segundo grado son aproximaciones del investigador a la realidad social constituida por la acción social de los sujetos y por el sentido que ellos les atribuyen a sus experiencias.

El conocimiento científico surge de la interrelación entre las construcciones de los actores y las construcciones de los investigadores. Las construcciones de primer grado tienen su origen en la experiencia cotidiana del sujeto el cual traduce dicha experiencia en conocimiento al que el investigador accede a través de lo que los sujetos informan sobre esas experiencias. Conocimiento que el investigador traduce en textos para ser interpretados.

Los procesos de interpretación tienen como fin último la comprensión entendida como la atribución de significado (Flick. U., 2007). Para el investigador social lo importante es comprender cómo los sujetos dan sentido a su acción y cómo definen la situación de la cual forman parte. El interés principal de este proyecto es una aproximación a la realidad desde la perspectiva de los sujetos, en este caso, los estudiantes universitarios.

2.1 La perspectiva fenomenológica

La perspectiva fenomenológica provee a esta propuesta una forma de mirar al ser humano y su proceso de construcción de la realidad social, teniendo presente que, para entender el mundo de representaciones de un sujeto se tiene que considerar el contexto en el cual se encuentra inserto. El estudiante universitario en ese momento de su historia está influenciado por una serie de construcciones personales que le dan razón de estar y de mantenerse en la universidad, de hacer

o abstenerse de hacer en tal o cual circunstancia. Esas construcciones personales no están aisladas, forman parte de su propia historia; una historia que el estudiante construyó a partir de las experiencias acumuladas del pasado en interacción con proyecciones hacia el futuro, y en un continuo vaivén temporal que define su presente.

He aquí la importancia de mirar tanto al sujeto estudiante como al mundo social al que pertenece en su cualidad dinámica. Un mundo en constante cambio y un sujeto con la incesante oportunidad de cambiar, de transformarse, de construirse y construir la situación en la cual se inserta. De manera que aprender y formarse en la universidad son acciones que poseen un sentido atribuido por el estudiante de antemano, en constante reformulación.

En este trabajo, la perspectiva fenomenológica parte de la Sociología comprensiva de Max Weber y se centra en lo desarrollado por Alfred Schütz (Sociología de la experiencia) y sus sucesores Thomas Berger y Luckmann (Sociología del conocimiento).

2.1.1 La construcción del mundo de vida cotidiana: el papel del sujeto.

Los seres humanos nacen en un mundo social cuya historia les es otorgada de manera organizada; este mundo social o mundo de vida cotidiana se caracteriza por ser intersubjetivo, es decir, está conformado por sujetos que se vinculan entre sí mediante labores comunes en las cuales se comprende a los demás y a su vez, se es comprendido por los otros. La principal dimensión del mundo de vida cotidiana, es la relación cara a cara; mientras dura la relación cara a cara “estamos mutuamente involucrados en la situación biográfica del otro: envejecemos juntos” (Schütz, 1993, p. 284). Asimismo, las conexiones compartidas biográficamente con sus predecesores, contemporáneos y sucesores, en las que el sujeto no está inserto en una relación cara a cara, también forman parte de este mundo social.

Es en este mundo donde las acciones humanas se realizan, se estructuran por significatividades de los sujetos que “viven, piensan y actúan dentro de él” (Schütz, 1993, p. 37). El conocimiento que el sujeto posee del mundo en el que se encuentra, aunque limitado por las diferencias sociales, es suficiente para que pueda entenderse con los otros, con los objetos culturales y las

instituciones sociales. Esto es posible porque el conocimiento es socializado de diversas formas además de que el mundo se experimenta dotado de sentido¹².

La forma como los sujetos organizan su pensamiento de sentido común¹³ acerca de la realidad, es mediante una serie de construcciones cotidianas de orden intelectual. Estas construcciones cotidianas son una elaboración subjetiva de la experiencia de los actores. La vida cotidiana es una realidad interpretada por los sujetos, esta interpretación se integra por elementos significativos para el sujeto que la construye (Berger, P. y Luckmann, T., 2001).

El sujeto realiza la interpretación de la realidad con base en sus sistemas de significatividades o relevancias; estos sistemas contienen el esquema de referencia que el sujeto posee para entender su mundo.¹⁴ En dicho esquema se acumulan las experiencias previas, tanto las propias como las que le fueron transmitidas por su padres y profesores. Las significatividades o relevancias pueden ser intrínsecas o impuestas.

Las intrínsecas resultan de los intereses del sujeto y de la decisión de alcanzar un objetivo mediante la acción o concretar un estado proyectado. Por el contrario, las impuestas son tomadas tal como se presentan al sujeto sin la posibilidad de cambiarlas (Dreher, 2012; Schütz, 1993). La relevancia es “el principio regulativo más significativo de la construcción de la realidad, puesto que coordina el conocimiento y los objetos experimentados y le es útil al actor para la definición de su situación” (Nasu, 2008 citado por Dreher, 2012, p. 84).

En cada instante de la vida diaria, el sujeto se encuentra en una situación biográficamente determinada¹⁵; esto es, el medio físico y sociocultural definido por él mismo en el cual ocupa un rol, un estatus y una posición. La situación biográficamente determinada se define gracias a la historia del sujeto, es decir, por la sedimentación de las experiencias previas organizadas en el

¹²De acuerdo con Schütz (1993) esta es una de las definiciones para *Verstehen*: los seres humanos interpretan su mundo como dotado de sentido desde el primer momento.

¹³Supone que las diferencias de las perspectivas individuales se superan mediante la idealización de que existe una intercambiabilidad de puntos de vista entre sujetos y que se realiza una interpretación idéntica de los objetos comunes, es decir, tienen un sistema de significatividades congruente (Schütz., 1993).

¹⁴Schütz (1993) denomina a este esquema *conocimiento a mano*

¹⁵Schütz (1993) también la nombra “*las circunstancias*”

acervo de conocimiento a mano que se organiza en el sistema de significatividades o relevancias y es la que le permite al sujeto proyectar actividades futuras¹⁶ además de elegir los elementos significativos en *la situación*¹⁷. La situación se distingue de la situación biográficamente determinada en que esta última está asociada al plano socio-histórico en la cual el sujeto está colocado, es su realidad objetiva; mientras que *la situación* se crea en función de la subjetividad del actor.

Por lo tanto, la situación es múltiple y relativa. Así, por ejemplo, un actor puede tener distintas situaciones acordes con los momentos que vive, o bien, actores con situaciones distintas en un mismo momento. La situación de cada sujeto es única y está determinada por su historicidad.

El sujeto al formar parte de este mundo intersubjetivo, forma parte de un proceso en el cual él crea a la sociedad y a la vez es creado por ella. El sujeto al interpretar la realidad exterioriza y objetiva, es por ello que la sociedad en cierta medida es objetiva. Esta cualidad de la realidad se logra en la medida que los individuos que la conforman así lo definen.

La interpretación de sentido común que los sujetos realizan de su realidad genera el conocimiento en el cual se fundan los significados necesarios para que una sociedad exista. (Berger, P. y Luckmann, T., 2001). Además de la realidad objetiva que se define institucionalmente; cada sujeto también construye una realidad subjetiva, que se aprehende en la conciencia individual.

El sujeto objetiva continuamente el mundo de vida cotidiana a través del lenguaje; es a través de él, que el sujeto ordena su mundo en sociedad y le otorga significado. Al sujeto inserto en el mundo social cuya construcción de la realidad es un diálogo intersubjetivo el lenguaje le brinda

¹⁶ Esta proyección se llama propósito a mano. Si cambia el propósito a mano y el sistema de significatividades (relevancias), también cambiará lo que es relevante para el sujeto (Schütz (1993).

¹⁷ En el enfoque histórico cultural de Vygotsky, existe el concepto de “la situación psicológica” la cual es condición fundamental para que el sujeto aprenda, esta *situación psicológica* es una situación social creada por el mismo sujeto que incluye tanto la percepción como la representación del entorno o situación externa y la situación interna; supone el proceso de entretener lo cognitivo y lo afectivo, implica la vivencia. (Fariñas (21 al 25 de enero de 2019).

la oportunidad de “tomar distancia” de las experiencias; dicho de otro modo, el lenguaje le permite tipificar las experiencias del curso de la vida, incluyéndolas en categorías amplias donde adquieren significado para él y sus semejantes. El lenguaje le permite construir símbolos de la experiencia cotidiana, recuperarlos y presentarlos como elementos objetivos de la realidad cotidiana (Berger, P. y Luckmann, T., 2001).

El lenguaje permite al ser humano ampliar su mundo dado que sus relaciones siempre están en función de las relaciones con sus semejantes y las acciones que tienen lugar en él siempre están insertas en una comunicación, condición para la vida social (Leóntiev, 1969; Luria, 1984). El término de lenguaje humano hace referencia a un “complejo sistema de códigos que designan objetos, características, acciones o relaciones, códigos que tienen la función de codificar y transmitir la información, introducirla en determinados sistemas.” (Luria, 1984, p. 25). Este complejo sistema de código se formó en el curso de la historia social y su principal elemento es la palabra.

La palabra sirve para nombrar las cosas, atribuir las características de las cosas, acciones y relaciones; también permite agrupar los objetos en sistemas específicos, es decir, codifica la experiencia (Luria, 1984). La palabra le permite al sujeto manipular mentalmente los objetos, aunque no estén presentes, así, el individuo puede estar en el mundo de los objetos captados de forma directa y en el mundo de las imágenes, acciones, relaciones y cualidades designadas por la propia palabra, a esta función se le nombra duplicación. Esto hace posible que el sujeto transmita a través de la palabra su experiencia de individuo a individuo, con lo cual se pueden asimilar las experiencias de los antecesores y se transmite la historia de la humanidad.

Además de la duplicación, otra de las funciones de la palabra tiene que ver con el hecho de no solo nombra un objeto, sino que también lo analiza separando los rasgos y generalizando las cosas; al generalizar los objetos, se convierte en un instrumento de abstracción y generalización que es la operación más importante de la conciencia, del pensamiento. Asimismo, “la palabra no solo es instrumento del pensamiento, sino medio de comunicación” (Luria, 1984, p. 40) y la comunicación es condición para la asimilación de la cultura, y por lo tanto para vida en el mundo social. La palabra se caracteriza por su significación múltiple, así que en el curso de su uso para precisar el significado, es necesario que el sujeto elija uno entre una serie de significados posibles,

esta elección “está determinada por la situación, por el contexto en los cuales está la palabra y, en ocasiones por el tono con que se le pronuncia” (Luria, 1984, p. 37).

De acuerdo con Luria (1984), el significado es “el sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico y que está encerrado en la palabra... es un sistema estable de generalizaciones, que se encuentra en cada palabra, igual para todas las personas” (p. 49). A su vez, el sentido es “el significado individual de la palabra separado de este sistema objetivo de enlaces; está compuesto por aquellos enlaces que tiene relación con el momento dado y la situación dada” (p. 49). El sentido es una construcción particular ligada a *la circunstancia* de cada sujeto, su comprensión permite al sujeto comprender sus acciones y la de los otros que le rodean.

Es así que, en el mundo de vida cotidiana se entrelazan personas, contextos y tiempos a través del lenguaje. El lenguaje es el que le permite al ser humano asirse de la cultura; es el medio por el cual se transmiten los modelos de vida que le ayudan al individuo a formar parte de la sociedad dado que a través del lenguaje las personas interactúan y por lo tanto no puede ser pensado sin el contexto social donde se produce. Es por ello que en palabras de Michael Halliday (1982) “Lo uno no existe sin lo otro: no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social” (p. 22). Esta perspectiva socio-lingüística del lenguaje sobre la función que tiene en los procesos de socialización e interacción social complementa a la perspectiva psico-lingüística sobre los procesos de interiorización, producción y comprensión del mismo, aportando una mirada integral acerca del proceso comunicativo humano.

2.1.2 La acción social del sujeto

El sujeto actúa en y sobre el mundo; la acción manifiesta del sujeto es la que constituye la vida cotidiana. Esta acción se basa en un proyecto preconcebido y busca producir aquello que se proyectó. Esta proyección o anticipación es la diferencia radical entre la acción y el comportamiento.

El comportamiento se refiere a “todo tipo de experiencias espontáneas subjetivamente provistas de sentido” mientras que la acción es el “comportamiento ideado de antemano” (Schütz, 1993, p. 200). La acción se refiere a la conducta preconcebida de antemano, mientras que el acto se

refiere a la acción cumplida. Entonces, la acción social es entendida como una conducta humana orientada por las acciones de otros y basada en un proyecto preconcebido (Schütz, 1993; Weber, 1964). Es así que, en la acción social se encuentran dos elementos importantes, la orientación de la acción que se manifiesta en el sentido que el propio sujeto le otorga y la temporalidad diversa de cada agente, mostrada en la proyección.

De acuerdo con Weber (1964), la acción social no se explica, se comprende. La comprensión de la acción social se consigue mediante la interpretación del sentido que los sujetos otorgan a su acción. La expresión del sentido puede aludir a los motivos, intenciones o fines que orientan la acción del sujeto, mismos que pueden ser racionales o irracionales, al estar afectivamente condicionados; los motivos, dice Weber, son la conexión de sentido que fundamenta la conducta de un sujeto.

A diferencia de Weber, Schütz sostiene que el sentido de la acción temporalmente es diverso, esto quiere decir que, los procesos de composición y descomposición por parte de los sujetos interactuantes son inversos, mientras el que emite descompone el sentido; el receptor lo recompone para entenderlo (Peña, 2005). Para que el otro pueda comprender la acción necesita construir una interpretación a partir del motivo que impulsó al sujeto a realizar la acción, es por ello que el sentido es el que pone en marcha la acción. Entonces, para comprender la acción hay que comprender el sentido.

La acción social se distingue de la conducta reactiva por el sentido que el sujeto otorga a su acción. Este sentido se sitúa en el plano profundo de intenciones y se dirige a todo el espectro temporal, no solo al momento inmediato. Por lo cual, el sentido puede estar orientado al pasado, en el presente y hacia el futuro.

La interpretación subjetiva del sentido es la forma específica en que los seres humanos interpretan en la vida cotidiana su propia conducta y la de los otros; es por ello que el sentido existe solo en la intersubjetividad. Esta interpretación depende de las motivaciones que impulsan al sujeto a actuar. La actuación del sujeto depende de los motivos *para* y se basa en los motivos *porque*.

Los motivos *para* se refieren al futuro, es lo que se quiere lograr con la acción; son motivos expresados en primera persona y contienen la motivación propia del agente. Los motivos *porque* se refieren a las experiencias pasadas, aquellas que han llevado al sujeto a actuar de tal forma, se expresan en tercera persona y representan una interpretación entre otras posibles. Las diferencias temporales¹⁸ de los motivos *para* y *porque* conllevan una distinción más amplia: los motivos *para* son una categoría subjetiva, es decir, la acción guarda una relación con la conciencia del actor; y los motivos *porque*, una categoría objetiva, esto es, la relación con la acción es la condición causal.

Estos motivos *para* y motivos *porque* son el origen de los que denominamos *intereses*. Los sujetos seleccionan las cosas que son significativas en un momento dado, mientras en que en otro momento pasan desapercibidas. El sujeto elige en su vida diaria aquello que le es relevante en función de sus intereses, situación y circunstancia (Schütz, 1993). Esta interpretación subjetiva sobre la realidad con base en los elementos que para el sujeto son relevantes, es una interpretación generada sobre su propia acción y la de los demás.

Los elementos relevantes para cada sujeto son los que explican la diferencia entre las razones que un sujeto tiene para compartir ciertos sistemas de significatividades con otros sujetos, es así que:

“Los sentidos son una construcción personal del sujeto que implica la aprehensión individual de significados colectivos a través de la experiencia de socialización, aprendizaje y subjetivación. Los significados, por su parte, remiten a construcciones colectivas en un contexto histórico, social y cultural particular” (Tapia, 2015, p. 88).

Para ampliar este punto de los sentidos, es importante considerar a Hiernaux (Citado por Suárez, 2008) quien afirma que el ser humano dotado de sentidos responde a una institución cultural; la cual es el sistema de sentido o el conjunto de sistemas de percepción y acción derivados del trabajo psíquico del sujeto. Este sistema de sentido es el que le proporciona al sujeto el aparato

¹⁸ Estas diferencias temporales se relacionan con el planteamiento de Lahire (2017) sobre que la acción presente depende del pasado incorporado de los actores.

simbólico para entender el mundo. Esta institución cultural posee cuatro dimensiones: la estructura cultural, la estructura social, la estructura espacial y la estructura biológica.

La estructura cultural son todas las combinaciones de sentidos a partir de las cuales el actor distingue la realidad e identifica su situación y sus posibilidades de acción, involucrando sus afectos y su proyecto; estas combinaciones son las condiciones subjetivas de la acción. La estructura social se refiere a las situaciones sociales en los que el sujeto se encuentra inmerso, es decir el contexto social e histórico particular; son las condiciones objetivas de la acción. La estructura espacial (material), tiene que ver con la organización del espacio urbano en el que viven los sujetos y que, en interacción con la estructura social, determinan cierta posición territorial y social de los sujetos. La estructura biológica se refiere a las determinantes biológicas de un individuo –condicionamiento biológico- que se transforman a lo largo del tiempo.

De estas cuatro dimensiones de la institución cultural, es la estructura cultural la que le permite al sujeto orientar su acción mediante la interiorización de códigos producidos socialmente que le permiten canalizar su energía psíquica hacia los proyectos y acciones legítimas en el entorno en el que se desenvuelve. Las combinaciones de sentido contienen normas, valores, nociones de posibilidad, etc., que proporcionan al sujeto una forma para analizar subjetiva y objetivamente su acción sin temor a que sea ilegítima en su mundo social (Suárez, 2008). De esta forma el sujeto actúa dentro del mundo social con la seguridad de que su acción tiene cabida en él.

Además del sentido subjetivo, el proyecto preconcebido es un elemento importante para la acción social porque estructura el tiempo de la vida cotidiana. En el proyecto se unen la experiencia de la acción del sujeto en el tiempo que marca el calendario (Berger, P. y Luckmann, T., 2001) con la experiencia en el tiempo interior donde las experiencias actuales se conectan con el pasado mediante los recuerdos y con el futuro mediante las previsiones (Schütz, 1993).

De esta misma manera, en esta proyección o anticipación de la acción, reside el elemento de responsabilidad ética de las acciones. Cuando el sujeto genera un proyecto y controla el curso de su acción para alcanzarlo, demuestra su agencia y la conciencia de las consecuencias que su acción traerá. La planeación de la acción a través de fijar un objetivo es la que la distingue de las conductas automatizadas y el resultado del proyecto es la acción cumplida, es decir el acto.

Aunado a lo anterior, es importante considerar que los actores contribuyen a su propia motivación y acción dentro de un sistema recíproco de causalidad, lo que significa que, la manera en que el ser humano funciona es mediante la interacción constante entre determinantes personales y ambientales (Bandura, 1982). En el modelo de aprendizaje social de Bandura (1982), los determinantes personales y ambientales se encuentran entrelazados, de acuerdo con las circunstancias, unos ejercen mayor presión sobre los otros. Luego entonces, el sujeto funciona en el mundo a través de su acción, sin embargo, esta acción que involucra los sentidos y el proyecto se sostiene mediante la agencia.

El principio de agencia.

La consideración del principio de agencia es importante al tratar de entender las acciones y comportamiento humano. Para Bandura (1982) una característica humana que nos distingue de otros seres vivos, es controlar el pensamiento, motivación y acción. Esto solo es posible mediante la capacidad de los seres humanos para comprender, predecir y alterar el curso de los eventos de su vida, dicho de otra forma, la capacidad para controlar nuestro funcionamiento y los sucesos que nos afectan; a esta capacidad se le denomina agencia (Bandura, 1989). La agencia se compone de intencionalidad, previsión, autorregulación y autorreflexión –metacognición- (Bandura, 2006).

Durante el curso de la acción se ponen en juego estos cuatro componentes de la agencia. La acción social se caracteriza por su proyección a futuro (previsión) y por los motivos que la impulsan (intencionalidad); al mismo tiempo para que el sujeto pueda ejecutar la acción necesita sostener el curso de dicha acción mediante sus procesos subjetivos que trabajan con el presente vivido (autorregulación) y el pasado incorporado (autorreflexión). Aunado a lo anterior, la agencia implica un compromiso del sujeto con sus diferentes contextos relacionales donde su acción tiene lugar; dicho compromiso es temporal puesto que responde a contextos inmersos en una situación histórica que se modifica, situación que es cambiante en el tiempo (Emirbayer, M. y Mische, A., 1998).

En el caso de los estudiantes universitarios, ir a la universidad o estudiar una carrera son acciones que tienen sentido en su mundo social. Estas acciones, forman parte un proyecto que el

estudiante concibió de antemano y a las cuales les atribuyó un sentido subjetivo que evidencia la agencia de los sujetos al vincular su acción presente con el objetivo futuro (Tapia, 2015). Estudiar en la universidad es resultado de la agencia del sujeto.

2.1.3 Sujeto y experiencia.

El ser humano actúa en el mundo gracias a las motivaciones que emergen de su interior. Por lo que, para comprender el significado de sus acciones es necesario introducirse a lo profundo de la experiencia reflexiva del sujeto (Peña, 2005). Comprender la manera como estructura e interpreta su realidad.

Desde una mirada fenomenológica, la experiencia es definida como la relación entre las personas y su mundo; cuya estructura básica es la intencionalidad. El concepto de intencionalidad contiene una premisa principal “los seres humanos están fundamentalmente relacionados con los contextos en los que viven” (Pollio, Thompson, Barrell y Henley, 1997, p.7); la intencionalidad es la situación en la que cada persona experimenta el mundo. Por otra parte, la intención puede ser equiparada con el motivo *para*, la fuerza o motivación de la persona para actuar que se orienta hacia el futuro. Entonces, la intencionalidad une lo que se experimenta con la forma de experimentarlo; para comprender el significado de una experiencia, es necesario describir la postura situada de lo sucedido desde la perspectiva del sujeto que experimentó (Pollio et al., 1997).

La experiencia se refiere a lo que le sucede al sujeto en su vida cotidiana. Desde un punto de vista filosófico, la experiencia es *eso* que *me* pasa; la palabra “eso” refiere a que el acontecimiento está fuera de mí, “eso” es otra cosa que no soy yo; es ajena a mí - esto es el principio de exterioridad, o de alteridad o de alienación-. Aunque *eso* que sucede es externo a mí, el lugar de la experiencia es en mí, entonces la palabra “me” alude a que lo que sucede es en *mis* ideas, representaciones, sentimientos, proyectos, intenciones, saber, voluntad, etc. - esto es el principio de subjetividad, reflexividad o transformación-. Como consecuencia es posible afirmar que la experiencia siempre es reflexiva, subjetiva (por lo tanto, singular), y tiene lugar en un sujeto sensible a su propia transformación (Larrosa, 2006b).

Así también, la experiencia “no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1024) por lo tanto se construye “a partir de un cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1028). Una vivencia significativa es aquella que resulta de un acto reflexivo, y por lo tanto alude a una vivencia pasada, una vivencia que ha sido mirada retrospectivamente (Shütz, 1989). Además, hay que agregar que, posee un carácter temporal, dado que las experiencias pasadas modifican las posteriores.

Específicamente al hablar de la experiencia de ser estudiante universitario, Dubet (1994) propone tres dimensiones que dan forma a la experiencia de los estudiantes y que contribuyen a la definición subjetiva del sentido de los estudios: el proyecto, el cual debe ser visto como el ejercicio de la subjetividad del actor dentro de las limitaciones que se le imponen, el cual se dirige a su estancia en la universidad, a sus deseos profesionales o puede existir una ausencia de él; la integración que se refiere a la implicación del estudiante con su entorno escolar en los aspectos académicos y sociales; finalmente, la vocación entendida como el interés intelectual en los estudios. La interacción entre estas dimensiones genera formas de ser estudiante y de experimentar la universidad.

Dicho todo lo anterior, lo fundamental del concepto de experiencia utilizado en esta propuesta, es su generación subjetiva y su cualidad transformadora, entendiéndola como una vivencia reflexionada cargada de significados y sentidos. Al ser la experiencia una vivencia reflexionada, necesariamente implica la incorporación del pasado, la relación con el contexto presente y con el proyecto futuro. Por lo tanto, el sujeto que experimenta, es un sujeto activo que asume un proyecto dentro del espacio socio-cultural al que pertenece. Asimismo, la experiencia produce la transformación o cambio del sujeto a través de la subjetivación del individuo que le ayudan a la constitución de sí mismo y a tomar distancia de lo social.

Indudablemente, la formación universitaria es experiencia que involucra a un sujeto anclado a su proceso formativo en el que pone en juego su identidad personal, social y profesional y donde se encuentra con el saber que en ocasiones se le presenta descontextualizado y desvinculado de él mismo. Es por ello que al experimentar la formación universitaria resulta complicado para los sujetos intentar entender un saber ajeno a sus contextos cotidianos y por lo tanto más difícil que

integrar a sus esquemas existentes. Esta tarea que el estudiante enfrenta para apropiarse de un saber fuera de su conocimiento a mano necesariamente lo lleva a reacomodar sus modelos culturales.

La perspectiva fenomenológica aporta a esta propuesta una mirada sobre el fenómeno de aprender y estudiar en la universidad que valora el punto de vista del propio sujeto. Nos invita a considerar la comprensión como fin último de lo observado, a tener en alta estima la historia de cada sujeto y la estructuración que hace de su realidad o realidades. Cada sujeto en su historia y realidad es singular y plural al mismo tiempo.

2.2 La relación con el saber

2.2.1 Definiciones iniciales

La noción *relación con el saber* (en francés: *Rapport au Savoir*, RAS) fue enunciada por primera vez por el psicoanalista francés Jacques Lacan, quien la introdujo a la filosofía francesa poniendo en el diálogo la pregunta con respecto al sujeto y el vínculo con el saber; además visualizar que *la relación con el saber* conlleva una postura epistemológica que dicta la forma de entender el saber y su configuración en distintos campos (2018). En 1982 Charlot, B. definió la *relación con el saber* (RS) como: “El conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren a la vez al sentido y a la función social del saber y de la escuela, con la disciplina enseñada, con la situación de aprendizaje y con uno mismo” (Charlot, 2006, p.90). Esta conceptualización de la RS fue refinada a lo largo de los años por el mismo Charlot como consecuencia de su trabajo de investigación.

Es así que para el 2006, en su libro *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, podemos encontrar distintas definiciones de la RS, las cuales se presentan como complementarias entre sí en distintos niveles de abstracción. La noción de la relación con el saber elaborada por Bernard Charlot, se planteó como una noción problematizadora más que explicativa, esto quiere decir que busca generar preguntas desde una visión crítica que permitan ir describiendo la realidad social más que inquirir en las causas de dicha realidad. La noción se ha utilizado por los distintos

investigadores como una noción amplia en su interpretación que permite mirar las problemáticas de interés desde una perspectiva no reduccionista.

Lo anterior, ayudó a que la producción científica alrededor de la temática sea vasta. El mismo Charlot (2021) en su último trabajo sobre el tema, describe la relación con el saber cómo “una teoría acogedora, con un alto poder heurístico, apoyada por innumerables datos empíricos, pero que se encuentra poco construida más allá de algunos enunciados clave, constantemente corre el riesgo de caer en interpretaciones de sentido común”. Charlot propone subsanar la *fragilidad* de la teoría planteando bases antropológicas en las cuales cimentar los elementos clave.

Las distintas conceptualizaciones de la noción elaboradas por Charlot tienen puntos que las caracterizan en todas ellas aparece un sujeto que se moviliza para aprender, un conjunto de relaciones que le permiten a ese sujeto aprender en cualquiera de sus figuras y la proposición de que la RS es relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. Así pues, los investigadores que han utilizado la noción desde la perspectiva de Charlot, han retomado los siguientes aspectos para definirla: la relación que tiene un sujeto con el aprendizaje (Beaucher, 2010), es una relación subjetiva (que implica una disposición íntima), emocional y de sentido entre un individuo y los procesos o productos del aprender (Arcanio y Falavigna, 2010; Beaucher, 2010; A. Zambrano, 2013, 2016).

La propuesta de Charlot se basa en visión socio-antropológica del ser humano; el sujeto humano es un ser en el mundo y en relación con otros, es un ser *social* nacido dentro de una familia¹⁹ y también ocupa una posición social; a la vez, es un ser *singular*²⁰ con una historia, que interpreta al mundo y construye sentido de él, de la posición que ocupa, de sus relaciones con los otros y de su propia historia. Este planteamiento del sujeto con estas características -social, singular e histórico- es donde descansa uno de los puntos básicos antropológicos, mirar al hombre -ser humano- como un ser biológico y cultural, que se humaniza a través de la educación.

¹⁹ El sujeto nace en una familia, cuyas prácticas socializadoras son heterogéneas, además se inserta en distintos contextos sociales donde desarrolla hábitos diversos (Lahire (2012).

²⁰ Esta singularidad hace que al sujeto sea necesariamente plural (Lahire (2012).

La educación es vista como un proceso tripartito que incluye humanización, socialización y singularización (Charlot, 2021), implica la mediación del otro y su asistencia; además supone el deseo como la fuerza de impulso que sostiene el proceso educativo. La educación es el proceso que le permite al ser humano asimilar la cultura, para lograr dicha asimilación, éste tiene que entrar en relación con otros humanos a través de la comunicación y el aprendizaje (Leóntiev, 1969). Para lograr el objetivo de la educación se necesita que exista la transmisión cultural, en ese sentido, no es suficiente hablar de la educación como herencia cultural de una generación a otra, como propone la teoría de la reproducción, sino para que el hombre obtenga esa herencia cultural es necesario que se involucre en una actividad concreta: aprender (Charlot, 2021).

2.2.1.1 El saber

De acuerdo con Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998) en la lengua francesa el término *saber* más que un sustantivo, es un verbo. Los anglosajones han utilizado como sinónimo de saber la palabra *conocimiento*; mientras que, para los latinos, saber es *tener sabor* y se asocia a la sabiduría. Así que, “saber es lo que es sabido” (p.21). Existen dos corrientes de pensamiento europeas sobre el *saber*, la primera dirigida al saber que lleva al discernimiento, esta corriente está cercana a las definiciones de ciencia; la segunda, en donde el saber se asocia a la experiencia y la sabiduría.

El saber puede considerarse como un sistema simbólico que es utilizado bajo ciertas reglas. La condición de existencia del saber es la relación entre una lengua y las acciones dentro de una práctica social determinada. De acuerdo con Lacan, el saber incluye un no-saber, es decir, aquello que se ignora.

Desde la perspectiva cognoscitiva, existen dos tipos de conocimiento, aquel que se refiere a la información subjetiva que posee un sujeto, la cual es relativamente estática y responde a la frase *saber qué*, se denomina conocimiento declarativo. El otro tipo de conocimiento es el que permite al sujeto realizar acciones expertas o adiestradas, es dinámico, corresponde a aquella información no verbal de los procedimientos que se ejecutan para alcanzar un objetivo y responde a la frase *saber cómo*. Estos dos tipos de conocimiento se producen en el plano intrapsíquico del sujeto, esto

es en las dimensiones cerebral y mental (Best, 2003), pero tiene su origen en el plano intersíquico, es decir, en la interacción con otros sujetos, objetos culturales, contextos sociales.

Por otra parte, para Charlot, B. (2006) el saber es información que un sujeto asume; saber es todo lo que se aprende; pero también es relación y solo se produce en la interacción entre sujetos. Por lo tanto, el saber es una forma de relacionarse con el mundo; y el sentido y valor que el sujeto le otorgue a ese saber, estará asociado al tipo de interacciones que genera en el mundo que le rodea. Entonces, lo que Charlot propone es que, si el saber es *relación*, lo importante en la educación intelectual de las personas es enfocarse en el proceso que lleva al sujeto a establecer interacciones sociales basadas en las diferencias de saber -entendido como contenido intelectual, dominio de actividades o formas relacionales-. Lo importante de la educación es llevar al sujeto a apropiarse de una forma de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo.

2.2.1.2 Aprender o aprendizaje

Desde la mirada socio-antropológica de la Relación con el Saber, aprender es una acción universal para los seres humanos, todo ser humano aprende, sin excepción. “Aprender, es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de la historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender”(Charlot, 2006, p. 77). Aprender implica la apropiación del saber, presentado en diversas formas o figuras, ya sea el saber entendido como contenido intelectual, como el dominio de actividades o de formas de relacionarse con los otros (Charlot, 2006).

Estos planteamientos sobre aprender como un proceso situado y relacional tienen sus orígenes en teorías psicológicas sobre el aprendizaje de la perspectiva histórico-cultural con algunas coincidencias con teorías de la perspectiva cognoscitiva (Ver fig. 8):

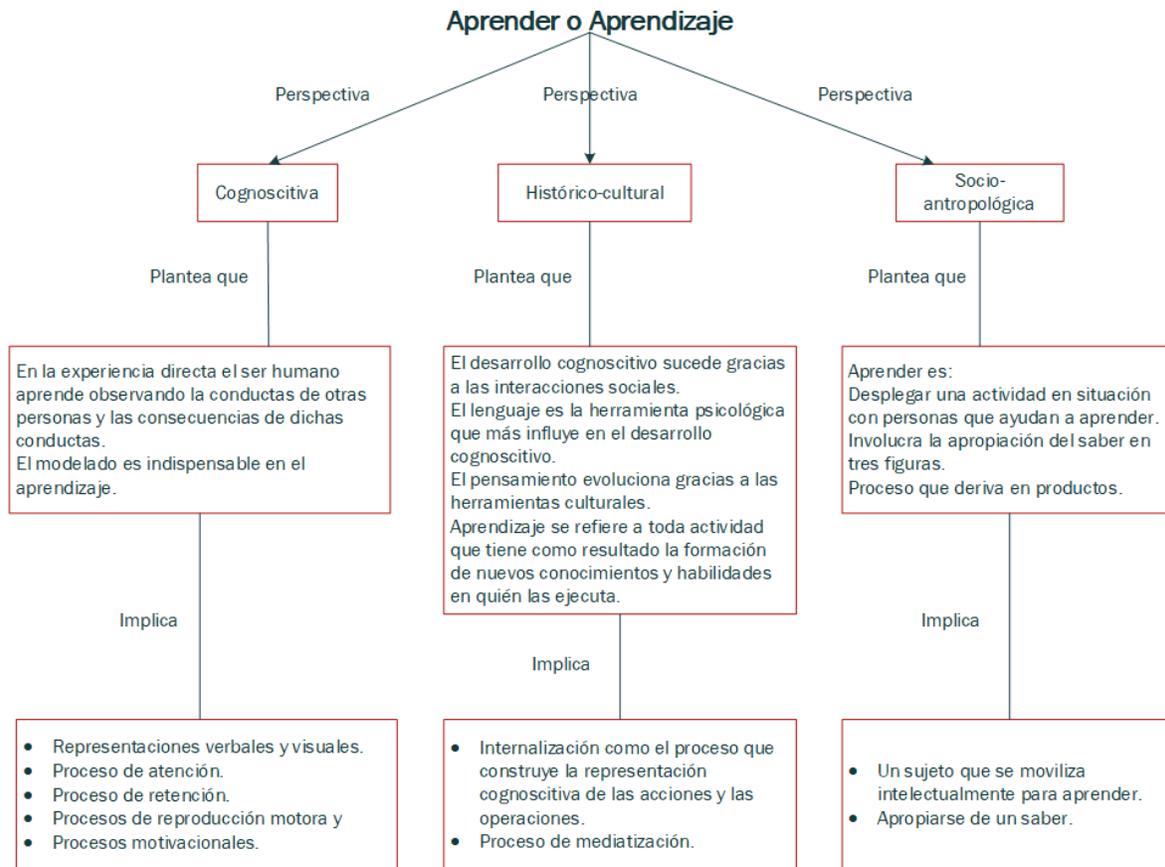


Figura 8 Definiciones del aprender o aprendizaje desde la perspectiva cognoscitiva de Albert Bandura, la histórico cultural de Lev Vygotsky y la socio-antropológica de Bernard Charlot.

En esta propuesta de investigación se utilizó la definición socio-antropológica de aprender y se consideraron las perspectivas psicológicas -histórico-cultural y cognoscitiva- para abordar los aspectos intrapsíquicos del aprendizaje. Así pues, aprender es una acción situada en una red de relaciones del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo. Aprender implica movilización, acción y sentido. Para aprender el saber es necesario encontrar un sentido a la actividad y moverse.

La movilización es interior y se opone al concepto de motivación como resultado de una causa externa que genera el movimiento del sujeto; no hay aprendizaje sin movilización. Para moverse es necesario que el sujeto halle sentido a la actividad; ese sentido se localiza en la

relación entre aquello que incita actuar al sujeto y hacia dónde se orienta la acción de forma inmediata²¹. Es decir, la relación entre el móvil y el fin de una actividad.

Lo anterior se toma de la teoría de la actividad de Leóntiev y con esa perspectiva se afirma que el sujeto se moviliza para aprender en una actividad que tiene sentido para él. Charlot utiliza de forma sinónima la relación con el saber y la relación con el aprender, aunque reconoce que la cuestión del aprender es mucho mayor que la del saber (Charlot, 2006). De igual manera Charlot plantea que en la movilización se encuentra el deseo (Charlot, 2018) y “solo aprende quien se moviliza, y solo se moviliza quien es impulsado por un deseo” (Charlot, 2021), para que un estudiante se apropie de un saber, requiere deseo, deseo de saber y deseo de aprender. La movilización del sujeto con base en el deseo es el inicio del proceso de aprender.

2.2.2 Dimensiones de la relación con el saber

Aprender es una acción que se desarrolla dentro de un esquema particular, es decir, se aprende dependiendo de la situación, de la actividad, de los recursos disponibles que el sujeto tiene a mano y de las formas en cómo se presenta el saber; aprender involucra apropiarse de un saber el cual es más que solo un contenido intelectual. Lo que se nos presenta en el mundo en el que nacemos ya existe desde antes, entonces, conocerlo mediante el aprender consiste en enfrentarnos a objetos que contienen saber como lo es un libro; pero también es necesario aprender a usar objetos como unas tijeras, un cepillo, un automóvil. Además, también se requiere dominar actividades como caminar, comer, leer, etc. Y finalmente, debemos aprender cómo relacionarnos con los demás. El sujeto necesita aprender las cosas que ya existen en el mundo social; cada una de esas cosas requieren suponen una forma de aprenderlas, es decir, una forma de apropiárselas.

La apropiación, en palabras de Elsie Rockwell (1996) es un término “complejo e interesante” (p.28) porque transmite al mismo tiempo la “naturaleza activa y transformadora del sujeto” (p. 29). La autora maneja el término apropiación más allá de la postura reproductivista donde la

²¹ Esta diada de lo que incita al sujeto a actuar y el móvil o fin de su acción es equivalente a la interacción entre el sentido subjetivo y el proyecto de la acción social.

apropiación alude a la transmisión de capital cultural entre los individuos; ella adopta la perspectiva de Chartier sobre la apropiación cultural situada en una historia social, plural y diversa, contenida en las prácticas sociales y contenida en los conflictos sociales que clasifican, jerarquizan, consagran o descalifican. Así pues, la apropiación es descrita como “múltiple, relacional, transformativa y arraigada en las luchas sociales” (p.33, Rockwell, 1996).

Por otra parte, Leóntiev (1986) maneja de forma sinónima asimilación o apropiación para nombrar al proceso que resulta de la actividad del individuo sobre los objetos y fenómenos del mundo que le rodea mediante la comunicación con otros hombres. Por ello es que la apropiación solo se produce en las relaciones con otros seres humanos. Las relaciones o interacciones sociales con otros seres humanos solo son posibles cuando el signo adquiere significado.

A su vez, para Vygotsky las funciones psicológicas superiores están mediatizadas por los signos resultado del desarrollo histórico del ser humano. Estos signos son los que le ayudan a organizar su actividad psíquica. El proceso de mediatización es social porque “cada función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos, primero social después psicológico, primero entre la gente, como categoría intersíquica, después dentro del niño, como categoría intrapsíquica” (Vygotsky, 1983, citado por Elkonin, 2011).

Con base en estas perspectivas, podemos decir que la apropiación supone tejer un puente entre los procesos intersíquicos e intrapsíquicos de los sujetos; permitiéndoles construir esquemas de percepción, afrontamiento y estructuración de la realidad. Para Rochex (citado por Terrail J., 1997), la apropiación es más que interiorizar, supone transformar lo apropiado a través del sentido subjetivo, cuyos motivos están firmemente arraigados en la historia del sujeto. Y, por lo tanto siempre “transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier 1991, p.19 citado por Rockwell, 1996).

Entonces, la apropiación se refiere a *hacer mío algo*²². Para hacerlo mío necesariamente requiero integrar eso ajeno a lo que ya poseo, a lo que ya conozco, a lo que ya forma parte de mi mundo

²² Rockwell (1996) Plantea que la apropiación es lo que convierte una acción en un *suceso*, esto quiere decir que me enfrento al hecho de realizar un proyecto. Me enfrento a las posibilidades de que algo suceda. Entonces, la historia no se conforma por hechos, sino por sucesos. Asimismo, también

significativo. Esa integración solo se logra mediante el establecimiento de una relación epistémica y de una relación identitaria con el saber.

La RS posee dos dimensiones principales: la epistémica y la identitaria. La relación epistémica responde a la pregunta, ¿qué se debe hacer para aprender?, por lo tanto, todo lo que el sujeto hace para aprender es lo que conforma esta dimensión. La dimensión epistémica involucra tres figuras de aprender: la primera que es la apropiación de un saber-objeto y a un sujeto consciente de haberse apropiado de él. Para apropiarse de un contenido intelectual, es necesario que dicho contenido sea transmitido a un objeto-saber a través del lenguaje. Entonces esta forma de apropiación involucra un objeto-saber y un sujeto que se da cuenta de haberlo apropiado.

La segunda figura se refiere al dominio de una actividad; esto es la manera como se logra el dominio de una actividad que sucede en el mundo, para lograr ese dominio es necesario que el yo se involucre a un nivel de percepciones y como entidad corpórea. El sujeto para aprender a dominar una actividad como leer, escribir, cantar, tocar un instrumento, etc. se tiene que involucrar no solo a un nivel reflexivo, sino que tiene que incluirse a través del cuerpo.

Por último, la tercera figura consiste en el dominio de las relaciones sociales y la conciencia del sí mismo. Se define como la manera de aprender a relacionarse con los otros y consigo mismo; esto contiene una forma reflexiva de relación; es así que, el sujeto aprende a ser respetuoso, amoroso, solidario, etc. necesita de la interacción y modelos que los otros le ofrecen, pero también internalizar la información que le permita verse a sí mismo e identificarse como esa persona con esas características. En este proceso de subjetivación que implica la apropiación del saber, es donde ocurre la transformación del yo, del sí mismo.

Entonces, la dimensión epistémica se conforma con lo que se debe hacer para aprender, ya sea un objeto intelectual, una actividad o una forma de relación. Y esto que hago para aprender o apropiarme del saber es un proceso subjetivo y como tal, involucra una transformación de quién

menciona que la apropiación es lo que permite que el ser humano adquiera *dotés*: disposiciones y capacidades.

soy yo debido a la apropiación del saber (Charlot, 2006, p. 83). Apropiarse del saber en cualquiera de sus figuras involucra procesos y formas relacionales interpersonales e intrapersonales.

Por lo anterior, además de poseer una dimensión epistémica, la RS posee una dimensión identitaria, esto significa ¿en quién se construye? Apropiarse del saber le proporciona al sujeto conocimiento sobre sí mismo a la vez que modifica su propia persona. Aprender siempre involucra ambas dimensiones, además de caracterizarse por ser siempre una acción situada, simbólica y temporal (Charlot, 2006).

Esta dimensión identitaria de la RS muestra la importancia de la apropiación del saber como *suceso* (Rockwell, 1996); como algo que me sucede y que me deja una huella importante; que me dota de capacidades, disposiciones y transforma quien soy yo. En la dimensión identitaria de la RS confluye la apropiación del saber y la experiencia.

2.2.3 Definición de relación con el saber.

Como hemos mencionado, el concepto de relación con el saber fue evolucionando a través de los distintos planteamientos de Charlot y colaboradores. En el 2006 Charlot definió la relación con el saber de varias formas como se muestra en la figura 5. Estas definiciones involucran siempre a un sujeto que se relaciona consigo mismo, con otros y con el mundo para apropiarse de un saber mediante el aprender. Estas relaciones – intercambios sociales- que tienen lugar en el plano interpersonal o intersíquico a su vez ocurren en el plano intrapersonal o intrapsíquico del sujeto puesto que ahí es donde se estructura el sistema de significatividades que le ayudan a regular su acción social.

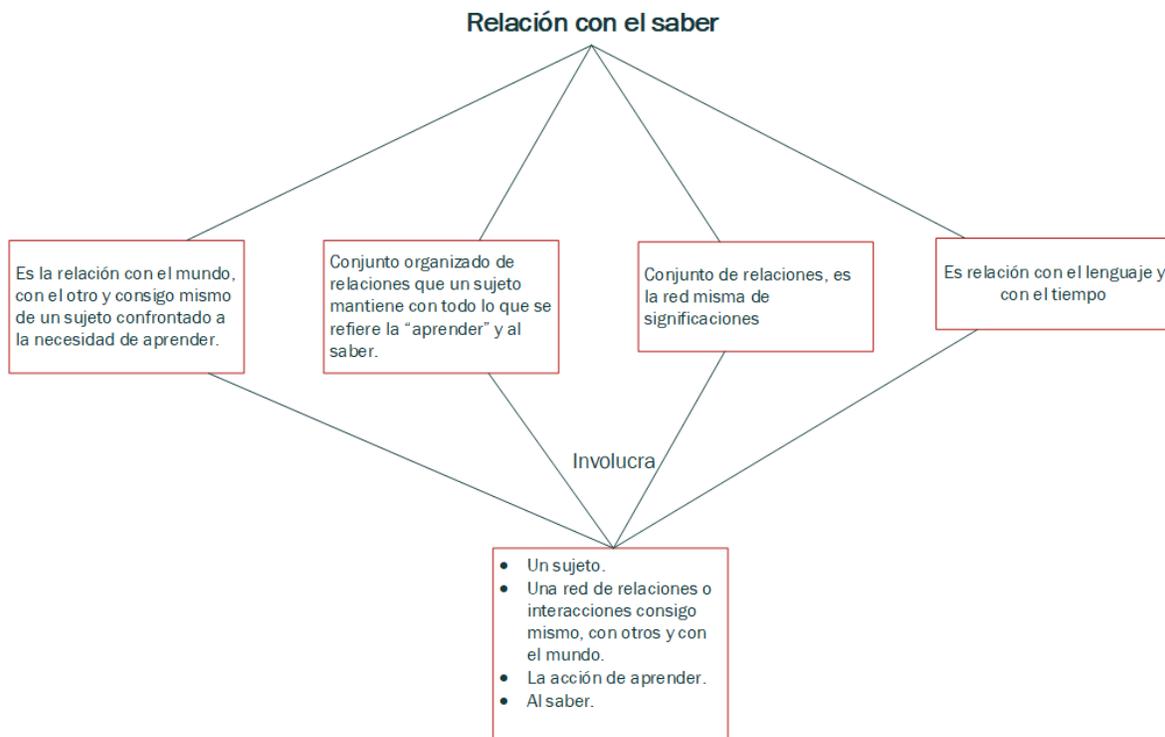


Figura 9 Definiciones de la Relación con el Saber de Bernard Charlot (2006)

Con base en la perspectiva de la RS de Bernard Charlot, en esta propuesta se interpreta la relación con el saber como el conjunto de intercambios que el sujeto establece para aprender; aprender entendido, como la acción que le permite apropiarse de un saber, dominar una actividad, dominar formas de interactuar socialmente y construir una imagen de sí mismo. Este conjunto de intercambios se articula mediante el sentido que el sujeto le atribuye al acto de aprender. El tema del sentido es abordado desde la perspectiva fenomenológica; en esta investigación el sentido es entendido como el sentido de la acción social expresado en motivos *porque* y *para*.

Se considera que el sentido es el corazón de la relación con el saber, porque ahí reside el deseo indispensable para la movilización. Al utilizar la analogía del corazón se intenta transmitir la función del sentido en la RS, la de sostener el movimiento. Al igual que el corazón que bombea sangre a lo largo del cuerpo para mantenerlo con vida y permitirle sus funciones vitales; el sentido bombea deseo a las acciones de los sujetos para sostenerlas hasta que se logre el fin, hasta que se conviertan en acto; el sentido mantiene con vida aquello que de manera anticipada se planea para realizar.

El acto es apropiarse del saber en cualquiera de sus figuras. Entonces, la relación con el saber se constituye por tres elementos principales: los sentidos que llevan al sujeto a afrontar la tarea de aprender, las acciones concretas que el sujeto realiza para aprender y el resultado o producto de llevar a cabo dichas acciones (ver figura 10). Estos tres elementos en su interacción conforman una red de intercambios durante la apropiación del saber en distintos planos, el intersíquico y el intrapsíquico.

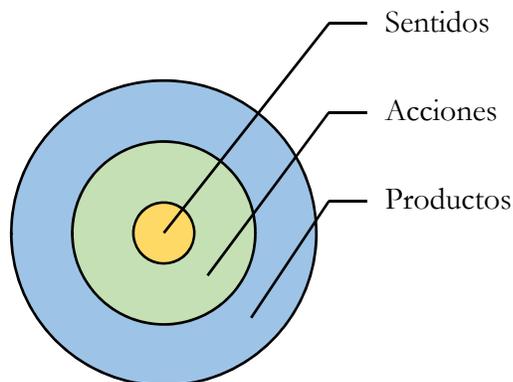


Figura 10 Elementos básicos de la relación con el saber

Otro aspecto importante de la RS es que no puede ser explicada sin referencia a la situación y a las circunstancias en las que sucedió. El contexto personal y social donde tuvieron lugar los intercambios para apropiarse del saber son importantes para comprender el sistema de significación de la relación. Esta afirmación tiene su origen en la definición de aprender que contiene la noción de que el aprendizaje siempre es situado. El aprendizaje humano sucede en lo social y dentro de ese marco, la información a la que se accede se organiza en representaciones simbólicas que son la base para la acción (Zavala Berbena y Figueiras, 2014).

Hablar del sujeto como estudiante universitario es referirnos a un individuo que es completamente social y completamente singular. Dicha proposición implica que se reconoce el origen socio-cultural de la persona-estudiante y a la vez todos los procesos que lo constituyen como un ser peculiar con una historia singular. El estudiante universitario es un ser inacabado, que se construye a través de la educación y que se confronta de manera constante a la necesidad de aprender, lo cual implica que es un ser activo que actúa en y sobre el mundo; y sobre sí mismo.

Contemplar a los estudiantes universitarios como sujetos sociales/singulares, plurales y confrontados a la necesidad de aprender permite pensar en las inagotables posibilidades de acción, y por ende de significación de los mismos. Los sujetos cuya historia los ha llevado a ingresar a una institución de educación superior -a diferencia de aquellos que no logran el ingreso- tienen la oportunidad de construir su realidad cotidiana con base en la experiencia universitaria. Lo anterior implica la posibilidad de transformarse personal, social y profesionalmente en interacción con los múltiples contextos a los que pertenecen a lo largo de su tránsito por la universidad.

2.3 Trayectorias escolares

En esta propuesta resultó importante mirar a los estudiantes universitarios durante los primeros años de su vida universitaria porque la condición estudiantil supone que el sujeto se desarrolla en marcos institucionales específicos. Para lograr una visión de estos dos años se optó por trabajar bajo el concepto de trayectoria, porque este concepto muestra la articulación entre historia personal, experiencias, contextos socioculturales y las elecciones personales. Esta articulación es la que nos permite mirar al sujeto en toda su complejidad.

En el terreno de las trayectorias, la metodología de historias de vida aportó tres conceptos importantes el de itinerario, el de cronología y el de trayectoria. Las trayectorias, aluden a una secuencia de roles y experiencias. Esta secuencia se conforma por transiciones o cambios de estado; comprenden ámbitos o dominios variados, por ejemplo, lo laboral o lo escolar (Blanco, E., Solís, P. y Robles, H., 2014).

De acuerdo con Chain (2015) para nombrar las formas como los sujetos transitan por la instituciones educativas, es correcto utilizar el término de trayectoria escolar. Las trayectorias escolares “se refieren a los esquemas de movilidad en la vida universitaria. Donde sus transiciones corresponden a pendiente sociales o momentos a través de los cuales se construye un recorrido” (Godard 1996, citado en Domínguez, 2018 p.89).

Mas aún, el término trayectoria es útil porque permite pensar la multitud de razonamientos prácticos, así como de los contextos en los que los actores se desenvuelven y construyen el sentido de sus acciones (Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N., 2015). Las trayectorias escolares pueden ser teóricas, las cuales son resultado de lo que el sistema educativo prevé que sucederá, son trayectorias que se expresan en un camino de progresión lineal en los tiempos marcados por los periodos regulares. También puede ser reales, se caracterizan por la repetición de cursos, cambios de escuela, abandono temporario; por lo tanto, no siguen un camino lineal dentro del sistema (Terigi, 2007).

Por otra parte, las trayectorias resultan de las diversas interpretaciones que el sujeto hace de los modelos de curso de vida disponibles a su alrededor. Estas interpretaciones las realiza mediante la creación de proyectos de vida e iniciativas personales dentro de su horizonte biográfico (Guerra, 2008). Es por ello que, para hablar de las trayectorias es necesario considerar desde la perspectiva de los propios sujetos lo vivido de forma cotidiana tomando en cuenta la posición que ocupan dentro del mundo social.

2.3.1 El enfoque del curso de vida en el estudio de las trayectorias

La corriente denominada Curso de Vida es un enfoque biográfico desarrollado por el sociólogo norteamericano, Glen Elder. Este enfoque ha proporcionado una serie de conceptos útiles para comprender cómo se organiza socialmente la vida de los individuos. El curso de vida de los individuos se conforma por la influencia de determinantes sociales y lo que el propio sujeto hace sobre su historia con la intención de orientar el curso de ésta y darle sentido (Roberti, 2011, citado por Longo y Deleo, 2012).

Los sujetos elaboran su curso de vida y sus trayectorias en correspondencia a modelos normativos e institucionalizados. Es decir, los sujetos al construir su curso de vida eligen cuáles caminos seguirán, pero las decisiones tomadas se limitan a las oportunidades que estructuran las instituciones sociales y la cultura (Elder y Johnson, M. y Crosnoe, R., 2003). De acuerdo con Elder y Johnson, M. y Crosnoe, R. (2003) el curso de vida se basa en cinco principios:

El primero tiene que ver con la premisa del desarrollo humano a lo largo de la vida. El segundo consiste en la mirada del ser humano como capaz de construir su propio curso de vida mediante sus decisiones y acciones, todo enmarcado en las oportunidades y límites de su propia historia y condiciones sociales, este principio se denomina, agencia. El tercero se refiere a que el curso de vida es afectado por el tiempo y los lugares históricos que un sujeto experimenta en su vida.

El cuarto principio es similar al tercero, es el principio del tiempo; este principio plantea que los antecedentes y resultados de las transiciones, acontecimientos y patrones de comportamiento dependen del momento en la vida del sujeto en el que se producen. Siendo que, los sujetos se ven afectados de maneras diferentes ante los mismos acontecimientos o experiencias porque el momento de la vida en que suceden, marca esta diferencia. Por último, el quinto principio propone que las vidas de los sujetos están enlazadas; son interdependientes y la influencia sociohistórica se manifiesta en esa interdependencia de vidas, de relaciones; es por eso que las vidas de los individuos se afectan por los cambios sociales.

Este enfoque posee tres conceptos organizadores básicos cuya finalidad es mostrar la naturaleza temporal de las vidas y la idea de movimiento a través del tiempo histórico y biográfico. Estos organizadores son: trayectoria, transición y *turning point* o punto de inflexión (M. Blanco, 2011). “El concepto de **trayectoria** se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991, p. 63, citado por M. Blanco, 2011).

La trayectoria se conforma de transiciones, la transición se refiere a los “cambios de estado posición o situación” (p.12) que no siempre pueden ser previstos de antemano, sin embargo, algunos ocurren con mayor probabilidad; la transición es móvil y se presenta en distintos momentos sin previo aviso. Además, puede ser descrita de acuerdo con su *timing*, es decir, según el momento en el que ocurre un evento que permite entrar o salir de la transición. El concepto de *turning point* o punto de inflexión se refiere a los eventos que impactan fuertemente la trayectoria de tal forma que ocurren modificaciones o virajes en la dirección del curso de vida provocando un cambio sustancial (M. Blanco, 2011, p. 13)

Al utilizar este enfoque en el análisis de las trayectorias estudiantiles, contribuye a centrar la atención en aquellos eventos o acontecimientos que fueron cruciales para definir las decisiones que los estudiantes toman durante su estancia en la universidad, sin dejar de considerar que los seres humanos están insertos en un proceso de desarrollo que fluye en el tiempo, a la vez que pertenecen a un mundo socio-cultural en el cual hacen uso de su agencia personal adoptando posiciones y disposiciones en y a través del tiempo.

A manera de cierre, las principales teorías generales que alimentaron este proyecto de investigación –la RS y la sociología fenomenológica o sociología de la experiencia- se articularon entre sí en tanto consideran al ser humano como sujeto histórico que se construye en la intersubjetividad de su mundo social y, por lo tanto, el aprendizaje siempre ocurre de forma situada y relacional. Esta construcción intersubjetiva del mundo y del aprender es la que permite dotar de sentido las acciones humanas. Entonces, optar por utilizar la perspectiva fenomenológica para entender el sentido de aprender tomando como referentes los motivos *para* y *porque* en lugar del sentido de la actividad tal como lo plantea la noción de la RS nos condujo hacia un plano de observación intersubjetivo donde el acto de aprender se comprende en función del mundo social del sujeto.

Considerando esto, el diálogo teórico establecido contribuye al campo de conocimiento sobre el aprendizaje universitario complementando la mirada psicológica enfocada en los procesos individuales al integrar los elementos relacionales y temporales del aprender. Es por ello, que la observación del tiempo y las trayectorias estudiantiles se convirtió en aspecto inevitable para tener en cuenta. Trabajar el cobijo del enfoque del curso de vida hizo evidente la cualidad temporal de la RS y la injerencia que tienen los contextos en los que se insertan los sujetos para construir su tránsito por la formación universitaria.

Cap. III El diseño metodológico

*Hay tres preguntas que no podemos dejar de hacernos ¿por qué?, ¿para qué? y ¿para quién?
José de Sousa Saramago*

En la investigación en ciencias sociales han predominado dos perspectivas teóricas: la positivista y la fenomenológica. En la primera, el científico social busca los hechos o causas de los fenómenos separando los estados subjetivos de los individuos. En la segunda, el investigador o fenomenólogo intenta comprender los fenómenos desde la perspectiva del propio actor. En cada una de estas perspectivas, los investigadores adoptan una metodología distinta; los positivistas adoptan métodos que requieren análisis estadísticos y los fenomenólogos utilizan métodos cualitativos que generan datos descriptivos, a este último tipo de investigación se le denomina cualitativa.

La investigación cualitativa “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.... consiste en un conjunto de técnicas para recoger datos, en un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor, S.J. y Bogdan, R., 1987, p. 20). La investigación cualitativa es inductiva (Maxwell, 2019; Taylor, S.J. y Bogdan, R., 1987; Vasilachis, 2006); es multimetódica, naturalista, interpretativa (Denzin, N. y Lincoln, Y., 2011). Es un proceso interpretativo de indagación (Flick. U., 2007), que se interesa en la forma como el mundo es comprendido; en las experiencias de las personas; en el contexto y los procesos (Vasilachis, 2006); en los sentidos de las personas, los significados y la interpretación de los mismos (Maxwell, 2019).

Al ser inductiva, supone que, las personas investigadoras consideran el pasado y situación de las personas y tratan de comprenderlas desde el marco de referencia de las propias personas. Asimismo, quienes investigan son sensibles a los efectos que causan en los sujetos que observan, evitan dar por sentado algo y reconocen que todas las perspectivas de las otras personas son valiosas. Las personas que investigan desde la perspectiva cualitativa le dan valor a lo humano, ponen el énfasis de su investigación en la validez, es decir, en el ajuste de los datos con lo que las personas dicen y hacen (Taylor, S.J. y Bogdan, R., 1987).

En la investigación cualitativa tanto los escenarios de la vida social como las personas son similares y únicos, por tanto, dignos de estudiarse. Se utilizan métodos flexibles para observar a la vida social y a las personas que la conforman (Taylor, S.J. y Bogdan, R., 1987). Además de flexibles, los diseños metodológicos en la investigación cualitativa también son interactivos, es decir, se asume una interrelación entre sus componentes: los objetivos, el marco de referencia conceptual, las preguntas de investigación, los métodos y la validez. (Maxwell, 2019)

Este trabajo de investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, adopta principios de la perspectiva fenomenológica en diálogo con la perspectiva teórica de la noción *relación con el saber* (en francés: *Rapport au Savoir*, RAS) de Bernard Charlot y colaboradores. Se propuso un diseño cualitativo longitudinal prospectivo -de panel- con una duración de dos años. En este lapso de tiempo se indagó, de forma iterativa y secuencial, la relación con el saber en el marco de la experiencia universitaria, utilizando en la recolección y análisis de la información, herramientas del método fenomenológico y de la noción de la relación con el saber. La estrategia para el análisis de datos involucró el análisis diacrónico y sincrónico; auxiliándose de la técnica de análisis de contenido cualitativo y con la perspectiva del análisis fenomenológico.

3.1 Decisiones metodológicas.

Las decisiones metodológicas tomadas en esta propuesta se realizaron sin perder de vista la pregunta de investigación, basándose en tres asuntos primordiales: la naturaleza del objeto de estudio, las aportaciones teórico-metodológicas de la revisión de la literatura y el propósito de la investigación.

3.1.1 Estudio Longitudinal prospectivo

Analizar la relación con el saber (RS), supone observar la relación de un sujeto con el mundo, con otros y consigo mismo. El mundo entendido como conjunto de significaciones, un conjunto de actividades y el tiempo. En el conjunto de significaciones, uno de los sistemas primordiales es el lenguaje, en cuanto al tiempo, éste alude a una historia: la del género humano y la de un

sujeto. Es así que, al analizar la RS, se debe considerar su naturaleza simbólica, dinámica y temporal (Charlot, 2006).

La naturaleza dinámica y temporal de la RS, comprende la posibilidad de reconstrucción a lo largo de la vida del sujeto, primordialmente, en su paso por las instituciones educativas; entendiendo que dichas instituciones son sistemas organizacionales cuyos procesos y relaciones establecen un marco contextual donde el sujeto conduce su actuación. Esta cualidad dinámica de la RS se relaciona directamente con la historicidad del sujeto. Abordar la historicidad del sujeto, es considerar la estructura temporal de la vida cotidiana, en la cual el sujeto experimenta su acción en el presente basado en un proyecto preconcebido, pero también lo puede hacer de forma reflexiva hacia los actos realizados en el pasado; es por eso que su actuación presente se cimienta en las experiencias previas y depende del proyecto a futuro (Shütz, 1989).

De acuerdo con Elder (2003) “el tiempo opera tanto a nivel socio histórico como personal”, y la observación de sus efectos en las biografías humanas se logra a través de métodos longitudinales (M. Longo y Deleo, 2012). Los diseños longitudinales contribuyen a la indagación de los procesos de cambio a lo largo del tiempo, descomponiendo la complejidad temporal (M. Longo y Deleo, 2012) del horizonte biográfico del sujeto; exponiendo los procesos de desarrollo y las transiciones de los sujetos a lo largo de su vida.

Otra característica de la RS además de la temporal, es la del sentido, porque es una relación de sentido (Gómez, M. y Álzate, M., 2010); sentido que el sujeto le otorga a la actividad para aprender, el sentido que el individuo otorga a sus acciones en una situación de aprendizaje. El sentido subjetivo se caracteriza por su temporalidad; se construye en la interacción de los motivos *para* y los motivos *porque*; los motivos *para*, se conectan con las proyecciones futuras y los motivos *porque*, con las experiencias pasadas. Esta interconexión temporal le otorga la posibilidad de modificarse a partir de las experiencias vividas.

Es así que, al considerar el uso del mismo dispositivo de recolección de datos con los mismos sujetos en distintos tiempos facilita el seguimiento de las transformaciones subjetivas de los individuos mediante un análisis comparado. Lo anterior, es una de las características y ventajas de los estudios longitudinales, se pueden obtener datos precisos sobre la posición de los sujetos

en un momento dado y a su vez conocer los modos de avanzar de dichos sujetos en el tiempo mediante la comparación entre sí cuando se tienen tres o más entrevistas (Longo, M. y Busso, M., 2011).

Además del aspecto temporal, observar la RS es observar una relación con el lenguaje. El lenguaje refleja la conexión de un sujeto con la cultura a la que pertenece, asimismo, le proporciona la ampliación de su mundo social mediante la comunicación de la propia historia. Los seres humanos construyen un puente entre el pasado, el presente y el futuro por medio de contar sus historias.

Por lo anterior, el diseño longitudinal representa otra ventaja, que se refiere al control de las historias de los sujetos. Dado que la memoria de los individuos funciona mejor cuando tiene que recordar los acontecimientos más próximos ocurridos en un lapso cercano de meses que cuando este lapso se expande a toda una vida, los estudios de panel disminuyen las distorsiones del recuerdo selectivo (Botías-Morillas, C. y Jurado-Guerrero, T., 2018; Longo, M. y Busso, M., 2011). Además, este tipo de diseño contradice la visión lineal de las trayectorias al analizar el cambio; mostrando cómo el futuro probable se modifica o bien cómo se contradicen las predicciones.

El diseño longitudinal sirve para tener una lectura iterativa de las trayectorias y reflexionar acerca de ellas como procesos sociales y temporales (Longo, M. y Busso, M., 2011). Considerando todas las ventajas del diseño longitudinal, se eligió este tipo de diseño como alternativa para observar la RS y el sentido subjetivo durante la trayectoria inicial de los participantes.

3.1.2 Trabajar bajo la noción de trayectoria.

La noción de trayectoria surge en el enfoque biográfico y en el paradigma de Curso de Vida. Al utilizar el concepto de trayectoria, se hace referencia a una línea de vida o carrera que tiene lugar en toda la vida del sujeto y que puede modificarse en dirección, grado y proporción (Elder, 1991 citado por M. Blanco, 2011). A diferencia de los trabajos de historias de vida, en el trabajo con trayectorias no es necesario abarcar toda la vida del sujeto, sino que se centra en los

desplazamientos de un sujeto entre distintos espacios ya sean geográficos, profesionales, escolares o políticos (Longa, 2010).

La trayectoria puede definirse como “el conjunto de pasajes y estados; aquellas secuencias de transiciones y posiciones en un periodo determinado” (Gautié, 2003 citado por Roberti, 2017). En el contexto educativo, la trayectoria escolar se define “como el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico” (Martínez, 2000, citado por Ortega, 2015, p. 25); específicamente en el contexto universitario “se refiere a los esquemas de movilidad en la vida universitaria. Donde sus transiciones corresponden a pendiente sociales o momentos a través de los cuales se construye un recorrido” (Godard 1996, citado en Domínguez, 2018, p.89).

Existen dos tipos de trayectorias escolares, las teóricas y las reales; estas últimas se caracterizan por la repetición de cursos, cambios de escuela, abandono temporario (Terigi, 2007). Por lo anterior, lo que interesaba observar en esta investigación al combinar el diseño longitudinal con el término trayectoria fueron las trayectorias reales de los estudiantes considerando que el contexto universitario es solo uno de los múltiples espacios de vida del sujeto.

Pensar la trayectoria de un sujeto, es pensar en la articulación del pasado, las experiencias vividas en el presente, el contexto sociocultural, las oportunidades educativas y laborales, y las decisiones propias (Guerra, 2008). Por lo tanto, considerar las vidas de los sujetos bajo el concepto de trayectoria requiere analizar el tiempo como construcción cultural y como experiencia subjetiva. Observar las articulaciones existentes entre lo personal y lo social; así como las transformaciones que ocurren en esas articulaciones al paso del tiempo (Caïs, J., Folguera, L. y Formoso, C., 2014).

La articulación entre el pasado, el presente y el contexto sociocultural son los puntos de encuentro con la perspectiva fenomenológica cuyo interés radica en observar cómo es que los seres humanos conforman su mundo social mediante sus acciones y el sentido subjetivo que las alienta. El sentido subjetivo se caracteriza por su temporalidad, al observarlo también es necesario considerar las articulaciones en el tiempo. En este proyecto se optó por utilizar el término trayectoria debido a que desde su conceptualización puede usarse en el contexto

universitario, además de reconocer su utilidad en comprender las lógicas de acción y contextos en los cuales los actores interactúan, significan y resignifican su mundo simbólico.

3.1.3 La observación durante los dos años iniciales de la trayectoria universitaria

La investigación sobre la importancia del primer año universitario es vasta, en este campo de conocimiento se destaca el posicionamiento que ha tenido el tema en Estados Unidos, resaltando trabajos como los de Vicent Tinto y, Pascarella y Terenzini. En el caso de México, se identifica que las investigaciones giran alrededor de los perfiles estudiantiles y las trayectorias escolares. Esta línea de investigación ha derivado en “el reconocimiento del primer año como tramo crítico en la vida del joven universitario” (Silva, M. 2011, p. 2).

Las consideraciones del primer año como periodo crítico tienen que ver principalmente con el abandono, pero también con el rezago. De acuerdo con Tinto (1989) existen dos periodos críticos en la trayectoria académica del estudiante que ingresa a la universidad y que pueden conducir a al abandono: durante el proceso de admisión -donde tiene lugar la construcción de impresiones sobre la institución y expectativas sobre la vida en ella- e inmediatamente después del ingreso a la institución –que corresponde al periodo de ajuste-.

En ese periodo de ajuste es donde el estudiante desarrolla procesos para desempeñarse en el nuevo contexto; esto involucra una forma distinta de afrontar el currículo institucional con la finalidad de lograr una afiliación institucional y académica (Coulon, 2017). Esta afiliación subsume el proceso de integración del estudiante al nuevo contexto. La integración es un proceso no lineal, con tiempos que no están claramente definidos y en el que el contexto escolar representa un papel relevante; para algunos jóvenes la integración se logra rápidamente, para otros, esa integración puede tardar varios periodos académicos e incluso en algunos no se logrará plenamente (De-Garay, 2013).

Es así que, el proceso paulatino de integración a la vida universitaria puede tener distintas temporalidades de acuerdo a cada sujeto. Esta tensión y lucha constante con el contexto universitario puede extenderse más allá del primer año. En consecuencia, se consideró relevante

en términos del proceso de integración del nuevo estudiante observar su trayectoria hasta el segundo año universitario.

3.1.4 Indagar sobre la experiencia estudiantil

La escuela es el lugar donde los sujetos aprenden y también es un lugar para experimentar, para vivir, y la vida misma en sí requiere en todo momento del proceso de aprender. La interacción entre experiencia y aprendizaje es de ida y vuelta, se nombran experiencias de aprendizaje y también aprendizajes derivados de la experiencia. Todo proceso de aprendizaje es situado, y toda experiencia involucra la puesta en juego de productos o procesos de aprendizaje.

En la experiencia al igual que en el aprendizaje, el sujeto al ponerse en movimiento no vuelve a ser el mismo, es modificado profundamente, es transformado (Roth, W. y Jornet, A., 2014). Esta cualidad transformadora de la experiencia (Larrosa, 2006a), también está presente en el aprendizaje. Las experiencias que se sitúan en el espacio universitario tienen que ver con apropiarse del saber en cualquiera de las figuras de aprendizaje: ya sea un contenido intelectual, una actividad o bien formas de relación con los otros.

En este sentido, la experiencia universitaria como tal, también es una forma de existir en el mundo; un mundo cultural y relacional. Cada experiencia da cuenta de lo que se experimenta y cada cosa que se experimenta da cuenta de quien lo experimenta (Ihde, 1979 citado por Pollio et al., 1997). La experiencia universitaria se sitúa en el horizonte biográfico de cada sujeto.

Por lo tanto, indagar sobre la experiencia universitaria permitió explorar los contextos de aprendizaje de los sujetos, sus relaciones, los significados y sentidos en la interpretación de su mundo cotidiano. La experiencia universitaria dio la oportunidad de acceder al universo simbólico de los estudiantes. A través de sus historias, los estudiantes dieron acceso a la relación con el saber que tienen con el mundo.

3.1.5 El diseño metodológico en el mapa de la revisión de la literatura.

La revisión de la literatura sobre la noción de la relación con el saber realizada durante el desarrollo del proyecto permitió sentar un panorama sobre las tendencias metodológicas en este

campo. Las investigaciones con estudiantes universitarios que trabajan la noción en su mayoría son cualitativas de tipo transversal, trabajan con una población estudiantil de semestres intermedios o finales; todas utilizan como técnica de recolección de información el balance de saber y lo combinan con otras técnicas como: la entrevista individual a profundidad y semiestructurada, la observación no participante, la encuesta y el grupo de discusión (Beaucher 2010, Gómez y Alzate 2014, Rojas, Y. y Arias, G. 2015, Migueles et al. 2016 y Vercellino, S., Groin, M., Galo, a. y Chironi, J. Vercellino, S., Groin, M., Galo, a. y Chironi, J., 2017). Estos trabajos abordan la relación con el saber principalmente desde la dimensión epistemológica, pero debido al diseño metodológico transversal se deja de lado el aspecto temporal de la noción.

Por lo anterior, incursionar en el mundo de la investigación cualitativa longitudinal fue una forma novedosa de abordar la noción de la RS porque permitió documentar la dimensión temporal del objeto de estudio. Además, introducir la noción de la RS en el campo de las trayectorias escolares también resultó ser nuevo en el mapa de la literatura cuyos principales trabajos de corte cualitativo se centran en la experiencia universitaria. En cuanto a los referentes de investigación cualitativa longitudinal en otros campos de conocimiento, se encontró que este tipo de diseño es una opción de contribución metodológica para comprender los fenómenos sociales, sobre todo aquellos que requiere atender a la transformación o evolución en el tiempo (Botías-Morillas, C. y Jurado-Guerrero, T., 2018; Boulton-Lewis, G. y Wilss, L., 2001; Caïs, J., Folguera, L. y Formoso, C., 2014; Mcleod y Yates, 2006).

3.2 Selección de los participantes

La selección de los participantes estuvo definida por una característica esencial: que fueran estudiantes de licenciatura de primer semestre –cuya participación fue voluntaria- inscritos en programas ofertados por la Universidad de Guanajuato, Campus León y el Instituto Tecnológico de León del Tecnológico Nacional de México. Se realizó un muestreo intencionado de tipo teórico. Este tipo de muestreo también llamado de base teórica, consiste en buscar los casos que respondan a un modelo teórico previo. Sirve para aumentar las posibilidades de hacer un análisis

comparativo para observar la variación de una categoría en cuanto a características y magnitud. (Pérez-Luco, Lagos y Mardones, R. y Sáez, F., 2018).

Debido a que en este proyecto lo que interesaba era comprender cómo los estudiantes se relacionan con el saber y los sentidos subjetivos que alientan esa relación; en la selección de los participantes estuvieron implicados dos supuestos teóricos principales. En primer lugar, se partió de la afirmación de que todo sujeto aprende y, por lo tanto, posee una relación con el saber. Entonces, el primer criterio de inclusión era que fueran estudiantes universitarios independientemente de la carrera en la que estuvieran inscritos.

En segundo lugar, la experiencia de ingreso a la universidad es importante para la adaptación al nuevo ambiente y está documentado que, cuando los jóvenes no logran adaptarse social y académicamente presentan una mayor probabilidad de abandonar los estudios. Por lo tanto, conocer la experiencia de estudiantes de nuevo ingreso era relevante para observar el papel que juega el aprender y el saber en su proceso de integración, y viceversa, cómo es que la experiencia de ingreso se relaciona con la RS de los estudiantes.

La estrategia para la búsqueda de participantes fue una invitación abierta en los grupos de primer semestre de los programas académicos a los que se tuvo acceso. Inicialmente se esperaba tener un número máximo de 16 estudiantes porque dada la perspectiva teórico-metodológica, así como el propósito del estudio era claro que no se podía contar con un amplio número de participantes. Por otra parte, se encontró que los trabajos empíricos en torno a la RS tenían un número de participantes que oscilaban entre los 8 y los 25.

Entonces parecía conveniente ubicar un punto intermedio para tener un margen por si ocurría pérdida de participantes. En caso de contar con un mayor número de estudiantes interesados en participar, se definirían criterios adicionales de selección. Finalmente, en la inserción al campo se contó con la participación de 10 estudiantes.

3.2.1 Descripción de los participantes.

Durante el primer año del trabajo de campo participaron 10 estudiantes (3 hombres y 7 mujeres) inscritos en dos Instituciones de Educación Superior (IES) Públicas del Estado de Guanajuato

en el primer semestre de las carreras de: Ingeniería Electromecánica (2 estudiantes), Ingeniería Industrial (2 estudiantes), Psicología (5 estudiantes) y Ciencias de la Actividad Física y Salud (1 estudiante). Las edades de los estudiantes entrevistados se ubicaban entre los 18 y 22 años. A lo largo del segundo año de trabajo de campo solo participaron 9 estudiantes. Las edades de los participantes al finalizar el trabajo de campo oscilaron entre los 19 y 23 años; en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** se presenta la conformación del grupo de participantes de acuerdo con su condición estudiantil y la carrera que estudiaban mientras se realizó la recolección de los datos.

Tabla 2 Conformación final del grupo de participantes

Carrera	Momento de recolección			
	1	2	3	4
Ingeniería Electromecánica	2	1	1	1
Ingeniería Industrial	2	2	1	1
Psicología	5	5	5	5
Ciencias de la Actividad Física y Salud	1	1	0	0
Pedagogía	0	0	1	1
Sin estudiar en la universidad	0	1	1	1

Al principio del trabajo de campo, la mayoría eran estudiantes de tiempo completo, es decir, solo se dedicaban a los estudios universitarios no combinaban su tiempo con actividades laborales formales; algunos de ellos habían trabajado con anterioridad y dejaron de hacerlo para concentrarse en los estudios. Dos de ellos intentaron estudiar otra carrera universitaria antes de la carrera en la que estaban inscritos cuando se les entrevistó por primera vez. Todos los participantes vivían en casa de sus padres o de alguno de ellos; sin embargo, tres participantes vivían con otros estudiantes mientras asistían a clases en León y los fines de semana regresaban con su familia a sus lugares de origen en Irapuato y Guanajuato capital. La Tabla 3 concentra información sobre los estudiantes y su entorno familiar en el momento inicial.

Tabla 3. Entorno familiar de los participantes

Participante			Entorno Familiar
<i>Anabel</i>	Edad	18	La madre trabaja en una preparatoria como psicóloga, el padre tiene un doctorado en economía y trabaja en la Universidad de Guanajuato. Anabel es hija única.
	Carrera	Psicología	
	Institución	UG	
	Tiempo de dedicación	Completo	
<i>Delia</i>	Edad	18	La madre trabaja en una preparatoria como orientadora educativa, es psicóloga y tanatóloga. El padre es dueño de un taller mecánico y de una tienda de partes automotrices, dejó trunca su licenciatura. Delia tiene una hermana de 16 años y un hermano de 14 años.
	Carrera	Psicología	
	Institución	UG	
	Tiempo de dedicación	completo	
<i>Dulcinea</i>	Edad	22	Su padre falleció antes de que ella naciera y su madre falleció cuando ella cursaba el quinto año de la primaria, sobre la escolaridad de sus padres solo sabe que su madre era técnica laboratorista. Después del fallecimiento de su madre, Dulcinea fue criada por sus abuelos maternos y posteriormente por sus tías maternas. Tiene un hermano mayor que estudió un tiempo en el seminario y ahora es enfermero.
	Carrera	Psicología	
	Institución	UG	
	Tiempo de dedicación	Completo	
<i>Jocelyn</i>	Edad	18	La madre es secretaria en una fábrica de zapatos en el área de compras, estudió hasta la preparatoria y su padre ejerce su profesión de ingeniero industrial. Tiene un hermano mayor que es ingeniero industrial y un hermano menor de 15 años.
	Carrera	Ing. Electromecánica	
	Institución	TecNM	
	Tiempo de dedicación	completo	
<i>Julio</i>	Edad	20	La madre es ama de casa y estudió hasta la secundaria. El padre trabaja en el ramo del calzado, estudió hasta la primaria. Julio tiene 6 hermanos mayores, 2 mujeres y 4 hombres. El es el menor de todos.
	Carrera	Ing. Industrial	
	Institución	TecNM	
	Tiempo de dedicación	parcial, trabaja en una fábrica de calzado	
<i>Karina</i>	Edad	18	La madre tiene un puesto de jugos y estudió el bachillerato técnico en contaduría. El padre trabaja en el ramo del calzado y estudió hasta la secundaria. Karina Tiene un hermano mayor de 20 años que estudia ingeniería y una hermana menor de 17 años que estudia la preparatoria.
	Carrera	Ing. Industrial	
	Institución	TecNM	
	Tiempo de dedicación	parcial, ayuda a su madre en el puesto de jugos	

Participante		Entorno Familiar	
<i>Melchor</i>	Edad	19	La madre trabaja en recursos humanos en la Universidad de Guanajuato, estudió la licenciatura en administración; el padre es gerente general en una fábrica del ramo del calzado, también estudió la licenciatura en administración. Melchor tiene dos hermanos menores: uno de 17 años y otro de 8 años.
	Carrera	Actividad Física	
	Institución	UG	
	Tiempo de dedicación	completo	
<i>Mónica</i>	Edad	19	La madre estudió la licenciatura en contaduría pública y el padre es ingeniero hidrólogo. Mónica tiene una hermana menor de 15 años.
	Carrera	Psicología	
	Institución	UG	
	Tiempo de dedicación	Completo	
<i>Paloma</i>	Edad	18	La madre es ama de casa, estudió la licenciatura en derecho y el padre ejerce su profesión, es abogado. Paloma tiene un hermano de 16 años y una hermana de 14 años
	Carrera	Psicología	
	Institución	UG	
	Tiempo de dedicación	Completo	
<i>Salomón</i>	Edad	18	La madre ama de casa, estudió hasta la preparatoria. El padre es taxista UBER, estudió hasta la secundaria. Salomón tiene tres hermanas mayores; en la casa familiar solo vive con una de ellas que estudia enfermería, con su sobrino y sus padres.
	Carrera	Ing. Electromecánica	
	Institución	TecNM	
	Tiempo de dedicación	Completo	

Los ambientes familiares donde se desarrollan los estudiantes son diversos; algunos estudiantes son hermanos mayores mientras que otros son los hermanos menores, solo existe un caso donde la estudiante es hija única. En los casos donde los estudiantes son los hermanos menores al menos uno de sus hermanos mayores posee estudios universitarios. En los casos donde los estudiantes son los hermanos mayores, los que poseen estudios universitarios son los padres.

Por lo que toca a la escolaridad de los padres se observa que, en los casos de los estudiantes del TecNM sus padres poseen un menor grado de escolaridad en contraste con los padres de los estudiantes que ingresaron a la UG. En los casos de los estudiantes del TecNM se distingue también que las madres son las que poseen un mayor nivel de escolaridad. Para los estudiantes cuyos padres de familia tienen estudios universitarios, estudiar una carrera o asistir a la universidad es algo que tiene que pasar, es decir, dan por sentado que los estudios universitarios

es una pieza de su proyecto de vida; en contraste para los estudiantes cuyos padres de familia tienen un nivel de escolaridad básico o medio superior, la universidad representa una alternativa para adquirir mejores condiciones de vida.

Sobre la ocupación de los padres se observa una distinción entre el tipo de empleos que ejercen para el sustento familiar entre los padres de los estudiantes de una institución y otra. Lo anterior marca una diferencia entre el ingreso familiar y las condiciones de vida de las familias. Aunque inicialmente la mayoría de los estudiantes tenían una dedicación a los estudios de tiempo completo, al paso de los primeros dos años los participantes presentaron una dedicación de tiempo parcial.

En los casos de Salomón y Dulcinea si bien al momento del ingreso a la universidad decidieron dedicarse completamente a los estudios ambos trabajaban previamente combinando sus estudios de preparatoria con el trabajo formal y al momento de ser entrevistados tenían dentro de sus planes buscar una fuente de ingresos. La forma como narran esta decisión de “*dedicarse a los estudios*” entrelazan experiencias de vida familiar con ideas alrededor de la formación universitaria relacionadas con mayor exigencia de trabajo escolar en comparación con el bachillerato y por lo tanto otorgaron prioridad a los estudios en sus planes de vida presente y futura. Estos dos estudiantes a partir del segundo semestre en la universidad crearon un negocio propio como estrategia para solventar sus gastos personales y escolares. Además, al finalizar el segundo año de trayectoria universitaria se insertaron en trabajos formales.

La interacción de los participantes con las personas que integran sus núcleos familiares aparece en las narraciones como satisfactorias, ya sea con ambos progenitores o con algunos de ellos; también aparecen las hermanas y hermanos como parte de su mundo cotidiano. Debido a la conformación familiar de Anabel y Dulcinea, en sus narraciones aparecen familiares de segundo nivel como abuelos, tías, tíos. En todas las conformaciones familiares de los participantes aparece un otro significativo –padre, madre, hermano(a), tía, etc.- que ha sido el impulsor de sus intereses académicos. Ese otro significativo tiene un papel importante en las vidas de los sujetos como el proveedor de experiencias intelectuales-afectivas y objetos culturales que les han permitido acercarse al saber y a la escuela con interés.

3.3 Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Para observar la relación con el saber de los participantes, se utilizó la técnica de recolección “balance de saber (*bilan de savior*)” creada por Charlot (2008) y colaboradores, con una adaptación tomada de Armando Zambrano (2014) que pone énfasis en la historia escolar. Además se consideró lo planteado por Jean-Yves Rochex (2006) sobre indagar lo que le impulsa a saber al sujeto. Como complemento del balance de saber, se entrevistó individualmente a los participantes, el formato de la entrevista fue semiestructurado.

En el primer momento de recolección la entrevista se realizó de forma directa. En los momentos posteriores, la entrevista se realizó a distancia mediante el uso de software para videoconferencias. Cada momento de recolección se inició con el llenado del balance de saber y posteriormente se entrevistaba al participante; el registro de la entrevista se realizó mediante una grabación de audio.

La sistematización de la información recolectada confirmó que las técnicas de recolección eran complementarias (ver anexo 1), la entrevista proporcionó mayor información sobre el contexto de la RS de los estudiantes y de los sentidos de la formación universitaria, lo cual no aparece en las narraciones del balance de saber. A su vez, la información sociodemográfica que se recolectó con el cuestionario durante el primer momento resultó ser importante para inferir y complementar el panorama contextual de los participantes. La aplicación de las técnicas se realizó de forma iterativa y secuencial, como corresponde a los estudios longitudinales de panel.

La información obtenida en el primer momento de recolección sirvió como línea base en cada participante y se refiere al contexto sociocultural del sujeto, su estructura de la relación con el saber, los sentidos que le atribuye a los aprendizajes y a la formación universitaria. En el segundo y tercer momento de recolección, se enfatizó la experiencia universitaria sin perder de vista, el objeto de estudio que interesaba y el cuidado en la aplicación de las técnicas para equiparar la información en los análisis posteriores.

3.3.1 El balance de saber

El balance de saber fue creado por Bernard Charlot en los años noventa, con el propósito de entender cómo se desarrolla la actividad del alumno. En francés se denomina *bilan de savior*, lo cual se ha traducido como balances de saber, y también escritos de saber. Los balances de saber son resultado de la reflexividad de los sujetos considerando las prácticas sociales en las que se involucran (Alzate, M. y Gómez, M., 2016). Además, esta técnica ha sido utilizada en “múltiples investigaciones internacionales en diferentes niveles educativos” (Vercellino, S., Groin, M., Galo, a. y Chironi, J., 15 de noviembre de 2017, p. 5)

En el balance de saber se solicita al participante que narre un texto a partir de una serie de consignas que son presentadas en forma de pregunta. Las consignas tienen la intención de detonar el recuerdo del participante sobre su historia como aprendiz y llevarlo a describir su situación actual en esa misma dirección desde lo que para él es significativo y tiene sentido. El balance de saber inicial elaborado por Bernard Charlot ha sufrido a lo largo del tiempo variaciones, todas ellas derivadas de las adaptaciones hechas por los investigadores en función de la población y objetivos de los proyectos, aunque el núcleo del instrumento se ha mantenido estable. El proceso de análisis de la técnica consiste en a partir de la información narrada identificar procesos para luego construir las constelaciones -configuraciones, tipos ideales- (Alzate, M. y Gómez, M., 2016).

Finalmente, el balance de saber utilizado (ver anexo 2) parte de la versión original traducida al español, adicionando una segunda sección sobre el aprendizaje en la escuela tal como lo hace Armando Zambrano (2014) lo cual fue importante para poner énfasis en lo escolar. Además, se integró una pregunta adicional sobre lo que impulsa a aprender al sujeto considerando la sugerencia Jean-Yves Rochex (2006).

3.3.2 La entrevista

La entrevista es un proceso que involucra a dos personas que hacen un esfuerzo colaborativo. Este proceso tiene una naturaleza activa que “conduce a la creación de una historia de forma mutua y ligada a un contexto: la entrevista” (Denzin, N. y Lincoln, Y., 2015, p. 142). Es un

proceso en donde un investigador y un participante se comprometen a conversar de forma focalizada sobre el tema de estudio.

Generalmente los participantes responden a las preguntas con sus pensamientos, opiniones, perspectivas o descripciones específicas de sus experiencias. Algo sumamente importante a considerar en la entrevista cualitativa, es que cada participante es único, y por ende la experiencia al entrevistar también lo es (deMarrias, 2004). Al entrevistar a una persona, lo que se le pide esencialmente es que cuente una historia, su historia.

Contar historias es esencialmente un proceso de construcción de significado, cuando las personas cuentan sus historias, ellas seleccionan detalles de su experiencia en el flujo de su conciencia. Las personas al contar historias se ven confrontadas a la tarea de dar orden a sus ideas, reflexionar sobre ellas para darles sentido, por lo tanto, contar historias es darle sentido a la experiencia (Seidman, 2006). Las historias de las personas son un esfuerzo subjetivo por darle sentido a su propia vida.

La entrevista como técnica de investigación puede ser estructurada, semiestructurada o no estructurada (Denzin, N. y Lincoln, Y., 2015). Asimismo, puede llevarse a cabo de forma individual o grupal. En el caso de la investigación cualitativa, la entrevista tiene el propósito colocarnos en la perspectiva del otro con la intención de encontrar cosas que no podemos observar directamente, supone que la perspectiva de los otros es significativa, conocible y capaz de ser hecha explícita (Mella, 1998).

La entrevista semiestructurada es una técnica de investigación que sirve para recabar datos de tipo verbal; su origen tiene que ver con el hecho de que los instrumentos estructurados como son el cuestionario o la encuesta en su uso investigativo opacan el punto de vista del sujeto. Es por eso que esta técnica propone que el investigador tenga una guía de preguntas más o menos abiertas, las cuales puede y debe decidir cuándo presentarlas, para realizar una administración *ad hoc*. Es el investigador quien decide la secuencia, tiempo y ritmo de las preguntas, es él quien debe saber cuándo profundizar en algún tema, por lo anterior, requiere de una alta sensibilidad hacia el curso de la entrevista y hacia el entrevistado.

La entrevista semiestructurada puede ser de varios tipos: focalizada, semiestandarizada, centrada en el problema, a expertos y etnográfica; cada uno de estos posee particularidades y usos específicos (Flick. U., 2007). En este proyecto, se eligió la entrevista semiestructurada por su formato, puesto que éste proporciona fluidez en la conversación. Además, el uso similar de la guía de entrevista hace que los datos puedan ser comparados con mayor facilidad.

En este proyecto la técnica de la entrevista se utilizó como complemento del balance de saber para comprender mejor el contexto y significados del entramado de relaciones descrito en el balance. Se realizaron entrevistas en un formato directo, individual y semiestructurado -una en cada periodo académico durante los primeros dos años-. La primera entrevista sirvió para conocer la biografía de los participantes abordando los tópicos de: contexto actual, familia, historia escolar, intereses personales y relaciones sociales.

De la segunda a la cuarta entrevista, el foco se mantuvo en la experiencia universitaria durante el periodo, así como en el tema del aprendizaje y la formación (ver anexo 3). Para la entrevista final, a la estructura utilizada en la segunda y tercera entrevista se agregó una pregunta que indagaba sobre ¿cómo valoraban estos dos años desde que ingresaron a la universidad? Lo anterior, permitió tener una imagen global de lo que para ellos había sido este primer tramo y también contribuyó a cerrar el ciclo de entrevistas.

3.4 Procedimiento para la recolección de los datos

La recolección de los datos se hizo en cuatro periodos académicos distintos durante dos años consecutivos. Las técnicas de recolección de datos se administraron de forma repetida, iniciando el 18 de octubre del 2019 y finalizó el 05 de mayo del 2021. En cada sesión de trabajo se inició con la elaboración del balance de saber y posteriormente se entrevistó al participante.

3.4.1 Etapas del trabajo de campo.

3.4.1.1 Contacto institucional

El contacto institucional se realizó en otoño de 2019. Se tuvo acceso a los estudiantes con previa autorización de los directivos académicos del Tecnológico Nacional de México (TecNM) Campus I León y la Universidad de Guanajuato (UG), Campus León. En los campus universitarios, los encargados de brindar el apoyo para el acercamiento con los estudiantes fueron los directores de las unidades académicas: el Departamento de Desarrollo Educativo del TecNM, el Departamento de Psicología y el Departamento de Ciencias de la Actividad Física y Deporte de la UG.

3.4.1.2 Búsqueda de los participantes y primer momento de recolección.

Se realizó una invitación abierta a los grupos de primer semestre, se explicó a los estudiantes el objetivo del proyecto y las condiciones de la participación en él. En caso de querer participar se les solicitó que anotaran sus datos de contacto -nombre, correo electrónico y número telefónico- en la papeleta entregada al inicio de la presentación. Con estas invitaciones abiertas se obtuvieron los datos de 41 estudiantes (34 hombres y 17 mujeres) siendo del Tecnológico Nacional de México (TecNM), 9 estudiantes de Ingeniería Electromecánica y 16 de Industrial; de la Universidad de Guanajuato, 5 estudiantes del programa de Psicología y 11 de Ciencias de la Actividad Física y Salud; con los cuales se estableció comunicación vía telefónica y por correo electrónico.

Este primer acercamiento con los estudiantes tuvo resultados diversos, por ejemplo, en algunos casos los datos proporcionados eran incorrectos. En otros, los estudiantes aceptaron programar la entrevista, sin embargo, no se presentaron a la cita, cuando se insistió decidieron no participar en el estudio. Finalmente se concretaron sesiones de trabajo con 10 estudiantes del 18 de octubre al 14 de noviembre del 2019.

Cada institución proporcionó las facilidades para que las sesiones se llevaran a cabo en sus instalaciones. Durante el primer periodo de recolección, las sesiones con cada estudiante se realizaron en los cubículos de la biblioteca de los distintos campus universitarios. Asimismo,

dicha sesión se programó durante el tiempo libre que tenían los estudiantes entre clases; para cada sesión se utilizó un bloque de tiempo de aproximadamente hora y media.

3.4.1.3 Segundo, tercer y cuarto momento de recolección de información.

Debido a las condiciones de contingencia sanitaria, las cuales iniciaron en el Estado de Guanajuato a partir del 20 de marzo del 2020, fue necesario replantear la forma de realizar las técnicas de recolección de información para el segundo, tercer y cuarto momento de recolección. La sesión de trabajo con cada uno de los participantes pasó de una modalidad presencial a una modalidad a distancia. Antes del segundo periodo de recolección, se realizó un sondeo con los estudiantes sobre los conocimientos de las herramientas e infraestructura que la modalidad a distancia requería.

Para llevar a cabo la recolección de datos a distancia, se eligió la aplicación web Jitsi Meet debido a su gratuidad y a que no necesitaba instalación física en los dispositivos. El ingreso de los estudiantes a la aplicación fue por medio de un enlace enviado por el servicio de correo electrónico y de mensajería WhatsApp. El formato de balance de saber se les envió con anticipación por correo electrónico con la indicación de que su llenado se realizaría durante la sesión.

El segundo momento de recolección se realizó del 26 de marzo al 02 de abril del 2020. Se trabajó con los 10 participantes iniciales y aquellos que continuaban estudiando habían cursado aproximadamente dos meses y medio del semestre de enero-junio 2020. El tercer momento de recolección se llevó a cabo del 21 de octubre al 10 de noviembre del 2020. Desafortunadamente, en el tercer momento de recolección no fue posible contactar a uno de los 10 participantes iniciales pese a que se insistió por distintos medios: teléfono, mensajería, redes sociales y correo electrónico.

Por lo anterior, para el semestre de agosto-diciembre 2020 solo se tuvieron los registros de 9 estudiantes. El cuarto momento de recolección tuvo lugar del 26 de abril al 05 de mayo del 2021 recabando la información de 9 estudiantes. Es importante mencionar que, durante la última entrevista, los estudiantes expresaron lo que significó para ellos participar en el proyecto

teniendo la oportunidad de conversar cada semestre sobre sus experiencias universitarias; estos espacios de conversación en el marco de las entrevistas fueron importantes porque les permitió recapitular lo que les había sucedido en el semestre, los hacía reflexionar sobre la escuela, en algunos casos como desahogo a lo vivido. Lo anterior, constata el valor que tienen las metodologías cualitativas al hacer investigación y cómo este enfoque para investigar nos coloca ante un reto de producción de conocimiento sin perder de vista lo significativo de la experiencia humana.

3.4.2 Corpus de datos.

El corpus de datos se conformó por un total de 38 entrevistas cuyo registro se realizó mediante grabación de audio. Todas ellas fueron transcritas en su totalidad. De la misma manera, se tuvieron 38 balances de saber o escritos de saber y 38 notas de campo, todo en formato electrónico.

Cada uno de los registros mencionados son las unidades de análisis que conforman el corpus de datos, cada registro se clasificó por sujeto y por momentos de recolección. En la tabla 2 se presenta de forma desglosada por sujeto, la extensión de cada unidad de análisis (UA). En el caso de la entrevista la unidad de medida es el tiempo de grabación de audio –horas: minutos: segundos-; en el caso del balance de saber y notas de campo se presenta como unidad de medida el número de palabras que conforman esa UA.

Tabla 4. Extensión de las unidades de análisis

Participante	Unidad de análisis (UA)	Momentos de recolección			
		1	2	3	4
<i>Anabel</i>	Entrevista	01:04:15	00:49:00	01:15:00	01:07:38
	Balance	404	438	475	790
	Notas de campo	72	19	84	34
<i>Delia</i>	Entrevista	00:50:29	00:37:13	00:50:55	00:46:09
	Balance	634	818	541	441
	Notas de campo	58	31	61	17
<i>Dulcinea</i>	Entrevista	00:53:40	00:50:18	00:47:46	00:28:07
	Balance	473	248	291	225
	Notas de campo	109	67	48	30
<i>Jocelyn</i>	Entrevista	00:23:01	00:18:32	00:36:21	00:27:09
	Balance	389	242	217	372
	Notas de campo	591	53	112	21
<i>Julio</i>	Entrevista	00:33:47	00:44:39	*	*
	Balance	235	320	*	*
	Notas de campo	48	163	*	*
<i>Karina</i>	Entrevista	00:26:32	00:33:40	00:50:13	00:38:11
	Balance	531	321	625	464
	Notas de campo	66	41	111	11
<i>Melchor</i>	Entrevista	00:34:08	00:24:55	01:19:21	00:45:18
	Balance	245	249	276	264
	Notas de campo	87	48	103	45
<i>Mónica</i>	Entrevista	00:44:35	01:00:09	01:08:59	01:06:14
	Balance	288	376	557	622
	Notas de campo	51	45	70	68
<i>Paloma</i>	Entrevista	00:44:35	00:23:54	00:31:09	00:38:36
	Balance	1202	548	578	790
	Notas de campo	83	41	35	17
<i>Salomón</i>	Entrevista	00:36:12	00:39:07	00:26:19	00:36:40
	Balance	344	254	256	278
	Notas de campo	87	35	128	24

*Sin registro en el momento de recolección.

3.5 Estrategia para la clasificación, análisis e interpretación de datos.

Los datos son unidades básicas que conforman la información; cuando la información es organizada, estructurada y analizada genera nuevos datos que derivan en conocimiento. En la investigación cualitativa el proceso de organizar, estructurar y analizar la información sucede simultáneamente a la recolección. De esa forma, el análisis cualitativo posibilita la construcción de proceso de análisis singulares, debido a que puede reestructurarse con base en la experiencia y en la interacción con los datos. Involucra una ida y venida constante entre el todo y las partes de la información recolectada (Carrillo Pineda, Leyva-Moral y Medina Moya, 2011)

En esta propuesta, las técnicas e instrumentos de recolección anteriormente descritos produjeron datos de carácter verbal, por lo que, el análisis de contenido cualitativo fue la vía para abordarlos. Dado el carácter longitudinal del diseño, el proceso de análisis implicó realizar un análisis diacrónico y sincrónico de los datos obtenidos. Todo lo anterior sin perder de vista el enfoque fenomenológico que demandó una ida y venida constante entre la mirada del todo y de las partes que lo conforman.

3.5.1 Análisis de contenido

El análisis de contenido es una técnica de investigación que se utiliza para la interpretación de documentos escritos. Tiene su origen en la interpretación de textos sagrados durante el siglo XVII, adoptado fuertemente durante los siglos XIX y XX para realizar análisis de prensa. Sin embargo, fue después de la segunda guerra mundial - mediados del siglo XX- que se generaliza su aplicación.

Al final de la década de los 50', con la aparición de las computadoras y de los programas de cómputo que facilitaron el cálculo de las palabras en un texto se consolida la técnica. Con el posterior desarrollo de programas de cómputo para el análisis cualitativo, fue posible manejar eficientemente, no solo el análisis mecánico de los datos, sino también su interpretación (Andréu, 2002). Lo que se busca al utilizar el análisis de contenido es exponer o traer a la luz, un sentido oculto o latente en un producto narrativo (Andréu, 2002; Bernete, 2013; Piñuel, 2002); así como el contenido manifiesto de los datos analizados (Cáceres, 2003).

Esta técnica de análisis ayuda a sistematizar e interpretar la información obtenida mediante técnicas de recolección como la entrevista, los grupos focales, entre otras (Andréu, 2002) y al abordaje de documentos escritos de diversa naturaleza (Fernández, 2002). El análisis de contenido (AC) se caracteriza principalmente por ser: objetivo, sistemático, susceptible a cuantificación y de aplicación general (Fernández, 2002). Colinda con otras técnicas de análisis documental como el análisis del discurso (AD), lingüístico, semiótico, entre otras; al comparar el AC con el AD, se encuentra que ambos tienen en común la búsqueda del sentido del texto; pero se diferencian, en que el AD utiliza enfoques teóricos interpretativos en el análisis (Andréu, 2002).

El análisis de contenido puede ser de corte cuantitativo o cualitativo. El cualitativo, utiliza los beneficios del análisis de contenido cuantitativo en cuanto a sus procedimientos y se distingue de él en que profundiza en la interpretación del “contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (Andréu, 2002, p.22) sirve para analizar de forma controlada el “proceso de comunicación entre el texto y el contexto” (Andréu, 2002, p.22). En resumen, este análisis profundiza en la interacción de los textos que previamente fueron clasificados.

La utilidad del análisis de contenido radica en que el material se analiza dentro de un modelo de comunicación y al seguir el análisis paso a paso se crean unidades de análisis más interpretables. Las categorías que se generan son resultado de una constante retroalimentación que permite al investigador elaborar las ideas fundamentales y el control sobre los procesos de codificación e interpretación que ayudan a la triangulación de los datos. De acuerdo con Mayring (2000), el procedimiento para realizar el análisis de contenido implica una serie de pasos que van desde la selección del modelo de comunicación, un preanálisis, la delimitación de las unidades análisis, establecer las reglas para el análisis, elaborar los códigos, definir las categorías y elaborar una síntesis final.

Otros autores como Bernete (2013), Fernández (2002), Andréu (2002), Piñuel (2002) y Cáceres (2003) presentan puntos en común con el procedimiento planteado por Mayring (2000) para el manejo del material recolectado. En este proyecto para realizar el análisis de contenido se determinó el procedimiento con base en lo que los autores anteriormente mencionados

proponen. En la figura 11 se presenta el procedimiento utilizado para llevar a cabo el análisis de contenido.



Figura 11 Procedimiento del análisis de contenido

De acuerdo con Berelson (citado por Cáceres, 2003) el éxito o fracaso de un análisis de contenido depende de sus categorías, es por ello que el paso de categorización cobra mucha relevancia en el proceso. Categorizar consiste en agrupar en conjuntos homogéneos el material que posee un sentido semejante para llegar a la conceptualización o regla descriptiva que justifica el agrupamiento (Cáceres, 2003), otra opción es la de integrar los datos a interpretaciones de mayor nivel de abstracción. Las inferencias o interpretaciones son procedimientos lógicos analíticos que pueden ser reproducibles por cualquier otro investigador y ayudan a pasar de la fase descriptiva a la fase interpretativa del análisis de contenido; así las inferencias que interesan en cada análisis se subordinan a la perspectiva teórica adoptada por el investigador (Bernete, 2013).

El procesamiento de datos puede partir de categorías deductivas o de categorías inductivas, éstas últimas se caracterizan por emerger del contacto lo más acercado al material que se interpretará. Se pueden utilizar tres formas básicas de codificación: inductiva, deductiva y mixta. La forma inductiva se admite para trabajar un documento e identificar los temas o dimensiones significativas. En la deductiva, se parte de una teoría y se emplean las dimensiones centrales de

dicha teoría para clasificar los datos y finalmente, la forma mixta combina las dos estrategias descritas anteriormente (Andréu, 2002).

Por lo que se refiere al tratamiento de la información de los balances de saber y de las entrevistas se siguió el procedimiento de análisis de contenido mixto. Sin embargo, debido a que el análisis de contenido y el análisis fenomenológico de Hycner (1985) son convergentes en cuanto a la codificación, delinear la unidades de significado general y significado relevante para su posterior agrupamiento en categorías -o determinación de temas de los clústeres de significado- y por último en la verificación de las mismas, se optó por adicionar al procedimiento de análisis de contenido mostrado anteriormente algunos pasos específicos del análisis fenomenológico.

Los pasos del análisis fenomenológico que se agregaron al análisis de contenido fueron escuchar las entrevistas antes de iniciar con la delimitación de las unidades de análisis para así tener una idea del todo, identificar los temas generales y únicos para todas las entrevistas y, contextualizar los temas. La contribución al proceso de análisis al abordar las narraciones desde el método de análisis de contenido cualitativo con la perspectiva fenomenológica fue contar con un proceso sistemático de abordaje de los textos que considera en todo momento la observación del conjunto de datos en su totalidad, así como la mirada minuciosa a cada una de las partes que lo conforman.

3.5.2 Análisis diacrónico y sincrónico

El diseño longitudinal siempre genera un gran volumen de datos debido a la cantidad de archivos que se asocian a cada caso individual para cada momento de recolección de información. Este tipo de diseño requiere un enfoque analítico compuesto por dos partes: la primera consiste en analizar cada caso particular a lo largo del tiempo, mostrar la singularidad de cada caso. La segunda se refiere al análisis transversal en un solo momento que permita la comparación entre los diferentes casos de estudio.

Al primer tipo de análisis se le denomina diacrónico, este análisis posibilita una mejor comprensión del comportamiento de las personas, así como de sus razonamientos. Se caracteriza por su densidad y profundidad, busca más que la saturación, la comprensión de la totalidad del

caso. Es útil para conocer el proceso de reflexividad de una persona y de esa forma lograr comprender de forma más cercana el porqué de su actuación.

A su vez, la segunda parte consiste en la comparación de los casos de forma transversal con base en una serie de variables o factores, lo que ayuda a asirse de la teoría. El análisis sincrónico aporta fuerza al análisis diacrónico (Caïs, J., Folguera, L. y Formoso, C., 2014). Ambas partes son complementarias, el análisis diacrónico permite conocer a profundidad las singularidades de cada caso por lo que dificulta la generalización, entonces se requiere de mantener un enfoque transversal y comparativo, eso se consigue mediante el análisis sincrónico.

Sintetizando, en cuanto al análisis de datos, el diseño longitudinal debe dar cuenta de la pluralidad existente en cada experiencia en un conjunto de sujetos, así como los puntos convergentes en dichas experiencias. En palabras de Thomson “no solamente es necesario desarrollar al máximo las narrativas particulares sino también hacer que estos casos *conversen* productivamente unos con otros para así poder ilustrar las diferencias en la naturaleza del cambio y en cómo éste se articula” (2007 citado por Caïs, J., Folguera, L. y Formoso, C., 2014, p. 232). Esta conversación de la que habla Thomson es resultado del análisis diacrónico y sincrónico.

El análisis diacrónico y sincrónico forman una malla de información que soporta la descripción del fenómeno estudiado (Fig. 12). Más aún, posibilita el análisis comparativo del sujeto consigo mismo y entre sujetos; agregando un elemento adicional de validez en la investigación cualitativa, puesto que los datos construidos pueden ser triangulados. Conjugado el análisis diacrónico con el sincrónico robustece la información que puede ser interpretada al incorporar la dimensión temporal que nos permite ilustrar el cambio.

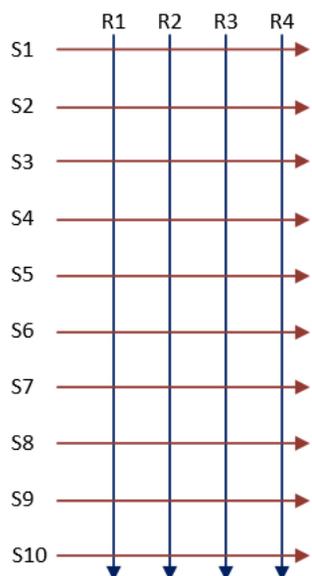


Figura 12 Combinación del análisis diacrónico y sincrónico

3.5.3 Ruta analítica

El proyecto de investigación tuvo dos ejes analíticos principales: el de la relación con el saber y el de la trayectoria. Se entiende por ejes analíticos las categorías teóricas de mayor densidad que ayudan a organizar el material empírico. Estos ejes incorporan cuatro tópicos importantes: los sentidos subjetivos sobre aprender y formarse en la universidad, el aprendizaje, la experiencia y la formación universitaria.

Los ejes analíticos fueron abordados de forma paralela durante el proceso de análisis; el cual incorporó para ambos ejes el análisis diacrónico y sincrónico de los datos. En consecuencia, para el análisis del corpus de datos del presente proyecto se optó por la siguiente ruta analítica:

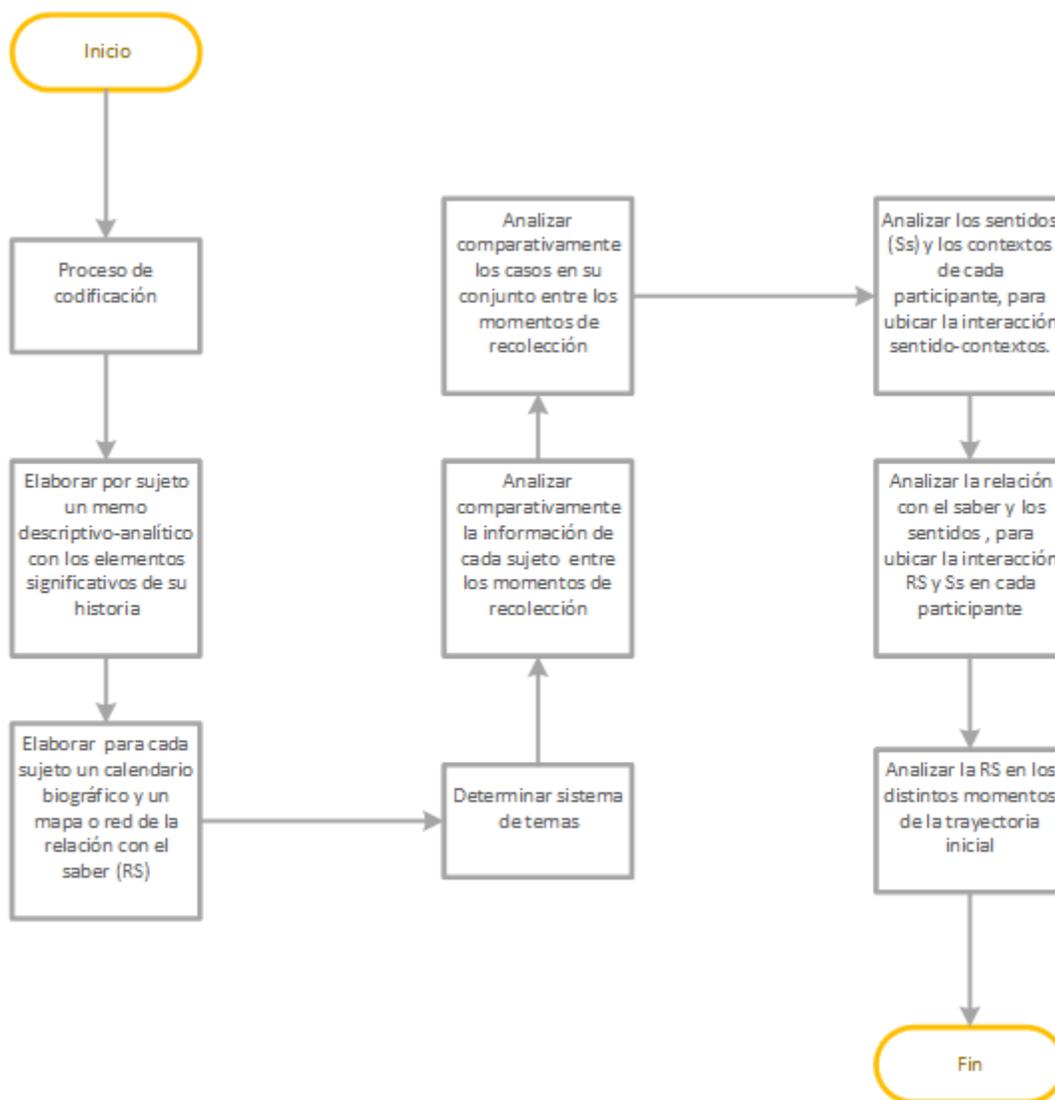


Figura 13 Ruta analítica

3.5.4 El proceso de codificación

El proceso de codificación (ver Figura 14) incluyó el análisis vertical y horizontal de cada UA para cada momento de recolección. El análisis vertical consistió en una codificación guiada por conceptos, es decir, se llevó a cabo con base en las categorías o dimensiones preliminares propuestas a priori. Una vez que se tuvieron todas las UA por segmentos se agruparon por

dimensión en una matriz que sirvió de base para el análisis horizontal, el cual consistió en una codificación guiada por los datos o abierta.



Figura 14 Proceso de codificación

Para la codificación guiada por conceptos en primer lugar, se elaboró un libro de códigos²³ con base en las categorías o dimensiones a priori. El libro de códigos contiene la definición de cada código, el color asignado para señalar el fragmento seleccionado en el texto y las anotaciones o memorandos generadas para cada código. A la par de segmentar las UA por dimensiones, se generaron memorandos o anotaciones *en* y *sobre* el texto, estos memorandos se encuentran al interior de cada UA por lo que, se identifican como *memos en el documento*; también se crearon *memos libres* que contienen las ideas, intuiciones, reflexiones a partir del texto revisado, pero no tienen como punto de anclaje una sección del texto.

Todos los memorandos se organizaron por tipo y en el caso de los memos en el documento se identificaron numéricamente en orden ascendente de acuerdo a su creación y con referencia a la UA en la que se encontraban insertos. Por otra parte, en esta primera etapa, surgieron secciones en el texto que no cabían a cabalidad en las dimensiones preestablecidas, a entonces fue necesario crear un código específico o código emergente. Estos códigos emergentes también se integraron al libro de códigos.

²³ *Libro de códigos*. Una lista de los códigos que se utilizan en un proyecto de análisis de datos cualitativos, que contiene normalmente sus definiciones y un conjunto de reglas o pautas para la codificación. Se llama también marco de codificación (Gibbs., 2012, p.232).

Una vez segmentadas las UA con base en la codificación a priori, se agruparon los segmentos por dimensión en una matriz que se examinó de forma horizontal, esta observación consistió en una codificación guiada por los datos; este tipo de codificación es lo que en el método fenomenológico se nombra “poner entre paréntesis” o codificación abierta (Gibbs, 2012). En esta observación surgieron códigos emergentes descriptivos que abonaron al libro de códigos. Es importante aclarar que, si bien la primera inmersión a la información recolectada se realizó considerando las dimensiones o categorías a priori como punto de partida; el análisis horizontal permitió construir códigos descriptivos desde la experiencia de los sujetos, es decir, los códigos resultantes surgieron de las narraciones de los participantes, el anexo 4 muestra ejemplos de lo codificado.

El siguiente punto en la ruta analítica consistió en la elaboración del *memo analítico-descriptivo* por sujeto. Estos documentos tenían la finalidad de “narrar” de forma organizada la historia de cada participante con la intención de profundizar en cada uno de los universos simbólicos de los sujetos, así como comprender la forma cómo experimentan el mundo social al que pertenecen y, por ende, comprender sus acciones y la forma en que dan sentido a ellas. Con base en los memos analíticos-descriptivos se elaboró un calendario biográfico correspondiente al tramo inicial de la trayectoria universitaria de cada participante (ver ejemplo, Figura 15).

Este calendario es una forma de sistematizar la información referente a la trayectoria durante los primeros semestres en la universidad incluyendo no solo los eventos del ambiente universitario, sino también otras esferas o contextos donde se desarrolló el estudiante en su vida cotidiana. Estos calendarios se elaboraron tomando como referencia el modelo utilizado por Longo, E. (2011) sirviendo “como instrumento de control” (p.167) para situar los acontecimientos que los mismos estudiantes narraron durante las entrevistas, facilitando así el seguimiento de los hechos significativos ocurridos en la vida cotidiana durante el lapso de tiempo que se observó a los participantes.

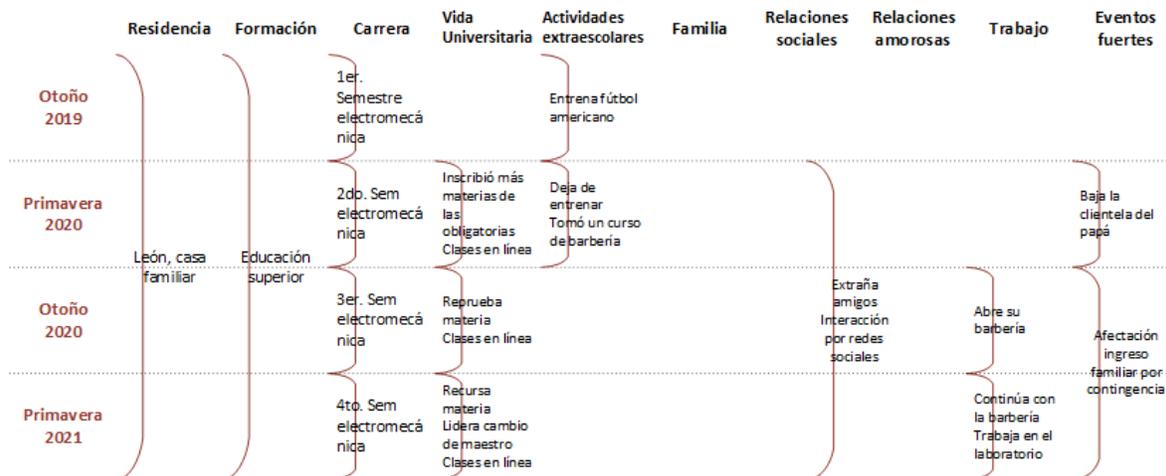


Figura 15 Ejemplo calendario biográfico, caso de Salomón.

Los calendarios biográficos fueron la herramienta para organizar las trayectorias estudiantiles, esto permitió categorizarlas con base en el avance que los estudiantes presentaron tomando como referencia el plan curricular de los programas académicos que cursaban. Sistematizar las trayectorias en los calendarios permitió analizar lo ocurrido en los distintos momentos y espacios de la vida de los estudiantes. Así se identificaron gráficamente aquellos sucesos que fueron relevantes y al cruzar esta información con los sentidos y demás dimensiones de la RS se obtuvo un panorama más amplio sobre lo ocurrido y el impacto en el sistema de significación de los estudiantes.

3.5.5 El Sistema de temas: categorías de análisis.

El sistema de temas se organizó con base en dos ejes, el de la trayectoria y el de la relación con el saber. Este sistema posee dimensiones conformadas por subdimensiones, categorías o temas y códigos. El proceso de codificación condujo una organización exhaustiva del corpus de datos; se obtuvieron un gran número de códigos los cuales fueron reducidos en categorías para realizar el análisis sincrónico y diacrónico.

La Figura 16 muestra la matriz resumida del eje de la trayectoria, el cual incluye las dimensiones de la experiencia y los fines o proyecto que los estudiantes tienen sobre su vida.

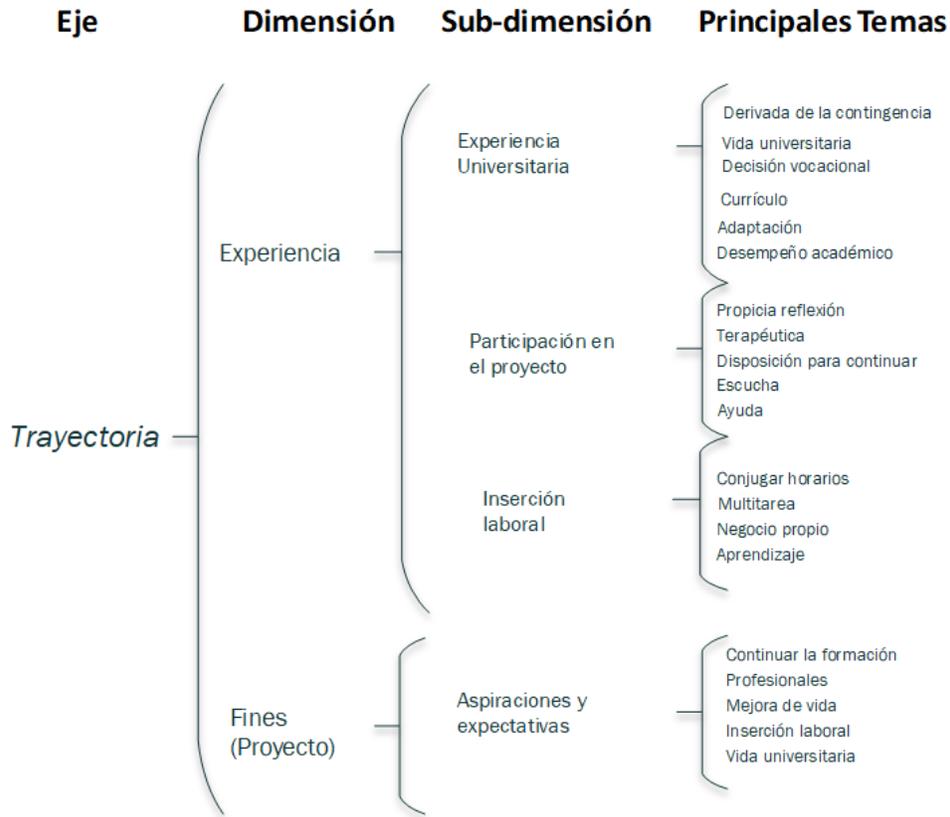


Figura 16 Matriz Eje de Trayectoria

En el caso del eje de la relación con el saber (RS), su construcción implicó un mayor desglose de subdimensiones que dieran cuenta los múltiples elementos que conforman la noción de la RS. La matriz resumida final se muestra en la Figura 17.

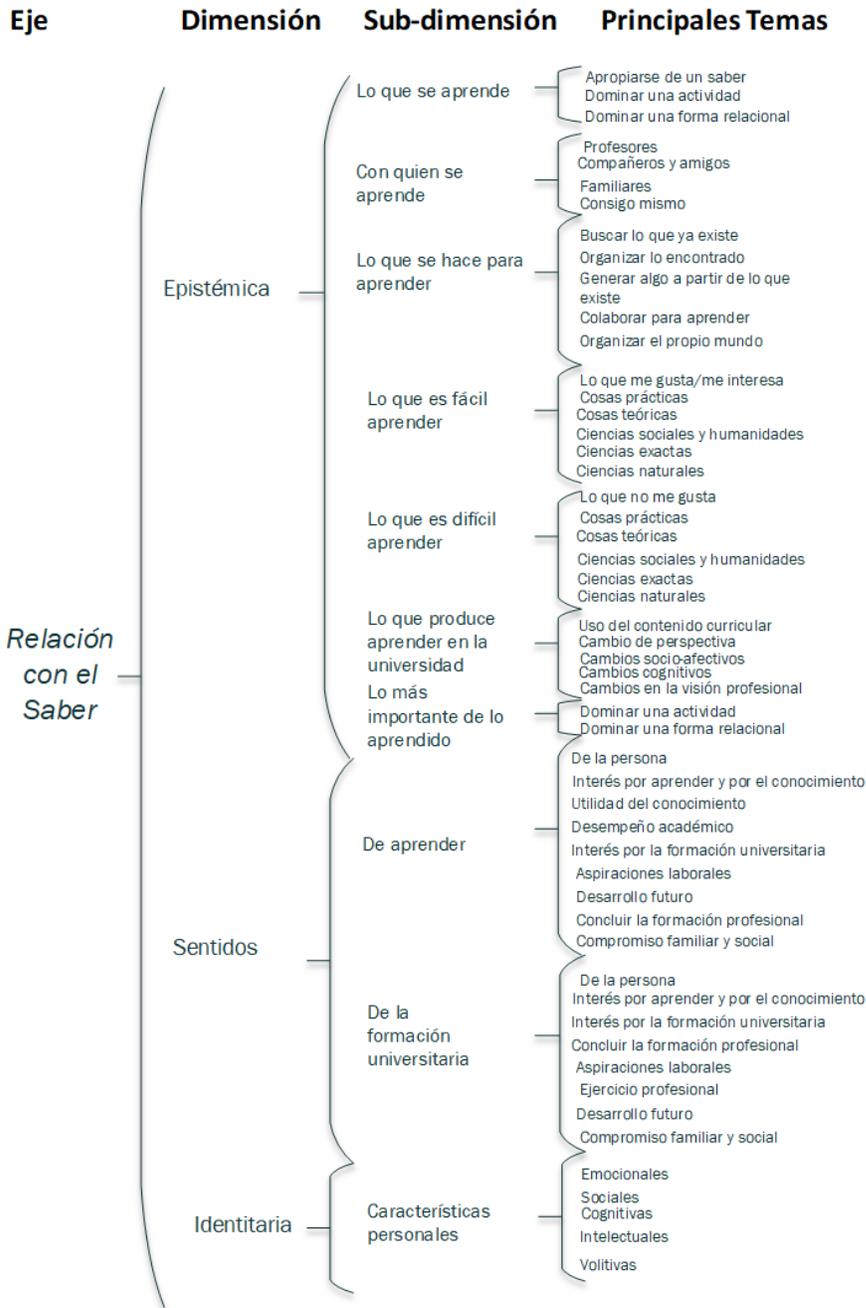


Figura 17 Matriz Eje Relación con el Saber

3.5.6 Análisis comparativos para la interpretación.

La ruta analítica seguida implicó que una vez determinado el sistema de temas o categorías se hicieran una serie de análisis por sujeto, por conjunto de sujetos, comparando principalmente sentidos, contextos, la RS y la trayectoria. El modelo analítico que se utilizó incorporó la perspectiva longitudinal haciendo uso de los organizadores del enfoque del curso de vida, con la

intención de observar cómo es que el tiempo influyó en la configuración de la RS de los sujetos y en la construcción de sus trayectorias estudiantiles. Los datos encontrados mostraron que hubo dos momentos de transición en las trayectorias estudiantiles durante el periodo de observación: el ingreso a la universidad y el cambio de modalidad educativa de presencial a distancia a partir del confinamiento por la pandemia COVID-19.

Por lo anterior, el análisis diacrónico y sincrónico de las categorías o temas se realizó tomando en consideración estos dos momentos de transición de la trayectoria. Además, se analizaron las categorías o temas tanto en el conjunto de sujetos por periodo de observación y los distintos periodos de observación en el conjunto de sujetos, así como los distintos periodos de observación de cada sujeto.

3.6 Consideraciones éticas

En esta propuesta se reconoció en todo momento la posición del sujeto conocido en la interacción que se entabló, considerando el valor de su conocimiento y de lo que aporta en la interacción cognitiva (Vasilachis, 2006). Es por eso que, la perspectiva y las construcciones de conocimiento de los participantes fueron de gran interés durante el desarrollo del proyecto. La participación de los estudiantes en el proyecto fue estrictamente voluntaria; tuvieron la libertad de abandonar en el momento que desearan sin que ello repercutiera de forma alguna en su persona o en su rol como estudiantes.

Al inicio de la colaboración, el estudiante fue informado por escrito sobre el propósito del proyecto y su participación en él, para ello se utilizó una hoja de consentimiento informado (ver anexo 5). Los datos recabados se trataron de forma confidencial, las conversaciones durante las entrevistas fueron grabadas en audio. Las transcripciones y los archivos de audio serán conservados durante un lapso de cinco años a partir de junio del 2021 con la finalidad de estar disponibles en caso de una auditoria al proyecto, posteriormente se destruirán.

Capítulo IV La trayectoria universitaria durante los primeros dos años.

- ¿Qué es más importante-, preguntó Gran Panda, -el viaje o el destino? -.

-La compañía-, contestó Pequeño Dragón.

James Norbury

En este capítulo se expone una descripción analítica de las categorías conceptuales del eje de la trayectoria. Estas categorías contienen los significados sobre la vida universitaria, la experiencia de los estudiantes al estar en ella y de los futuros posibles que los estudiantes se imaginan. Estas categorías conceptuales se dividen de acuerdo con las dos dimensiones planteadas para el eje de análisis: el proyecto y la experiencia.

En el caso del proyecto se exponen tres categorías que contienen las expectativas y aspiraciones alrededor de la vida y la escolaridad: ensoñaciones de una vida mejor, estar en la universidad y ser estudiante universitario y, el requisito de la independencia: ser un profesionalista e insertarse laboralmente. En cuanto a la experiencia estudiantil se muestran dos categorías principales las cuales reflejan las etapas del proceso de integración académica e institucional vivido por los estudiantes durante los primeros dos años de su trayectoria que fue marcada por la situación pandémica. Así pues, se describe la experiencia universitaria en los espacios físicos y la experiencia universitaria a partir de la pandemia por COVID-19.

Finalmente, como parte del análisis del eje en general, se expone una clasificación de las trayectorias estudiantiles de los primeros dos años y el recuento del camino inicial en la universidad. Durante los primeros dos años de trayectoria universitaria, los estudiantes experimentaron la universidad de distintas formas y con distintas condiciones. Su experiencia universitaria es tan singular como cada uno de ellos.

Un aspecto importante de la experiencia estudiantil durante el primer año, es la elección de carrera para el proceso de integración académica e institucional de los estudiantes. Otro aspecto relevante que apareció durante el primer año y que se extendió al segundo año fueron las circunstancias socio-históricas que les tocó vivir con la pandemia por la COVID-19. Estas

circunstancias propiciaron que sus experiencias de vida y académicas se tocaran en algunos momentos y lugares del camino.

Los estudiantes vivieron sus primeros dos años con entusiasmo, con dificultades, en negociación continua con los distintos contextos a los que pertenecían. Asimismo, sus expectativas y aspiraciones sobre la universidad se modificaron. El confinamiento les produjo mayor estrés y les demandó hacerse cargo de su propio aprendizaje sin tener gran apoyo de parte de sus profesores y compañeros, aun así, afrontaron el aprendizaje de los contenidos curriculares responsablemente, intentando aprender de forma autodidacta.

Las trayectorias de los participantes dan cuenta de cómo los múltiples contextos en los que se vive se entrecruzan con el contexto universitario. A su vez, muestran cómo los estudiantes toman decisiones desde su rol estudiantil, considerando sus otros roles y contextos o esferas de vida. Finalmente, aun con las circunstancias los estudiantes aprendieron; crecieron como estudiantes y como personas.

4.1 El proyecto: las expectativas y aspiraciones en torno a la vida y la escolaridad.

Un elemento importante en la decisión de los estudiantes de ingresar a una carrera universitaria, fueron las expectativas y aspiraciones sobre lo que la universidad significa para su vida personal y familiar. En estos dos años de vida universitaria, el proyecto de los participantes se colocó en tres escenarios: en su vida cotidiana fuera de la escuela, en la vida estudiantil y en la vida profesional. Además, sus proyectos tienen distinta temporalidad: el corto, mediano y largo plazo.

Los estudiantes al momento de imaginar sus posibles caminos, unos se observan a sí mismos principalmente en su rol de estudiantes universitarios, y otros se ven como profesionistas más que como estudiantes. Esta diferencia en las descripciones sugiere que el sujeto construye y experimenta su realidad presente desde múltiples perspectivas, como aquellas en las que ir a la universidad es una acción que se da por sentado debido a que el contexto familiar-social así lo dicta o aquella donde ir a la universidad es el requisito para tener una vida mejor o ser exitoso a futuro. A su vez, esta imagen de sí mismos en los distintos roles –como estudiantes o como

profesionistas en formación- marca una diferencia en sus intenciones sobre estudiar una carrera universitaria, mostrando así la diversidad estudiantil.

Por otra parte, las proyecciones de los universitarios no se encuentran aisladas, sino que se articulan entre sí; así por ejemplo la proyección que los estudiantes poseen sobre ir a la universidad y ser estudiante universitario se vincula con la aspiración de tener un trabajo profesional que contribuya a su independencia económica y familiar; a la vez que les permita estar bien y felices en la vida. Esta concatenación de proyectos muestra cómo los estudiantes al llegar a la universidad cuentan con un imaginario social apropiado sobre lo que representa la formación universitaria, específicamente al obtener un título universitario.

4.1.1 Estar en la universidad y ser estudiante universitario

Las proyecciones de los estudiantes sobre la vida universitaria se enfocan en lo que quieren alcanzar dentro del contexto universitario en distintos planos temporales; como por ejemplo irse de intercambio, obtener una beca, tener un buen desempeño en sus asignaturas, terminar el servicio profesional o hacer una tesis. Esto que se desea alcanzar en el contexto universitario supone que ellos deben ejercer el rol de estudiante universitario el cual es visto como valioso, pero transitorio, temporal; *porque ahora soy un estudiante, pero siento que lo valoro más que el dinero (Julio1, Pos. 126)*. Después de cuatro meses de ingresar a la universidad los estudiantes planeaban principalmente terminar la carrera, tener buenas calificaciones e irse de intercambio, *me veo ya con carrera terminada [...] así como ver al pasado y decir: "Ya me fui a dos, tres intercambios así a lo largo de la Universidad" (Delia1, Pos. 123-130)*.

Estos proyectos no cambiaron al pasar 10 meses en la universidad –de los cuales cuatro fueron en confinamiento-; a las proyecciones iniciales se agregaron aquellas que tenían que ver con involucrarse en actividades extracurriculares dentro del ámbito universitario, como son cursar veranos de investigación o cursos de idiomas:

Pues también sacar buenas calificaciones este semestre, que no se distancie mucho el resultado del semestre pasado [...] terminando exitosamente el verano de investigación [...] trabajando con el francés y

checando probablemente opciones de intercambio. (Anabel2, Pos. 43); me veo estudiando, por ejemplo; quiero estudiar coreano, de ser posible el próximo semestre. (Dulcinea2, Pos. 122)

Después de 16 meses en la universidad –ocho en confinamiento- terminar la carrera cobra relevancia, seguir adelante con los estudios y seguir siendo estudiante aun con las reglas y condiciones derivadas de la contingencia, *puliendo mis cualidades como estudiante autodidacta (Delia3, Pos. 32); pues seguir sacando la Universidad [...] pues terminar la Universidad (Mónica3, Pos. 58); acabando la carrera (Karina3, Pos. 62)*. Pasando un semestre más en la universidad (22 meses a partir del ingreso) en condiciones de confinamiento la proyección más importante para la mayoría de los estudiantes fue seguir estudiando la carrera como un paso necesario para alcanzar objetivos a largo plazo como estudiar un posgrado e insertarse laboralmente:

En el corto plazo terminar el semestre [...] mediano plazo pues seguir estudiando, y a largo plazo probablemente enfocarme totalmente a lo profesional, y en lo laboral, en Investigación, (Anabel4, Pos. 38-39); Pues, a corto, seguir estudiando, terminar mi carrera, a mediano plazo yo creo ejercer en otro Estado, no sé siempre me ha llamado la atención ejercer en alguna zona rural, [...] me gustaría después estudiar otra carrera [...] ya después que ojalá pueda tener mi trabajo, pues entrar a otra carrera. (Jocelyn4, Pos. 68).

Es así que las expectativas y aspiraciones de los participantes sobre estar en la universidad y ejercer el rol de estudiante se enfocaron en cumplir exitosamente con las demandas universitarias, como lo eran el desempeño académico, la movilidad, la participación en actividades extracurriculares. Todo lo anterior es parte del proceso de integración académica e institucional, que de forma consciente o inconsciente los estudiantes privilegian al llegar a la universidad. Cuando comparamos las expectativas y aspiraciones relacionadas con participar en actividades extracurriculares y movilidad; encontramos una marcada diferencia entre los participantes de acuerdo con el tipo de institución en la que estudiaban.

Para aquellos estudiantes donde la IES tiene una oferta amplia de estas opciones, sus proyectos las incluyen; mientras que los estudiantes que pertenecen a una IES que no provee alternativas extracurriculares o movilidad, su proyecto está enfocado en terminar la universidad y tener un buen desempeño. Entonces, el perfil de estudiante universitario que se desea ser también está en

función de las opciones de crecimiento académico que la institución ofrece. Las opciones institucionales marcan una diferencia en las posibilidades de proyección de los estudiantes.

4.1.2 El requisito de la independencia: ser profesionista e insertarse laboralmente

Los estudiantes planeaban insertarse laboralmente, pero no en cualquier trabajo, sino en un trabajo que les permitiese ejercer la profesión estudiada. Al inicio de la carrera las expectativas y aspiraciones profesionales de los estudiantes se relacionaban con el ejercicio de la profesión con base en lo que sus profesores les decían sobre el entorno laboral donde podrían desempeñarse, *en un futuro... en una empresa automotriz. (Karina1, Pos. 117); Pues mis planes son de trabajar primero en una empresa y luego [...] formar mi propio negocio (Salomón1, Pos. 162)*. Cuando inició el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19, las proyecciones profesionales no aparecieron en las narraciones estudiantiles, fue hasta después de 16 meses de estar en la universidad que sus narraciones reflejan las proyecciones profesionales y laborales, conservándose este tema hasta cumplir 22 meses de trayectoria en la universidad:

Quiero estar trabajando con personas [...] aplicando todo lo que estoy aprendiendo ahorita. (Mónica3, Pos. 58); estar de practicante, [...] siento que estar en una empresa, me quiero ir al área automotriz, [...] profesionalmente bien, (Karina3, Pos. 62); yo me veo [...] pues con mi barbería crecida, mi barbería establecida y [...]ya sea trabajando para una empresa o teniendo trabajo de mi carrera. (Salomón4, Pos. 64-65); a largo plazo pues me gustaría tener un trabajo estable, [...]también no vivir con mis papás, cosas así. (Melchor4, Pos. 60).

Durante el segundo año de la trayectoria aparece con fuerza la proyección de sí como profesionistas. Los estudiantes se veían a sí mismos a futuro como ingenieros, psicólogas y profesoras. Este énfasis en la visión profesional se asoció en sus narraciones con la inserción laboral, *estar ejerciendo mi carrera. (Paloma4, Pos. 70); me veo como de psicóloga educativa, desarrollarme en esa área (Dulcinea3, Pos. 64); pues como un ingeniero (Salomón3, Pos. 81).*

Los proyectos de los estudiantes durante el segundo año en la universidad se dirigieron hacia la conclusión de los estudios y la inserción laboral. Todos los participantes coincidieron en que el proyecto a largo plazo era trabajar en algo relacionado con lo que estudiaban; fortaleciendo de

esta forma sus motivos para permanecer estudiando. Mirar hacia el futuro fue relevante porque ese año escolar lo vivieron confinados en sus casas con condiciones difíciles para aprender.

4.1.3 Ensoñaciones de una vida mejor

Esta categoría sobre la vida futura más allá del contexto universitario o laboral solo apareció en las narraciones estudiantiles del primer año de la trayectoria universitaria. Los proyectos a largo plazo de los estudiantes durante el primer año de la trayectoria, contienen expectativas y aspiraciones sobre su plan de vida caracterizado por tener una pareja, formar una familia y una vida que involucre esferas de acción más allá de las laborales:

yo creo que ya me voy a casar [...] si quiero tener dos hijos (Paloma1, Pos. 153); sí pienso en una familia, en el aspecto emocional (Julio2, Pos. 106); pues me gustaría viajar, eh, pues creo que algo común, tener mi pareja, viajar con ella, si en dado caso, tener familia (Melchor2, Pos. 70)

Además, a esta imagen de la vida futura se agrega el deseo de retribuir a sus padres lo que han hecho por ellos *por mis padres pues y mi familia, [...] porque yo les quiero retribuir porque [...] los amo y les quiero devolver, aunque sea un poco de lo que ellos me dieron (Salomón1, Pos. 154)* y ayudar a otros mediante el ejercicio de la profesión, *sino que estar en varios lugares, pa poder expandir mi conocimiento, y apoyar a alguien más (Karina2, Pos. 112).*

Un aspecto de interés es que, entre las proyecciones sobre la vida algunos de los estudiantes coinciden en verse felices a futuro, *me veo feliz, me imagino como una persona que va estar feliz (Delia2, Pos. 54); quiero ser feliz, o sea, estar feliz (Mónica2, Pos. 74); a mí me gusta verme así este, viviendo, viviendo feliz (Salomón2, Pos. 105).* Este sentimiento de felicidad al que ellos aluden, es una felicidad que se construye con base en el trabajo personal y la aceptación de quien se es y lo que se tiene; pero también es una felicidad que se alcanza por el logro de aspiraciones personales como son terminar la carrera, conseguir un buen empleo, tener una mejor condición económica, etc.

Como lo muestran las categorías anteriores, los estudiantes llegaron a la universidad con expectativas y aspiraciones sobre su vida y sobre la universidad las cuales se fueron afinando, reconfigurando y afianzando durante los primeros dos años de vida universitaria. Asimismo, en contraste con lo planteado por De-Garay (2005) sobre el cambio en las perspectivas de desarrollo

futuro en el primer año, se observa que las perspectivas de futuro de los estudiantes entrevistados se mantiene estable, con pequeñas variaciones o matices en las proposiciones del proyecto, pero sobre el mismo eje de semántico de significado. Sin embargo, conforme los estudiantes avanzaron en sus planes curriculares, es decir, durante el segundo año, el tema de la inserción laboral profesional adquirió fuerza en las narraciones estudiantiles.

Las proyecciones a futuro (proyecto) y el sentido sirven para regular la acción social de los sujetos; proyecto y sentido son coexistentes y le ayudan al sujeto a mantener el curso de su acción. Las proyecciones o proyectos que los estudiantes crearon a partir de lo sucedido en su vida cotidiana fueron modificándose en función de las circunstancias y de su situación biográfica²⁴. Los estudiantes cambiaron sus prácticas escolares ante las circunstancias pandémicas; para ello fue necesario incorporar lo vivido con anterioridad al nuevo contexto de acción. Al cambiar las prácticas también cambió la manera en que los estudiantes observaron, percibieron, sintieron, su formación universitaria, es decir, cambiaron sus disposiciones para ser y estar en la universidad (Lahire, 2017).

4.2 La experiencia estudiantil: Vivir la vida universitaria.

La experiencia estudiantil es un tema de suma complejidad debido las múltiples aristas que están involucradas, sobre todo, porque la experiencia es una construcción subjetiva que contiene el sello del propio autor y en sí misma es única y valiosa. Para comprender mejor la experiencia de los estudiantes al ingresar a la universidad, fue necesario mirar el proceso de elección de carrera, porque eso marcó la integración de los estudiantes al ambiente académico. Algunas de las historias de los participantes muestran cómo una decisión vocacional errónea puede cambiar el rumbo de la trayectoria de forma drástica.

²⁴ Estas modificaciones en el proyecto de los sujetos hicieron que el propósito a mano cambiara, es decir, cambió el sistema de significatividades de cada uno de ellos (Shütz, A. 1993).

Otras más, muestran que aceptar las decisiones vocacionales tomadas aun cuando se dude de ellas, trae consigo una forma de afrontamiento que favorece el proceso de integración. El análisis de las decisiones vocacionales sacó a la luz la influencia familiar en dichas decisiones, así que ir a la universidad es una acción colectiva, es decir, es resultado de esfuerzos de varias personas dentro del núcleo familiar; y por lo tanto se constituye un logro personal y familiar. Es por eso que la elección de una carrera no solo depende del sujeto como entidad separada de su núcleo familiar.

Otro rasgo importante para comprender la experiencia estudiantil de los participantes, fue sin duda la pandemia. La pandemia planteó condiciones en las que la vida cotidiana transcurrió de formas distintas a las que se conocían, trasladando las actividades del espacio físico escolar a un espacio escolar en línea al cual se accedía desde los hogares de los estudiantes. Estudiar la universidad en un contexto pandémico fue todo un reto para la adaptación individual y la integración universitaria, es claro que los jóvenes tuvieron que enfrentarse al contexto universitario haciendo uso de sus habilidades y capacidades, poniendo en juego su agencia.

El confinamiento derivado de la pandemia, marcó un antes y un después en las vidas de los estudiantes; marcó un antes y un después en las narraciones sobre su vida universitaria. Es por ello que en este apartado se agrupan los significados sobre lo vivido durante estos dos años de trayectoria en dos categorías, la primera tiene que ver con el mundo simbólico derivado de la experiencia de estar físicamente en la escuela y la segunda se refiere a los significados que emergieron de la experiencia al inicio y durante la pandemia. Sin lugar a dudas, en estos dos años a los estudiantes les han sucedido cosas en la escuela y en los otros contextos donde se desarrollan; lo relevante de estos eventos fue que, la forma de afrontarlos los llevó a ser las personas quienes son al día de hoy.

4.2.1 Experimentando el contexto universitario en los espacios físicos.

Para los estudiantes ingresar a la universidad trajo consigo ajustes en sus rutinas dentro y fuera de la escuela. El ingreso fue tan significativo que la narración de su experiencia apareció de forma

extensa durante las entrevistas. El contexto familiar-social fue un soporte importante para que los estudiantes pudiesen ingresar, en algunos casos, fundamental.

Los estudiantes reconocen claramente el apoyo recibido por parte de algún miembro de su familia:

pero mi papá sí me decía: "Pues tú estudia donde quieras estudiar, te vamos a apoyar" (Delia1, Pos. 56); Pero en el momento en el que, pues me salí de trabajar [...] entonces fueron dos semanas en las que pude estudiar así, y ya una de mis tías se ofreció a pagarme lo de la ficha (Dulcinea1, Pos. 14)

También identifican que el ingreso a la universidad fue una transición que modificó considerablemente varias esferas de su vida cotidiana, entre las que se encuentra la académica:

Entonces al principio, como en el primer mes, tuve esa crisis, pero hasta ahorita ya me siento cómoda y ya me adapté a la dinámica de estar así (Delia1, Pos. 58); Pues si fue mucho, pues tuve que aprender porque por ejemplo a socializar de nuevo [...] se me olvidaba algo le hablaba a mi mamá y me lo llevaba a mi escuela y aquí no, aquí sí tengo que estar bien prevenida de todo, (Jocelyn1, Pos. 12-14)

Ellos consideraban que las demandas académicas en la universidad eran distintas a las que tenían durante el bachillerato:

pues los maestros ya nos dan demasiada libertad, [...] en la prepa, pues, están allá, atrás de ti, [...] y aquí pues los maestros, no están atrás de ti (Melchor1, Pos. 252); pues si el grado de dificultad cambia muchísimo, o sea estaba acostumbrada a una forma de evaluar muy diferente a la que evalúan aquí; por ejemplo, allá las tareas no eran tan exigentes (Jocelyn1, Pos. 14-16).

En el transcurso de su primer periodo académico en la universidad, los estudiantes presentaron dificultades en algunas materias. Las dificultades que mencionan tienen su origen en distintas causas: en algunos casos tiene que ver con tipo de contenido curricular, *yo creo que bases biológicas, pero por muchos conceptos que no había manejado, este, tan previamente (Anabel1, Pos. 41)*; en otros con las estrategias de enseñanza utilizadas por sus profesores:

estábamos hablando del desarrollo del sistema nervioso [...] ya medio le estoy entendiendo, y de repente: ¡Ya cierren sus libretas y este... vamos a hacer un juego!, vamos a hacer una canción [...] Y es como de: Espera, espera, espera aún no le entiendo y yo no tengo la capacidad de hacer una canción, y quieres que haga una canción (Dulcinea1, Pos. 68).

Otra fuente de las dificultades son las estrategias utilizadas por ellos mismos para la apropiación de los contenidos, *en Química [...] y como que voy viendo lo que él me dice, transportándolo en la vida real. En cálculo también trato, pero no, ¡ahí no! en serio ¡no puedo!* (Julio1, Pos. 76); y con la administración del tiempo para realizar las tareas de las asignaturas:

Como yo soy, sí necesito porque no puedo estudiar más de dos, tres horas porque sí mi cerebro sí se cansa, [...] lo que me ha costado un poquito es la organización de mi tiempo, creo que eso es lo que más me ha costado (Delia1, Pos. 86).

Entonces, la forma de trabajar los contenidos, de evaluar el aprendizaje en las asignaturas, las rutinas y organización del tiempo de esparcimiento y estudio, la manera en la que establecen sus relaciones sociales, todo esto es distinto a lo que conocían del bachillerato. Por lo tanto, tuvieron que modificar lo que hacían para aprender y para convivir con sus profesores y compañeros. Es decir, para integrarse académica e institucionalmente tuvieron que hacer o dejar de hacer ciertas actividades, tuvieron que modificar sus prácticas.

La modificación de las prácticas requirió de incorporar en un nuevo esquema lo que ya sabían - sobre cómo estudiar, cómo acceder al conocimiento y cómo cumplir con lo establecido por los profesores- y las demandas actuales del contexto. Esta incorporación no fue sencilla, por lo que, al finalizar el periodo académico algunos lo lograron, mientras que otros se quedaron en el camino, recursando sus asignaturas. El paso al siguiente periodo académico vino acompañado de un estado de mayor comodidad y disfrute del espacio escolar, *este semestre pues también me ha ido bastante bien; entré pues con muchas ganas de, de estar en la escuela* (Anabel2, Pos. 12) y en el caso específico de las estudiantes foráneas fue importante su adaptación al vivir fuera de la casa familiar *porque nos estábamos quedando con sus abuelitos, entonces, ya, ya nos cambiamos, y, este, pues todo bien, ha funcionado bastante bien* (Paloma2, Pos. 10).

En cuanto a las interacciones sociales, los estudiantes mencionan que la experiencia fue buena principalmente por los compañeros; ya sea porque lo integrantes del grupo al que pertenecen son personas agradables o porque tienen buenos amigos. Asimismo, identifican como esas interacciones sociales favorecen el cumplimiento de las tareas escolares, *realmente hay una buena... una buena relación como tal como grupo [...] como tal con el grupo me sentí bien, [...] con mi círculo de amistades también ayudan mucho que hacen mis clases muchísimo más amenas* (Delia2, Pos. 16).

4.2.1.1 La elección vocacional

La conversación con los estudiantes sobre la experiencia de ingreso estuvo marcada por el tema sobre cómo eligieron la carrera; en las historias se identificaron dos tipos de patrones comunes; aquellas en las que la decisión vocacional fue forzada por las circunstancias o con bastante presión familiar para ingresar a la educación superior:

Es que haz de cuenta que yo ya no iba a estudiar la universidad, [...] mi papá [...] me convenció de sacar ficha y yo dije no pues como que agarré abí la carrera que fuera (Jocelyn1, Pos. 32).

De hecho, sí, me iba quedar a Psicología en la Salle, pero [...] para no hacerlos gastar allá en... colegiatura, (Melchor1, Pos. 50).

Al final dije: no, pues Medicina engloba como, lo que me gusta, y entonces salí de la prepa, presenté no quedé, y volví a presentar y no quedé, [...] porque como que en ese año que estuve, sin estudiar pues, [...] entonces, dije: bueno voy a sacar ficha para, o sea, tengo que tener un plan "b" (Mónica1, Pos. 7).

También existieron aquellas decisiones en las que el estudiante manifestó que la carrera que estudia es resultado de un proceso de elección personal, *cuando entré a la carrera, como que reafirmé que entonces sí, escogí bien (Paloma1, Pos. 8).*

Aunque el proceso de ajuste al nuevo contexto fue distinto para cada estudiante; existió coincidencia en la descripción de la experiencia de ingreso de los estudiantes cuya elección vocacional estuvo forzada por el contexto familiar y social, con poca claridad sobre su elección al momento de iniciar los estudios y en algunos casos con inconvenientes en el ingreso de la carrera. Estos estudiantes describieron el ingreso como una transición difícil o incómoda:

No sé, siento que... no sé si es porque es el primer semestre, me estoy aburriendo, eh... a veces pienso que estaría mejor Psicología (Melchor1, Pos. 54); Ay no pues está difícil, [...] nunca había camiones ni nada de eso para trasladarme, y aquí pues sí, el turno que aquí es en la mañana y allá en la tarde, y pues las amistades que eran las mismas desde siempre (Jocelyn1, Pos. 12).

Además de que vivieron el semestre con una duda constante sobre si esa era la elección adecuada *mm... o sea, ahorita no te podría decir... si quiero cambiarme o si quiero quedarme, o sea, ahorita todavía estoy viendo... (Mónica1, Pos. 179).*

De los tres casos donde la decisión vocacional fue forzada desde el inicio, en dos, los estudiantes optaron por el abandono temporal de los estudios, mientras que la otra participante tardó mucho más tiempo en integrarse a la vida cotidiana en la escuela siempre con ese fantasma de “y si hubiera quedado en” pensando en la otra carrera que deseaba desde el inicio. En contraste, lo que mencionan los estudiantes con una elección vocacional estable es que la vida universitaria presentó retos importantes en cuanto a la organización del tiempo y el cambio de residencia:

Pues, o sea, es un cambio que me ha gustado, [...] me ha gustado la Universidad, tanto el ambiente, mi grupo, los maestros, las clases, lo que veo en las materias; entonces ha sido un cambio muy bueno. (Paloma1, Pos. 68); Aparte de que ha ayudado mucho que con quien me vine, o sea, aparte de que no vivo sola, siento que hubiera sido como más conflicto así sola, sola (Delia1, Pos. 60).

Y aunque la transición no fue sencilla, la experiencia fue agradable, sintiéndose en el lugar correcto, incluso algunos se mostraban agradecidos por cursar la carrera elegida *me siento más a gusto, o sea, no me había sentido más contento, me está costando tanto económico, como el esfuerzo físico, pero me siento pleno. (Julio1, Pos. 60).*

Las historias sobre la elección de la carrera muestran que las decisiones vocacionales de los participantes fueron el resultado de una conjunción de factores personales, familiares y sociales. En algunos casos la decisión vocacional fue una construcción de larga historia, en donde ellos reconocen momentos en su biografía que les ayudaron en su elección de carrera porque les ayudaron a resolver las dudas que tenían sobre su futuro profesional y el ingreso a la universidad reafirmó su elección, *cuando entré a la carrera, como que reafirmé que entonces sí escogí bien (Paloma1, Pos. 8); Dije si quiero ser doctor [...] tienes que soportar malos olores y yo la verdad para eso no estoy hecho, [...] estaba entre doctor y mi carrera (Salomón1, Pos. 6).* Al igual que lo reportado por Alarcón- Montiel (2019) se observó cómo la influencia familiar fue relevante en los procesos de elección de carrera de los estudiantes.

Aunque elegir una carrera sea una decisión tomada por el sujeto en función de sus intereses personales, esta elección se soporta por el contexto socio-familiar. Dicho contexto es el que provee los esquemas simbólicos para la creación de proyecciones futuras donde se integra la imagen de ser un profesionalista y las condiciones reales de apoyo a la consecución de esas proyecciones. De esta manera, los procesos singulares de elección de carrera evidenciaron la importancia que tienen las expectativas sobre la carrera y la decisión vocacional para la integración y la experiencia universitaria.

En síntesis, la elección de carrera fue relevante en la forma como los estudiantes experimentaron la universidad. De igual modo, los estudiantes identificaron que las rutinas y demandas académicas eran diferentes a las del nivel educativo anterior; el ingreso al ambiente universitario llevó consigo un proceso de aprendizaje particular, como dice Coulon (2017) era necesario que los estudiantes aprendieran el oficio de estudiante, es decir, era necesario que aprendieran las reglas del nuevo contexto sobre cómo estudiar, cómo aprender, cómo ser evaluados y cómo participar en las interacciones sociales con otros y con la institución, para así adquirir un nuevo status social, el de estudiante universitario. De tal forma que al dominar estas reglas lograsen la integración académica e institucional, ambas fundamentales para la permanencia en la universidad.

En el caso de los estudiantes que vivieron la contingencia sanitaria durante el primer año de su trayectoria, tuvieron que aprender las reglas del nuevo contexto en dos ocasiones consecutivas: cuando ingresaron a la universidad y, ocho meses después, cuando cambiaron de modalidad educativa. Tuvieron que integrarse dos veces a las dinámicas del ambiente universitario en un lapso de un año.

4.2.2 La pandemia por COVID-19: confinamiento social y cambio de modalidad educativa.

4.2.2.1 El inicio del confinamiento

La contingencia derivada de la pandemia trajo consigo la suspensión de las actividades presenciales en las universidades, lo cual implicó un cambio en la modalidad educativa. Las

actividades escolares se trasladaron a un espacio en línea y los estudiantes tuvieron que realizar sus actividades de estudio desde casa. Las narrativas estudiantiles estuvieron permeadas abundantemente con las experiencias derivadas del confinamiento a tres meses de estar encerrados en casa. Todos los participantes de una forma u otra tuvieron dificultades para adaptarse a la nueva realidad.

Esta realidad se les presentó con una superposición de tiempos y espacios; con una hiperconexión con fines distintos a los de esparcimiento y socialización. En algunos casos, sus rutinas diarias de sueño, alimentación, tiempos de estudio, convivencia y ocio se vieron afectadas:

Entonces, bueno a mí, el aislamiento si me ha estado afectando, porque he notado que mi ansiedad ha aumentado bastante (Dulcinea2, Pos. 24); el ahora estar todo el día en mi casa, en mi cuarto., me ha afectado mucho y me afecta directamente con el estudio, porque a la hora de no poder dormir, o sea, duermo tarde, o sea, mis horarios cambiaron completamente, a la hora de hacer tarea me cuesta mucho poner, este, atención, entonces me distraigo muy fácilmente (Dulcinea2, Pos. 28); No, pues nada, este, es más eso, el tiempo que, pues no alcanzo a dormir bien (Salomón2, Pos. 37).

La esfera familiar fue traspasada por la pandemia en varios aspectos. Por ejemplo, la situación contingente afectó en algunos casos los empleos de los padres u otros miembros que contribuían económicamente al sostenimiento familiar, *pero en todo lo demás sí ha afectado, porque también descansó mi papá, mi hermano...ya no trabajan en el puesto (Karina2, Pos. 138); mi papá está agarrando trabajos de fuera, con clientes a parte de la empresa con él está, (Karina2, Pos. 142);* lo que trajo consigo la reestructura de estrategias familiares para obtener ingresos.

En el aspecto académico, el traslado del espacio escolar a la casa demandó de espacios específicos para las tareas escolares y de la infraestructura requerida para continuar con las clases en la modalidad en línea. Lo anterior, evidenció en algunos de los casos la falta de equipamiento e infraestructura para las clases en línea, tanto de las instituciones como de las condiciones de los estudiantes; haciendo notar aún más las desigualdades sociales y educativas en las que los estudiantes debían cursar sus estudios:

Al menos ahorita yo tengo celular y tengo internet, y pues entre esfuerzos y demás, trato de hacer la tarea, pero yo sé que no todos mis compañeros, están bajo las mismas situaciones que yo, tengo compañeros que son foráneos, y que literal ni siquiera tienen celular... ¿cómo es que ellos van a aprender? (Julio2, Pos.

38); y pues ahora, [...] pero porque no hemos tenido exámenes, ni nada por el estilo (Anabel2, Pos. 12).

Asimismo, les fue posible diferenciar entre las cargas de trabajo en contraste con el periodo académico anterior que cursaron presencialmente. Para algunos el semestre fue mucho más pesado y para otros más ligero. Esta diferencia en la percepción de la carga académica por una parte se relaciona con la forma de afrontamiento por parte de las instituciones educativas ante la situación contingente, pero por otra tiene que ver con la habituación a la forma de vida académica:

Definitivamente sí he tenido una carga mayor, al semestre anterior (Delia2, Pos. 10); siento que ha sido ligeramente más pesado (Paloma2, Pos. 16); desde ese momento dije: no, tengo que echarle pues más ganas, ¿no?, tengo que esforzarme todavía más (Salomón2, Pos. 99); ha sido un poco más ligero que el semestre pasado [...] este semestre como que ya sé cómo es la forma de evaluar, de la mayoría de los maestros (Karina2, Pos. 122).

La modalidad en línea –en algunos casos virtual- demandó de los estudiantes hacerse cargo de su propio aprendizaje, ser autodidactas:

Realmente todo está siendo muy autodidacta (Anabel2, Pos. 20); estar en la Universidad de cierto modo es ser autodidacta (Mónica2, Pos. 44); porque la educación en línea nos tiene que convertir en personas autodidactas, (Julio2, Pos. 38).

A diferencia de lo vivido cuando estaban físicamente en la escuela; el tema de la importancia del desempeño académico se hizo presente. Los participantes hicieron énfasis en los resultados obtenidos durante el primer semestre y lo que hicieron en el semestre actual para enfocarse en pasar los exámenes y las materias. En algunos casos, el tema del desempeño se toca con referencia a las buenas calificaciones obtenidas, en otros se muestra la actitud para afrontar los retos educativos:

Y sí realmente me fue bastante bien, en la escuela, este, pues, fueron los resultados que esperaba [...] y ahorita mi promedio es de: nueve, dos (Anabel2, Pos. 12); se cumplieron mis predicciones, me fue un poquito mal en la materia que te había contado, la tuve que arrastrar, pero pues le vamos echando ganas

(Julio2, Pos.10); no había estudiado, no había podido estudiar, y, ese mismo día desde las siete de la mañana empecé a estudiar, a hojear, a hojear todo (Salomón2, Pos. 127).

Los cambios que trajo el confinamiento en la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela, marcaron el ritmo con el cual vivir el día a día. Es claro que las reacciones institucionales, así como las reacciones individuales ante lo desconocido impactaron los procesos de aprendizaje de los estudiantes al inicio del confinamiento, se hizo evidente el papel que cumplía la escuela en desarrollo de los seres humanos. Los espacios escolares se transformaron para intentar cumplir con las obligaciones de enseñanza en una modalidad no acostumbrada, sin embargo, la experiencia de los estudiantes deja claro que las estrategias utilizadas por los profesores para enseñarles los contenidos curriculares no fueron las más efectivas para cumplir con la meta de aprenderlos. Simultáneamente, los espacios familiares también se transformaron para atender las necesidades escolares de los estudiantes y esta superposición espacio-temporal, generaron mayor estrés en los jóvenes.

4.2.2.2 El confinamiento prolongado

Después de 16 meses en la universidad, de los cuales estuvieron ocho meses en confinamiento con clases en línea; lo que los estudiantes reportan en sus narraciones es que se instauró completamente la práctica de tomar desde sus hogares las clases universitarias. A diferencia de los meses anteriores que corresponden a un periodo académico específico, los estudiantes consideran que sus profesores: *ya supieron cómo, ahora sí nos dan clase*. Y en esta modalidad se reprodujo lo que pasaba en presencial, tienen *profes* buenos, aplicados, que les enseñan. Y también *profes* desobligados, otros poco comprensivos y otros *barcos*.

La modalidad en línea en general se les hace pesada y estresante; es una modalidad que no les gusta:

Y tomarlas en línea es como: ¡ay no qué pesado! (Karina3, Pos. 10); aunque fue la mitad del semestre pasado en línea me cansé mucho (Anabel3, Pos. 23); en línea me cuesta mucho más trabajo (Delia3, Pos. 14); yo creo que con la pandemia seguiremos en las clases en línea, lamentablemente, y es algo que,

tengo que como que hacerme a la idea, de que, pues tengo que adaptarme, (Dulcinea3, Pos. 64); No quiero clases en línea de algo que pues no me gusta. (Melchor3, Pos. 18); ya no está tan padre porque éste es en línea y no puedo, (Paloma3, Pos. 26); ¡ahí vamos!, con las, las clases en línea, si están medias complicadas. (Salomón3, Pos. 11).

Cursar los estudios universitarios en línea, implicó todo un proceso adaptativo para los estudiantes debido a que la modalidad presentó mayores cargas de trabajo y una dinámica de aprendizaje en la que tuvieron que hacerse cargo con mayor responsabilidad de su proceso de aprender debido a que la interacción con sus profesores disminuyó considerablemente. Los estudiantes identificaban las ventajas y desventajas de estar en línea; las ventajas enunciadas, tienen que ver con aspectos de organización del tiempo, por ejemplo, ahorrar tiempo y dinero en el traslado a la universidad.

Mientras que, en las desventajas, surge de forma espontánea y con fuerza, el plano social de los estudiantes. Esta modalidad cambió la forma como se relacionaban con sus compañeros y amigos:

Uno sí se distrae mínimo saliendo de aquí, yendo en el camión hacia la Universidad o caminar de salón a salón mínimo [...] los amigos también pa que le miento. Qué el brincarse una que otra clase, pus ta con todo, pero horita apenas si me puedo meter a Facebook uno y ya (risas); mínimo allá pos echaba reja o algo, aquí nada (Salomón3, Pos. 145-147).

Asimismo, otra de las desventajas que ellos consideran es la que tiene que ver con el aprendizaje, porque ellos consideran que sí aprenden, pero no lo que quisieran o deberían:

Se está perdiendo como el objetivo del aprendizaje, [...] estar activo todo el tiempo, este, en cuestión de entregables [...] de repente no hay como, se supone que hay un espacio para dudas, pero obviamente esos espacios para dudas jamás se emplean a menos de que sea duda con respecto al entregable (Anabel3, Pos. 15); o sea, a lo mejor no he aprendido lo que debo de aprender o lo que debía aprender sí, (Salomón3, Pos. 63).

La modalidad en línea fue una forma de subsistencia del sistema educativo ante las circunstancias. Debido a que dicha modalidad demandó un esquema de trabajo docente poco explorado,

además de requerir de infraestructura básica a la que no todos los actores del sistema tuvieron acceso, su implementación fue complicada.

Estas condiciones educativas y del contexto social influyeron directamente en la formación del estudiantado. Para los estudiantes, el abordaje de los contenidos curriculares planteados en sus programas académicos no fue suficiente y aunque las instituciones hicieron lo posible para atenderlos, aun así, perciben deficiencias al respecto.

Después de 14 meses de confinamiento y de clases en línea, cuando habían pasado 22 meses de haber ingresado a la universidad, los estudiantes vivieron una adaptación nostálgica, es decir, se mostraron adaptados a su vida escolar, pero seguían manifestando un claro deseo por volver presencialmente a las aulas:

No se deja de lado la añoranza de volver, ya a clases presenciales (Paloma4, Pos. 10); desde septiembre nos traen con la esperanza de que: ojalá el próximo mes, así nos traen y hasta ahorita nada, entonces, ya no me ilusiono (Jocelyn4, Pos. 38); después de un año, obviamente ya agarras el ritmo y ya hasta encuentras mañás (Mónica4, Pos. 30).

En cuanto al tema del aprendizaje la modalidad en línea siguió siendo una opción no deseada, *pues ha sido, es que como de momentos me he estresado muchísimo (Paloma4, Pos. 14); pues sinceramente no me gusta, no es como tanto de mi agrado, pero pues digo, me tengo que acoplar (Salomón4, Pos. 74).* Pero gracias a las ventajas en la organización temporal que la modalidad en línea presentó, siete de los nueve estudiantes entrevistados se insertaron en actividades laborales, varios de ellos utilizaron y relacionaron lo que aprendían en la universidad con lo que hacían en sus empleos:

Entré a un trabajo como para ir a aprender a hacer prácticas en relación a la carrera (Salomón4, Pos. 8); llevo a la par mis clases, soy niñera y tengo, y cuido a otros niños en la tarde, a ellos les doy como clases y ya, entonces, es un mundo completamente nuevo (Mónica4, Pos. 22); mi mamá tiene una amiga que es maestra, y se fue de vacaciones, entonces, yo la estuve supliendo ahí una semana. (Jocelyn4, Pos. 20).

La inserción laboral brindó a los estudiantes un espacio de socialización y aprendizaje que cobró mucha relevancia dadas las condiciones de confinamiento; ellos asumieron responsabilidades laborales en algunos casos para subsistencia y en otros por la experiencia que implicaba.

Se puede condensar lo dicho hasta aquí afirmando que, la experiencia estudiantil de los primeros dos años de trayectoria fue inesperada, desafiante y constructiva. Los participantes tuvieron que *aprender el oficio de estudiante* dos veces durante su primer año; ¿a qué me refiero? durante el primer semestre en la universidad aprendieron las rutinas y exigencias de la vida universitaria en los términos marcados por estar físicamente en la escuela, eso era ser estudiantes universitarios en las instalaciones de la institución: en interacciones cara a cara con sus profesores y compañeros, organizando los horarios para las actividades de estudio y ocio; apropiándose de espacios físicos para realizarlas. Durante el segundo semestre, tuvieron que ser estudiantes universitarios en el aula virtual bajo las reglas que ese espacio dictaba además de aprender el uso de plataformas tecnológicas.

Ser estudiante universitario confinado en el hogar, interactuando mediante una pantalla y con un modelo de enseñanza más rígido y, en algunos casos, descuidado; requirió que los estudiantes reaprendieran el oficio de estudiante. En este nuevo escenario, las afectaciones de la contingencia en las esferas de vida la familiar y social traspasaron la esfera universitaria puesto que los estudiantes tomaron decisiones considerando las necesidades de todas ellas. Ahora bien, el confinamiento mostró la importancia del espacio escolar en la vida de los jóvenes como espacio de socialización, socialidad y esparcimiento.

La universidad era ese espacio privilegiado donde se les permitía ser estudiantes y a la vez jóvenes en interacción con otros jóvenes, la universidad fungía como punto de encuentro en el que se hacía presente la condición juvenil de los estudiantes quienes compartían entre sí experiencias, anhelos, identidades, sentimientos, etc. Pero también, la universidad era el lugar en el que de acuerdo con Weiss (2012) más allá de la socialización y sociabilidad, se gesta un proceso importante, la subjetivación en términos sociológicos o la individuación en términos psicológicos. Cual fuere la perspectiva adoptada para nombrar el proceso, lo que las hace comunes es que aluden al desarrollo de la persona. La subjetivación implica desarrollo de intereses y gustos, interiorización de normas y valores, una postura reflexiva ante las demandas de los otros y la posición personal ante dichas demandas; también implica la apropiación cultural y el uso de la agencia en la construcción de la identidad.

Ante las circunstancias contingentes, los procesos de socialización, sociabilidad y esparcimiento, se vieron mermados, y el proceso de subjetivación de los estudiantes tuvo lugar en un marco escolar, social y familiar superpuesto física y temporalmente. En consecuencia, al no contar con un espacio escolar que les permitiera relacionarse más directamente con otros, otras formas de salir del entorno familiar adquirieron relevancia, por ejemplo, los espacios laborales. Al insertarse en dichos espacios ellos lograron compensar las limitaciones que el confinamiento trajo al espacio escolar al echar a andar procesos socialización y sociabilidad en los espacios laborales. Así que, los estudiantes se convirtieron en estudiantes trabajadores.

Esta conversión es sumamente relevante porque llevó a los estudiantes a experimentar la universidad desde una posición distinta, ellos empezaron construir su identidad como estudiantes trabajadores a partir de los parámetros subjetivos que asignaron al trabajo y la escuela. Los estudiantes trabajadores se mueven en la vida universitaria de acuerdo con la lógica de la estrategia planteada por François Dubet, es así que ellos organizan sus estrategias universitarias en función del tiempo disponible, sus prioridades y las condiciones materiales de las que disponen (Guzmán, 2007). Por otra parte, la inserción en espacios laborales ayudó a los estudiantes a relacionarse con el saber en sus distintas figuras, es decir, estos espacios les proporcionaron las experiencias para apropiarse del saber de los contenidos intelectuales tanto curriculares como no curriculares, dominar actividades y dominar formas de relación con los otros.

4.3 El camino universitario: evolución y permanencia

4.3.1 Subiendo la ladera

Lo vivido por los jóvenes durante sus primeros dos años universitarios configura un recorrido de vida que se integra por eventos de las distintas esferas en las que actúa el sujeto y que constituyen su mundo social. El análisis que se presenta a continuación se realizó mirando la trayectoria de cada sujeto en su totalidad. Para lograrlo se construyeron calendarios biográficos de cada uno de los participantes con base en la información recabada en las entrevistas.

De acuerdo con lo experimentado por los estudiantes y tomando como referencia el avance en el plan curricular de la carrera elegida, se clasificaron las trayectorias en tres tipos: las regulares, las de rezago y las de abandono temporal.

Las primeras se identifican por ser aquellas donde el estudiante cumple en tiempo y forma con el avance curricular marcado en el programa que estudia. No presenta reprobación de ninguna de las asignaturas. En los casos analizados, los estudiantes cuya trayectoria inicial encajaba en este perfil eran mujeres que se involucraron activamente en la vida universitaria tanto en actividades curriculares como extracurriculares, como, por ejemplo, el aprendizaje de un segundo idioma o prácticas que involucran el ejercicio de la profesión; en sus historias existen fragmentos que aluden a las esferas familiar y social, pero el centro de la narración es lo que ocurrió en la universidad.

Las caracterizadas por el rezago, tienen que ver con aquellos recorridos en los que los estudiantes tuvieron que modificar su plan ideal de asignaturas. Las causas detectadas para la modificación fueron reprobación o dificultades en el ajuste de horarios para cumplir con la carga completa de materias durante algún periodo. En algunos casos, esta modificación curricular les implicará más tiempo para la conclusión de los estudios; en otros, si desean concluir en tiempo el plan curricular tendrán que aceptar una carga mayor de asignaturas en semestres posteriores. Los estudiantes cuya trayectoria se sitúa en esta categoría, tienen historias donde se observa un cruce mayor de la esfera familiar con la esfera universitaria, sobre todo en el aspecto de la búsqueda de empleo o fuentes de ingreso para el sostenimiento personal y familiar.

Debido a que el contexto pandémico agudizó la necesidad de buscar ingresos para la economía familiar, los estudiantes con trayectorias de rezago buscaron alternativas de inserción laboral. Salomón estuvo en la búsqueda de un empleo que le permitiera seguir estudiando, encontró que las ofertas laborales a las que tenía acceso eran mal pagadas y con horarios complicados, así que, decidió tomar un curso de barbería e iniciar su propio negocio en casa:

Porque buscaba trabajos así, en el centro no sé, y este, pues me querían dar muy poquito dinero, o era mucho el rato, este, y no me daba tiempo para las tareas y me comentaron eso de la Barbería, y dije: ah pues ha de ser buena opción, entonces, todas las vacaciones de Navidad, me las aventé ahí, este, iba todo el día, casi, corte tras corte, hasta que ya pues, aprendí, ¿no? (Salomón2, Pos. 11)

Julio trabajaba en una fábrica de calzado, cuando empezó el confinamiento el trabajo se fue reduciendo, así que, él se puso a buscar trabajo y encontró un puesto en una institución bancaria. Cuando le llamaron para decirle que había sido aceptado renunció a la fábrica y al día siguiente, la persona del banco le avisó que siempre no se iba a realizar la contratación por cuestiones de la pandemia, *¿qué me ha pasado?, pues me quedé sin trabajo...em (Julio2, Pos. 10)*. Otro caso es el de Karina quien siguió colaborando con el negocio familiar vendiendo productos de limpieza, inicialmente tenían un negocio de jugos, pero el cierre de fábricas hizo que cambiaran los productos que comercializaban.

Estos acontecimientos que tuvieron que ver con la esfera familiar-laboral influyeron en las decisiones que ellos tomaban en la esfera universitaria. Al analizar los casos de rezago lo que resalta es *la circunstancia* de los jóvenes en la que sucede el atraso. En el caso de Salomón existió una situación de conflicto por el mal desempeño del profesor y una nula actuación a tiempo de las autoridades institucionales ante el reclamo de los estudiantes, *pues reprobé una materia, no sé si le alcancé a contar. (Salomón4, Pos. 8); me agarró de bajada y reprobó a todo el salón, (Salomón4, Pos. 10)*.

En el caso de Julio, el profesor cometió un error al evaluarle uno de los exámenes parciales, pero no lo corrigió y entonces lo mandó al examen de recuperación *cuando tuve que hacer el examen de recuperación del segundo parcial, en mi trabajo en el que estaba anteriormente, me pidieron hacer unas cosas, total no me pude presentar al examen, y tuve que arrastrar la materia (Julio2, Pos. 12)*.

Estos dos jóvenes ya habían tenido dificultades en otras asignaturas; en ambos casos reconocieron que las dificultades se debieron a que no lograban entender los contenidos, sin embargo, reconocían el trabajo realizado por sus profesores y cómo su labor les ayudó a sacar adelante las materias. Lo anterior, refleja su capacidad de ser críticos con el trabajo propio y el de sus profesores. Sin embargo, en estas asignaturas donde la interacción con sus profesores no fue buena, el problema que identificaron para aprobarla estaba en el papel del profesor y no en su incapacidad de aprender los contenidos o cumplir con lo solicitado.

El rezago de Karina se debe a que tuvo que dejar atrás la materia por *problemas de acomodar el horario (Karina3, Pos. 41)*, y ante la falta de opciones priorizó cursar las asignaturas seriadas. A cada caso particular se le agregaron *las circunstancias*, es decir, la situación de cambio de modalidad educativa y las implicaciones que tuvo ese cambio en las condiciones de estudio. En esta

dirección, es conveniente explorar la idea de que el rezago de los estudiantes puede atribuirse a características institucionales que colocan a los estudiantes en una posición de fracaso. Si comparamos estas trayectorias con las regulares, definitivamente salta a la luz, la desigualdad existente entre instituciones de educación superior y también en las condiciones de vida de los estudiantes.

Las trayectorias con rezago se dieron en aquellos estudiantes de distintas carreras en una misma institución con condiciones menos favorables. Mientras que las trayectorias regulares las tuvieron estudiantes de una misma carrera, de una misma institución y en su mayoría con mejores condiciones de vida para realizar sus estudios que sus pares de la otra institución.

Ahora bien, las trayectorias donde hubo un abandono temporal confirman que la elección vocacional cobra relevancia para la permanencia en la universidad debido a que las razones por las que los estudiantes que abandonaron los estudios tienen que ver con su decisión vocacional. Se observaron dos casos de abandono temporal, en el primero la estudiante reingresó al nivel superior a una carrera de otro campo disciplinar en otra institución, después de aproximadamente 8 meses de haber abandonado la primera carrera. El segundo, el estudiante se dio de baja con la intención de ingresar a otra carrera del mismo campo disciplinar en la misma institución, pero mientras esperaba el proceso de admisión al nuevo programa se inscribió en cursos de inglés.

Ambos estudiantes tuvieron dificultades al elegir la carrera inicial y hubiesen querido esperar, *es que haz de cuenta que yo ya no iba a estudiar la universidad, iba quedarme con la prepa y esperarme un año a ver que quería (Jocelyn1, Pos. 32)* o elegir otra carrera desde el inicio, *de hecho, sí, me iba quedar a Psicología en la Salle, pero este...por lo mismo de..., siempre he querido, sentir que apoyo a mis papás en algo (Melchor1, Pos. 50)*. Los estudiantes tenían una fuerte presión familiar para ingresar a la educación superior.

En el caso de Jocelyn el abandono de los estudios ocurrió a finales del primer semestre, una vez que dejó la universidad se dedicó a trabajar y ahorrar para volver a estudiar. Esta experiencia de detener temporalmente los estudios le proporcionó aprendizajes importantes que marcaron la apropiación de conocimiento que tiene de sí misma y de lo que quiere hacer en su vida, *porque ahora, bueno, me propuse no volver hacer algo, por presión de los demás o porque me lo indicaran, sino ya realmente*

es algo, pues que realmente me haga feliz (Jocelyn2, Pos. 82); Además, la inserción laboral le permitió experimentar otras formas de apropiación del saber, me formé más un carácter en este tiempo, [...] me hice más, de expresarme, por ejemplo, [...] fue menos académico, fue más personal lo que aprendí este tiempo (Jocelyn2, Pos. 80).

Desde el inicio de sus estudios, ella no estaba convencida de la carrera que estaba estudiando, su decisión de ingreso a la universidad estuvo marcada por la presión por parte de su padre por que estudiara la universidad; si bien tuvo dificultades académicas en algunas materias, al final del semestre pudo sobrellevarlas, así que, la razón más importante por la que decidió abandonar sus estudios fue que ella no quería estudiar esa carrera, no se veía siendo una ingeniera electromecánica.

Melchor tomó la decisión de abandonar los estudios al inicio del tercer semestre después de haber experimentado un semestre en línea. Su desempeño en las materias fue bueno, sin embargo, él decidió abandonar porque *decidí que no me gustaba y este semestre pues ya, en lugar de inscribirme, me di de baja y voy a esperarme [...] al próximo semestre o hasta agosto, para estudiar Nutrición (Melchor3, Pos. 14)*. Melchor tenía dudas desde el ingreso a la universidad sobre su elección de carrera, sin embargo, mantuvo su decisión de estudiar en una institución pública porque sentía que apoyaba la economía familiar. La incomodidad con las clases en línea fue uno de los detonantes que lo llevaron a tomar la decisión de abandonar.

En las trayectorias de abandono, los estudiantes tuvieron un historial de buen desempeño. Pese a ello, abandonaron los estudios de forma temporal y en estas historias los motivos para abandonar tuvieron que ver con la elección vocacional, independientemente de sus condiciones de vida y del contexto institucional en el que se encontraban. Las trayectorias reales de los sujetos, caracterizadas por el abandono y el rezago muestran la diversidad de decisiones, motivos, situaciones que ocurren en la historia escolar de un estudiante, y ante toda esa complejidad, lo que se levanta como un faro de luz, son ellos mismos como sujetos agentes y resilientes, capaces de construir su propio transitar con las circunstancias que se les imponen.

4.3.2 El recuento del camino

Después de haber pasado 22 meses en la universidad y haber experimentado una pandemia, los estudiantes mostraron sorpresa -en su rostro y tono de voz- al valorar su trayectoria inicial. La pandemia y lo que originó fue algo inesperado para ellos:

Pues creo que es bastante complejo porque no es lo que yo esperaba [...] lo que yo planeaba es que iba a vivir siempre en León, hasta terminar la Universidad, y eso cambió rotundamente (Anabel4, Pos. 42); Pues creo que muy, muy diferentes a lo que esperaba, básicamente me pasó un año y medio de mi carrera encerrada, nada más tuve la oportunidad de vivir un semestre (Delia4, Pos. 48); ¡híjoles!, ¿cómo se dice? este como una montaña rusa, altos y bajos en todos los sentidos, en personal, en académico, económico, emocional, en todas ha sido un cambio constante (Dulcinea4, Pos. 68).

La mayoría de los estudiantes que permanecieron en sus carreras iniciales hubiesen preferido no vivir la pandemia y las condiciones de vida y estudio derivadas de ella, incluidas las clases en línea, *¿Que no hubiera pandemia! (Paloma4, Pos. 76); Sí, la modalidad en línea. Si pudiera que no hubiera pasado estar así. (Dulcinea4, Pos. 70).*

Sin embargo, pese a lo inesperadas que fueron las circunstancias, ellos tuvieron la oportunidad de aprender, de crecer y de seguir adelante:

Todas las experiencias que he tenido en estos dos años han sido de aprendizaje para mí, (Dulcinea4, Pos. 68); pero llevo dos años de Universidad y he aprendido muchas cosas, muchas, muchas, muchas cosas, y también la pandemia siento que a mí y a muchas personas les cambió la perspectiva de muchas cosas (Mónica4, Pos. 68); si he visto que he aprendido muchísimas cosas, que definitivamente si he crecido durante estos dos años, pese a las circunstancias y como haya aprendido (Paloma4, Pos. 74), mi vida universitaria me ha exigido mucho de mí, y pues sigue haciéndolo, ¿no?, y yo sigo tratando de dar lo mejor. (Salomón4, Pos. 84).

En los casos de los estudiantes que abandonaron los estudios, la experiencia de abandono temporal fue una buena decisión porque les permitió aclarar sus deseos, aspiraciones y metas

Creo que han sido de mucha ayuda para mí porque desde el principio yo no sabía lo que quería (Melchor4, Pos. 68); Ah, pues siento que fue una muy buena decisión, que la pude tomar a tiempo (Jocelyn4, Pos. 62).

Aunque la experiencia de los primeros dos años universitarios fue algo inesperado debido al confinamiento y al cambio de modalidad educativa, ellos pudieron adaptarse y continuar con los estudios y tomar las decisiones que consideraron pertinentes.

Lo sucedido a los estudiantes en estos dos años iniciales de la trayectoria en educación superior, muestra que efectivamente “la diversidad de los estudiantes origina diversos modos de apropiación de las oportunidades escolares y del desarrollo de las trayectorias estudiantiles” (Casillas et al., 2007). Durante el primer año, tuvieron que adaptarse a las exigencias del contexto universitario en dos ocasiones consecutivas con una diferencia temporal de ocho meses. El ingreso a la universidad, el confinamiento y por ende entrar en una modalidad de educación en línea son momentos de transición que impactaron las acciones de los estudiantes para enfrentar la tarea de aprender, la forma de vivir su etapa universitaria, la forma como miran y construyen dicha etapa.

El universo simbólico de los estudiantes se modificó, y ellos pudieron un marcar un antes y un después de estas transiciones. Por otra parte, al observar los puntos de inflexión de las historias personales que modificaron la trayectoria escolar de algunos participantes -sirvan de ejemplos el abandono de los estudios o el cambio de carrera- fue posible comprender desde la perspectiva de los sujetos la construcción de sus sistemas de relevancias y las acciones derivadas de ellos. Es claro que la pandemia amplió la brecha de desigualdad existente en nuestra sociedad, e hizo evidente la desigualdad horizontal de nuestro sistema de educación superior, esto es, la desigualdad de condiciones para la enseñanza y aprendizaje entre las distintas instituciones educativas. (Blanco, Solís y Robles, 2014).

Aún con lo anterior, los estudiantes con condiciones de vida menos favorecidas han logrado mantenerse en la universidad pese a las múltiples dificultades que se les presentaron en lo personal y familiar; y con las carencias institucionales y familiares que tuvieron. Han logrado su integración académica con base en un gran esfuerzo personal físico, afectivo y cognitivo. Lo anterior confirma lo planteado por De-Garay (2005) sobre que las condiciones de origen de los estudiantes del primer año son importantes *pero no determinantes* para la permanencia en la universidad, aunque los participantes en esta propuesta con condiciones de vida menos

favorecidas han tenido que esforzarse mucho más para mantenerse estudiando en comparación con sus pares que tienen condiciones de vida más favorables.

Sin embargo, vale la pena cuestionarse, ¿qué deberían hacer las instituciones para ir cerrando la brecha de desigualdad del sistema educativo a la que se enfrentan los estudiantes?, como afirman Engstrom y Tinto (2008) el acceso a la educación superior sin soporte no es una oportunidad para aquellos estudiantes provenientes de contextos vulnerables. Al mencionar soporte, los autores se refieren a la posibilidad de los estudiantes de participar en comunidades de aprendizaje donde aprendan de y con sus compañeros. En el caso de los estudiantes de este proyecto, debido a que la pandemia mermó las posibilidades de los estudiantes de participar en interacciones cara a cara con sus pares y profesores, aprender en la universidad resultó más complicado que lo esperado.

Esta situación de poca o nula interacción, provocó que los estudiantes más vulnerables tuvieran más dificultades para aprender los contenidos curriculares y por ende avanzar de la forma esperada en su recorrido universitario. Ante esto, la intervención de la institución a la que pertenecían fue deficiente. Los estudiantes no tuvieron el soporte por parte de la institución para sortear las dificultades.

En el caso de las trayectorias de abandono, donde observamos a una estudiante que reingresó y a un estudiante con un fuerte deseo por volver a la universidad; se constató que abandonar y reingresar a la educación superior no es un fracaso educativo, es más bien un reajuste de la propia historia escolar (Blanco, C., Meneses, F. y Paredes, R., 2018). Entonces, comprender la lógica de acción con la que los sujetos orientan su trayectoria universitaria necesariamente nos lleva a considerar las lógicas de las otras esferas o contextos en la construcción de las trayectorias reales de las personas. Es así que, el análisis de las trayectorias en interacción con lo sucedido en las otras esferas de vida de los estudiantes, confirma el planteamiento sobre la vida individual de los sujetos debe ser vista como un todo en el que se encuentran prácticas, disposiciones y temporalidades; y en el cual las distintas esferas se co-construyen (M.-E. Longo, 2011), por esto, es relevante tener presente que el ámbito universitario es solo una de las esferas de la vida de cada uno de los estudiantes y dependiendo de la situación biográfica de cada uno adquirirá mayor o menor relevancia que las otras.

Por otra parte, al igual que en otros trabajos que observaron estudiantes universitarios durante la situación contingente (Lovón y Cisneros, 2020; Seperak-Viera, Fernández-Arata y Domínguez-Lara, 2021), se observó cómo estar confinados en sus hogares realizando sus actividades escolares afectó la salud mental de los estudiantes; la vida universitaria se vivió con una carga mayor de estrés en comparación con estar en la universidad físicamente. También observamos que las estrategias de afrontamiento de los jóvenes mostraron en gran medida sus capacidades resilientes (Gonçaves, Freires, Tavares, Vilar y Gouveia, 2021, López Hernández, Lugo Villaseñor y Gutiérrez Díaz, 2021).

Los estudiantes tuvieron que operar bajo condiciones que inicialmente ni siquiera sus profesores entendían; este panorama incierto aunado al cambio de parámetros para continuar su formación generó mucha incertidumbre en los estudiantes. Así que, la integración académica se volvió aún más complicada. Lo más importante de la actuación estudiantil fue que ante el contexto contingente los estudiantes se mostraron optimistas aún con la incertidumbre que las circunstancias les generaron; así es como cada uno de los participantes trazó su propio camino en la universidad negociando constantemente con cada esfera o contexto en el que vivía.

Capítulo V. El corazón de la relación con el saber: Los sentidos de aprender y formarse en la universidad.

La paradoja de la condición humana es que no podemos convertirnos en nosotros mismos más que bajo la influencia de otros.
Boris Cyrulnik

El corazón es un órgano del cuerpo humano vital para la vida, éste pertenece al sistema circulatorio y su función principal es la de bombear sangre a todo el cuerpo. La sangre que bombea el corazón es la que transporta oxígeno y otros nutrientes a las diferentes partes del cuerpo, a su vez, esa sangre ayuda a transportar el dióxido de carbono y otros desechos hasta otros sistemas del cuerpo humano para ser eliminados. En sentido figurado, el corazón ha sido utilizado para indicar el espacio en el que se encuentran las emociones, los sentimientos, las pasiones y los deseos; por lo tanto, en este capítulo se utiliza la analogía del corazón para ilustrar la función que tienen los sentidos del aprender y de la formación universitaria en la red de relaciones que un sujeto establece al aprender en la universidad.

Los sentidos del aprender y de la formación universitaria cumplen una función fundamental: son el motor para la acción social de los sujetos, son los que mantienen vivo el sistema de significatividades. Ahora bien, dado el planteamiento de este proyecto, los sentidos son el lugar donde se anida el deseo que los sujetos tienen para aprender y al elegir estudiar una carrera universitaria; es ahí donde se encuentra lo que impulsa a los sujetos a actuar desde su condición estudiantil. Es por ello que, en este capítulo abordaremos desde la perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz, una de las características principales de la relación con el saber (RS), la del sentido.

Desde la perspectiva de la RS, el sentido “es el horizonte permanente de las relaciones con el mundo, con los otros y con uno mismo, incluso al aprender” (Charlot, 2021, p.14) y de acuerdo con su visión antropológica, el ser humano es siempre inacabado y se experimenta a sí mismo como incompleto siendo lo que le falta aquello que desea. Así pues, al aprender el sujeto es impulsado por un deseo, en palabras de Charlot (2021) “Solo aprende quien se moviliza y solo se moviliza quien es impulsado por un deseo” (p.15). Este deseo del que habla Charlot con base

en Lacan, es equiparable a los motivos que sustentan el sentido subjetivo de la acción social en la propuesta de Schütz. Para este último autor el sentido subjetivo que un individuo otorga a su acción se revela a través de los motivos *porque*²⁵ y *para*²⁶ que lo llevaron a actuar y de los cuales depende su actuación.

Estos motivos *porque* y *para* son necesarios para que el ser humano pueda experimentar el mundo de vida cotidiana como dotado de sentido, puesto que de acuerdo con Schütz los seres humanos experimentan la acción de su otro semejante en relación con sus motivos y sus fines. Es por ello que, en este proyecto interesó preguntarles a los estudiantes ¿Por qué y para qué aprender?, ¿por qué y para qué formarse en la universidad?; a partir de las respuestas estudiantiles fue posible percatarse que en la sencillez de estas preguntas estaba la llave para entrar en el mundo de significados de cada uno de los participantes en este proyecto.

Como resultado de la indagación, se encontró que los estudiantes entrevistados basan su acción de aprender en sentidos cuyos motivos *porque* y *para* son de distinta índole; interés por aprender y por el conocimiento, por la utilidad del conocimiento, aspectos que aluden al desarrollo o características personales, aspiraciones laborales, desarrollo futuro, entre otros. En cuanto a los sentidos sobre elegir la formación universitaria, se observó que son similares a los de aprender, aunque están más orientados a la visión futura sobre sí mismos y a expectativas y aspiraciones de orden colectivo que ha sido interiorizadas por cada uno de ellos. Lo vivido durante los dos años después del ingreso, marcó las pautas para que las orientaciones de los *sentidos de aprender* se modificaran de forma tal que convergieron con los *sentidos de la formación universitaria*.

La convergencia observada entre los sentidos de aprender y de la formación universitaria ofreció mayor complejidad al análisis de los elementos que intervinieron en el movimiento de los sentidos. De ahí que para comprender el mundo simbólico de los estudiantes fue necesario

²⁵ Los motivos *porque* se refieren a las experiencias pasadas, aquellas que han llevado al sujeto a actuar de tal forma; lo que lo impulsó. Son una categoría objetiva, esto es, la relación con la acción es la condición causal (Schütz., 1993).

²⁶ Los motivos *para* se refieren al futuro, es lo que se quiere lograr con la acción; los motivos *para* son una categoría subjetiva, es decir, la acción guarda una relación con la conciencia del actor (Schütz., 1993).

considerar las circunstancias contextuales derivadas de la pandemia COVID-19 que se vivieron durante la observación impactando la vida cotidiana de los sujetos y la construcción de sentidos alrededor de aprender y la formación universitaria. Estos sentidos de aprender y de la formación universitaria fueron la brújula al norte que mantuvo las acciones y movilizaciones emocionales e intelectuales de los estudiantes dentro del ambiente universitario.

Este capítulo se divide en tres apartados principales que presentan el análisis realizado en el eje de la relación con el saber sobre los sentidos de aprender y formarse en la universidad. El primero presenta la descripción de los principales temas de los sentidos que aparecieron en las narraciones estudiantiles con la finalidad de mostrar desde la voz de los estudiantes aquellos significados alrededor de aprender y formarse en la universidad. El segundo apartado expone el análisis comparativo entre los sentidos de aprender y los sentidos de la formación universitaria con el propósito de resaltar las características dinámicas y temporales de los sentidos, así como su convergencia. Por último, se agrega un apartado que atiende la interrelación entre los sentidos que los sujetos atribuyen a aprender y formarse en la universidad con lo *que les sucedió* durante sus primeros dos años de trayectoria universitaria con la intención de construir un puente entre la experiencia vivida y los sentidos que se encuentran en el corazón de la relación con el saber de los estudiantes.

5.1 Lo que moviliza a los estudiantes universitarios: los sentidos de aprender y la formación universitaria.

Como se planteó en el primer capítulo, una de las preguntas secundarias que interesaba contestar durante el desarrollo del proyecto fue ¿Cuáles son los sentidos y significados que los estudiantes atribuyen al aprender y a la formación universitaria?; entendiendo el sentido como la construcción subjetiva que involucra un conjunto de significados expresados en los motivos *porque* y *para* que sustentan y orientan la acción social de los sujetos. Los significados contenidos en los motivos anteriormente mencionados se caracterizaron por su diversidad, pero fue posible agruparlos en temas que dan cuenta del sentido subjetivo atribuido al aprender y a la formación universitaria.

Además de la diversidad encontrada en los significados y sentidos, fue posible observar movimiento. Se encontró que algunos de los sentidos declarados permanecieron durante todo el tiempo de observación mientras que otros emergieron y se desvanecieron. En el caso de los sentidos que permanecieron constantes durante los dos años de observación, en los siguientes apartados se presentan ordenados por temas o categorías; mientras que los sentidos que emergieron y desaparecieron se exponen con una lógica temporal, esto es, organizados con el hilo conductor del momento en que el tema apareció en las narraciones de los sujetos.

5.1.1 Los sentidos de aprender

Los sentidos de aprender de los estudiantes durante los primeros dos años de trayectoria en la Universidad mantuvieron una dinámica dual de permanencia y movimiento. En la Figura 18 se muestran los principales temas de los sentidos que se mencionan en las narraciones estudiantiles durante los primeros dos años de la trayectoria universitaria. El tamaño de la tipografía se asocia a la cantidad de fragmentos señalados en los textos, por lo tanto, aquellos que se muestran con una tipografía mayor son los que se enunciaron con mayor frecuencia.

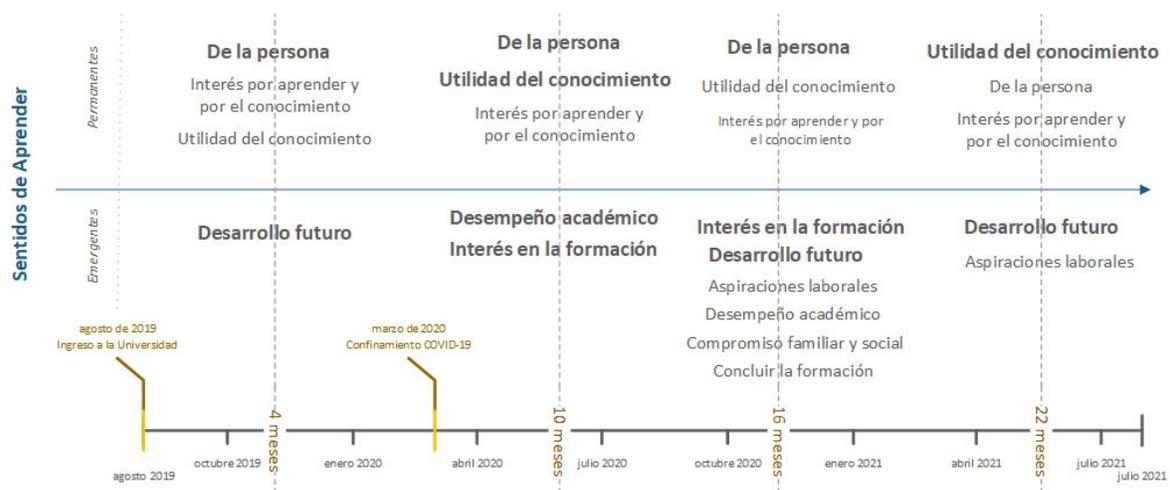


Figura 18 Temas de los sentidos de aprender durante los primeros dos años de trayectoria universitaria

Existieron temas de los sentidos de aprender que se mantuvieron relativamente estables durante los dos años de observación como el De la persona y la Utilidad del conocimiento. Mientras que hubo otros temas emergentes que eran mencionados de forma intermitente en el periodo observado, por ejemplo, el desarrollo futuro. Esta dinámica de permanencia y movimiento -

emergencia y desvanecimiento- de los sentidos de aprender muestra la interacción que existe entre los contextos relacionales del sujeto, su pasado y su presente actual -su circunstancia o situación- El resultado de esta interacción son nuevas configuraciones de significados y, por lo tanto, nuevas orientaciones de sentido; este dinamismo en las conformaciones del sistema de relevancias permite al sujeto enfrentar la vida en sus distintas esferas y temporalidades.

5.1.1.1 Sentidos que permanecieron.

Los principales sentidos de aprender que aparecieron constantemente en las narraciones estudiantiles son tres: el primero toca el tema de la persona, en tanto que hace referencia a lo que caracteriza a los estudiantes y lo que quieren llegar a ser. En el segundo se manifiesta el interés por aprender y por el conocimiento. El último es aquel que alude a la utilidad del conocimiento.

El sentido del tema de la persona, incluye significados que refieren a las características de los sujetos, sus intereses y sus ideas sobre lo que sería posible alcanzar en el futuro, por ejemplo, las aspiraciones para el desarrollo personal. Los estudiantes mencionan que aprenden por sus características personales, *me considero una persona persistente [...] cuando me interesa algo, no lo quito del renglón (Julio1, Pos. 122); porque no solamente me interesa mucho, siento como que estoy en mi lugar (Anabel4, Pos. 28); con especial énfasis en la descripción de sí mismos como personas curiosas lo que me impulsa a aprender es mi curiosidad... (BalanceSalomón1, Pos. 6-7), aquella curiosidad de saber algo nuevo (BalanceKarina1, Pos. 8); por mi personalidad curiosa (Delia2, Pos. 38).*

Aprender también tiene sentido como medio para desarrollarse como persona *me hace ser, pues ser y querer ser mejor, por eso busco el conocimiento [...] para yo crecer como persona (Dulcinea1, Pos. 198-200); Para superarme (Julio1, Pos. 82), para este, ser una mejor versión de mí (Dulcinea2, Pos. 90) mejor como persona, para ser más capaz (Salomón2, Pos. 73), sigo con la idea de querer mejorar día a día, (Dulcinea3, Pos. 50); y pues también para ser mejor persona día a día. (Dulcinea4, Pos. 52); Así, el aprender y acceder al conocimiento contribuye, en lo personal, a convertirme en aquella persona que aspiro ser (BalanceDelia1, Pos. 15) proporcionando a los sujetos algo concreto, por ejemplo, tener más conocimientos (Dulcinea4, Pos. 50).*

Otro aspecto sobre el sentido del aprender para el desarrollo personal es la proyección de aspiraciones o expectativas, *porque creo que es algo que me va a ayudar en mi vida futura [...] para ser*

más capaz, (Salomón2, Pos. 73) *pues para ser como que, tener una mente más abierta, ¿no?, saber más, y con eso ser, ser alguien en la vida.* (Salomón3, Pos. 67). Estas aspiraciones o expectativas relacionadas con la concepción de sí mismo de cada uno de los estudiantes, dan cuenta de la relación básica de la persona con el mundo (Pollio et al., 1997), es decir, de la intencionalidad del aprender. Esta relación básica está estrechamente relacionada con sus historias personales, familiares, con los contextos que habitan.

El pensamiento, la personalidad e identidad de los sujetos tienen una génesis social; se originan en el plano intersubjetivo, sin embargo, se construyen y reconstruyen en un plano intrasubjetivo. En este sentido, lo que mueve a los estudiantes a aprender está más cercano a su persona que a factores externos a ella. Lo anterior es importante al tratar de comprender cómo es que existen estudiantes mucho más interesados en las actividades escolares que otros.

Algunos estudiantes muestran una inclinación para involucrarse en actividades de aprendizaje, como algo que realmente disfrutan, como algo que les interesa. El segundo tema de los sentidos de aprender es aquel que refiere al interés por aprender y por el conocimiento; este interés se manifestó principalmente como una inclinación personal, un gusto *Me gusta mucho aprender* (BalanceAnabel1, Pos. 8). *me gusta aprender* (Delia2, Pos. 40); *bueno yo aprendo porque me gusta mucho saber cosas nuevas* (Jocelyn3, Pos. 68). Los estudiantes expresaron este gusto por aprender cuando estaban presencialmente en las aulas (a los cuatro meses de haber ingresado) hasta después de ocho meses confinados.

Sin embargo, la diferencia entre sus respuestas antes y después del confinamiento, tuvieron que ver con el lugar y la interrelación de temas en el que aparecieron los motivos de aprender como un gusto en la narración de los estudiantes. Antes de estar confinados sus narraciones mostraron el gusto en primer lugar en sus respuestas y en algunos casos, como única respuesta. Conforme avanzaron en su trayectoria con las condiciones de confinamiento, el gusto por aprender aparece en segundo, tercer, incluso último lugar, además de que se le asocian otros motivos o significados.

Este interés por aprender y por el conocimiento expresado en el *gusto por* deja al descubierto el deseo; el *gusto por* significa un deleite, algo que se disfruta, algo que apasiona. La pasión con la

que los estudiantes enfrentan el aprendizaje tiene relación con las estrategias que utilizan para realizar las actividades, y son aquellos estudiantes apasionados por el saber quienes tienen un manejo más amplio de estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas (Urbina-Cárdenas, 2016).

De acuerdo con Alfred Shütz (1989), “para el actor no existe un interés aislado” (p.106) sino que cada interés pertenece a un sistema de intereses construido por la interrelación de varios intereses. Es así que algo que interesa a un sujeto, no está ahí por casualidad o por extravío, sino que estará siempre acompañado de otros aspectos que interesan, que son significativos y que ocupan distintas jerarquías dentro del sistema. Lo observado en los sentidos de los estudiantes sobre aprender, en especial en el tema del interés por aprender y por el conocimiento, hace evidente que el sentido relacionado con el *interés en* se concatena con otros sentidos que incluyen significados como la conclusión de los estudios, la construcción de la imagen profesional y personal, entre otros.

El tercer tema principal de los sentidos de aprender, es aquel donde aprender es asociado con la utilidad que el conocimiento tiene, es decir, el conocimiento tiene valor porque es útil en un sentido práctico e instrumental, pero también porque ayuda a lograr la consolidación de otros procesos como lo es la inserción laboral a través del ejercicio de una profesión o la integración de la identidad. La utilidad del conocimiento que los estudiantes reconocen es diversa y fue adquiriendo matices a lo largo de los primeros dos años de vida universitaria; inicialmente aprender implicaba *después poder aplicar ese conocimiento (Jocelyn1, Pos. 130)* en la solución de problemas; el conocimiento adquirido es útil porque *me gusta pa' aprender a simplificar las cosas; pa' mejorar lo que ya está (Karina1, Pos. 69); pues para aplicar todos mis conocimientos en la vida diaria (Dulcinea2, Pos. 90)*. También, el conocimiento era útil en tanto les permitió construir una imagen de sí mismos en la que saber es una parte vital ya sea para mantener una imagen pública *también te ayuda a resaltar y a verte de manera diferente. (Delia1, Pos. 108); pos el que la gente, note que sé, que no me note como ignorante o algo así, (Melchor2, Pos. 56)*.

Hacia los 10 meses en la universidad la utilidad del conocimiento se enfoca en las expectativas de inserción laboral, *se va necesitar competir laboralmente, creo que eso me impulsa a aprender (Julio2, Pos 76)*; y del ejercicio profesional, *se supone que yo lo voy a usar cuando ya esté ejerciendo... (Paloma2, Pos 42)* Al haber pasado 16 meses en la universidad se observó que para los estudiantes el conocimiento sigue siendo útil porque se convirtió en algo necesario, *yo lo hago más que otra cosa, porque sé que lo necesito (Anabel3, Pos. 23) finalmente, este, conocimiento como, son cosas que necesitas saber, o sea, yo creo que eso me motiva a aprender (Delia3, Pos. 22); aprende inglés es muy necesario (Melchor3, Pos. 76)* y esta visión de aprender como algo necesario se mantuvo hasta el año y diez meses, *para tener los conocimientos y bases que necesito (Dulcinea4, Pos. 52)*. Avanzando en la trayectoria, se observó que la utilidad del aprender está en función de lo que han experimentado, lo que experimentan en el día a día y lo que suponen que servirá más adelante, *he visto cómo te sirve [...] aparte de que me va a servir en un futuro, ahorita me está sirviendo para poder trabajar, (Delia4, Pos. 34)*.

Esta concepción del conocimiento como algo necesario expone el desarrollo de la conciencia de los estudiantes respecto a otras esferas o contextos de vida como los ambientes laborales, descentrando el conocimiento como algo que sirve solo para desempeñarse bien en la escuela. Por otra parte, aprender también ayuda a construir su imagen profesional con miras a ejercer su profesión *primero para pues desarrollarme en la forma profesional, y pues también para ser mejor persona día a día. (Dulcinea4, Pos. 52); pa' poderme desarrollar en mi área profesional. (Karina4, Pos. 32); para poder ejercer mi carrera bien (Jocelyn4, Pos. 52)* y para construir una imagen personal *aprendo también para conocerme y para saber también cuál es mi camino (Anabel4, Pos. 30). ¡Para mí, para sentirme bien conmigo mismo (Melchor4, Pos. 48)*.

El conocimiento es atractivo para cada sujeto porque sirve para algo -inmediato o futuro-, sin embargo, en esta intrincada temporalidad y conveniencia declarada que tiene apropiarse del saber es posible identificar lo más importante del sentido de aprender: parte de la persona y va hacia la persona, otorgándole una centralidad particular. Los sentidos que permanecieron durante los dos años muestran que aprender es una acción que encuentra su fuerza en la persona misma, en sus intereses, en sus pasiones y en aquello que el saber les proporciona: una imagen de sí presente

y futura, una imagen para sí mismos y para otros. El saber es parte fundamental del proceso de integración de las identidades.²⁷

De esta forma el saber contribuye a las definiciones que los estudiantes construyen sobre su persona, incluyendo verse como profesionistas además de asumir otras identidades en función de la posición que ocupa en sus relaciones con otros -como es ser hijo, amigo, novio, etc.- y también la identidad correspondiente al grupo al cual pertenecen, en este caso, el de estudiantes universitarios diferenciándose de otras identidades en las que aprender también es fundamental, por ejemplo, ejercer un oficio. Esta construcción de identidades es la que permite a un sujeto funcionar dentro del mundo social, puesto que es sobre la base de sus identidades que se relaciona con otros, que vive intersubjetivamente. Por ende, cuando un sujeto vive intersubjetivamente... ese sujeto aprende, se relaciona con el saber.

Así pues, la superposición observada de los intereses y motivos en torno al aprender muestran cómo los esquemas simbólicos de cada sujeto se interrelacionan entre sí. Esta interrelación se origina en el estado relacional del sujeto con ideas, objetos y personas que forman parte del mundo social en el que vive, y cuyo estado le dice al sujeto quién es y cómo puede interactuar consigo mismo, con otros y con el mundo. Este estado relacional es la relación con el saber de los sujetos (Charlot, 2006).

5.1.1.2 Sentidos en movimiento

Así como se encontraron sentidos relativamente estables en las narraciones estudiantiles durante el tiempo de observación, gracias al carácter longitudinal de la propuesta metodológica fue posible identificar otros sentidos emergentes de carácter complementario para los sentidos permanentes. Estos sentidos emergentes, aparecieron y desaparecieron de las narraciones de los

²⁷ Se utiliza el plural “identidades” para referirse a los diferentes niveles en los que se puede definir la identidad: personal, relacional, colectiva y material. Estos niveles se distinguen no solo en el contenido identitario, sino en los procesos de formación y transformación de la identidad (Vignoles, Schwartz y Luyckx (2011)

sujetos en los distintos momentos de observación. Asimismo, estos sentidos mostraron el dinamismo existente en el mundo simbólico de los sujetos.

Al pasar cuatro meses en la universidad, los estudiantes refieren que aprenden porque eso les servirá en el futuro *para tanto salir adelante y cumplir mis metas, mis objetivos que tengo (Salomón1, Pos. 82); y a la larga estar más preparada para el mundo laboral (BalanceDelia1, Pos. 15)*; un futuro mencionado de forma general pero anclado con la consecución de metas personales relacionadas laborales y escolares. Este tema sobre el desarrollo futuro se volvió a mencionar hasta el año y cuatro meses con elementos concretos del futuro como la felicidad, la vida diaria, el desarrollo personal y el ejercicio profesional.

Después de 10 meses en la universidad (dos en confinamiento), apareció el tema del desempeño académico entendido como sacar buenas notas o bien ligado a continuar con los estudios, *el hecho también de aprender, porque me gusta tener buenas calificaciones, (Delia2, Pos. 38); Este semestre, pues por... porque tengo que pasar al siguiente semestre (Paloma2, Pos. 40)* y el tema referente al interés por la formación universitaria expresado en el cumplimiento metas como concluir los estudios *mi principal objetivo del aprender es terminar mi carrera (Karina2, Pos. 100)*. Aprender en la universidad es significativo para ellos porque ayuda a sacar buenas calificaciones y mantenerse estudiando, esto después de estar confinados durante dos meses tratando de adaptarse al cambio de la modalidad educativa.

Hacia 16 meses de trayectoria, los sentidos sobre el desempeño académico, el interés por la formación universitaria y el desarrollo futuro estuvieron presentes en las narraciones de los estudiantes. En este punto de su trayectoria después de haber pasado ocho meses confinados, la conclusión de los estudios sigue siendo importante, los estudiantes aprendían *Porque, porque me gusta la carrera y quiero, quiero terminarla (Salomón3, Pos. 65); Pues pa' mi carrera, para terminar mi carrera, el tiempo que es, (Karina3, Pos. 40)*. Además, que el tema del desempeño académico entendido como obtener buenas calificaciones adquirió un matiz donde se observa que, desempeñarse de forma adecuada en la universidad es más bien una obligación que ellos mantienen consigo mismo *que me cuestan trabajo [...] pero digo: finalmente son cosas que tengo que aprender. (Delia3, Pos. 22); no es como que puedas bajar los brazos y, darla ya por reprobado, básicamente. (Salomón3, Pos. 65)*.

Asimismo, la preocupación por el desarrollo futuro adquirió relevancia. Si bien al inicio de la trayectoria universitaria existieron algunas alusiones sobre motivos para aprender relacionados con el futuro; después de un año y cuatro meses en la universidad ese tipo de enunciaciones fueron más frecuentes, ellos consideran que aprender:

Es algo que me va ir ayudando a cómo encontrar la felicidad, pero, así como encontrar mi lugar en, pues sí, en lo que quiero hacer (Dulcinea3, Pos. 50); Para mí, para mi futuro (Melchor3, Pos. 78). Y aprendes para vivir mejor, o sea, formar un criterio propio (Mónica3, Pos. 50)

Un aspecto significativo en este punto de su trayectoria fue la mención acerca de aprender como la acción que les permitió sobrellevar las circunstancias contingentes y vivir el día a día, *porque ahora me sirve para, para la vida, o sea, para sobrevivir (Mónica3, Pos. 52); creo que, si me he podido adaptar, y seguir como aprendiendo. (Paloma3, Pos. 26)*, mostrando cómo vivir la pandemia les permitió sensibilizarse en aspectos básicos de la vida y reformular el sentido que tiene el aprender en un contexto de esta naturaleza, donde el acto de aprender, así como su proyecto futuro, les brindó fuerza para seguir adelante con su vida en esas circunstancias.

Después de pasar 22 meses en la universidad aprender parece ser relevante *para poder ejercer mi carrera bien (Jocelyn4, Pos. 52); esto es a lo que me voy a dedicar toda mi vida, entonces, si salgo sin saber nada pues de qué sirvió. (Salomón4, Pos. 42)*, mostrando que en el ejercicio de la profesión se encuentra implícita la aspiración de inserción en el campo laboral. Asimismo, el interés en la formación expresado en concluir con los estudios siguió presente, *porque quiero terminar pues mi carrera para un futuro pues sí ejercer como Psicóloga, (Paloma4, Pos. 48); para poder entender las materias del siguiente semestre y no atrasarme, salir bien. (Salomón4, Pos. 54)*. Entonces, lo que impulsaba a los estudiantes a aprender después de casi dos años de trayectoria en la universidad, eran los proyectos futuros, sus metas y aspiraciones profesionales y laborales.

Como se mencionó anteriormente, la importancia de los sentidos de aprender emergentes frente a los sentidos permanentes, se relaciona con el carácter complementario entre ellos. Si bien se observó una mayor especificidad en los sentidos permanentes al paso del tiempo, los sentidos emergentes ayudaron a completar la imagen que representa la posición del sujeto en las circunstancias y en su situación biográficamente determinada. Los cambios suscitados por la

contingencia sanitaria del COVID-19, demandaron a los sujetos organizar su vida cotidiana de otra forma que funcionara con las nuevas circunstancias.

Uno de los aspectos más significativos en cuanto al aprender fue el cambio de modalidad educativa, el cual implicó la modificación de los espacios, tiempos y condiciones cotidianas para aprender. Los estudiantes tuvieron que aprender de forma individual y “ser autodidactas”; adaptándose a la nueva modalidad, *¿Por qué aprendo actualmente? Por adaptación, creo que uno se adapta a las circunstancias en las que vive* (Julio2, Pos. 64). Esta adaptación a las circunstancias hizo que los sentidos de aprender se jerarquizaran distinto al paso por los primeros dos años de la trayectoria.

Por ejemplo, mientras que a los cuatro meses de estar en la universidad el gusto por aprender complementado con el sentido de desarrollo personal aparecen como temas de primera línea; al transcurrir 10 meses de la trayectoria –dos en confinamiento- “pasar” el semestre y obtener buenas calificaciones es relevante en el nuevo entorno. Además, terminar la carrera, así como las expectativas de mejores condiciones de vida futura anteceden al gusto por aprender, y esta variación se presentó hasta el año y diez meses de la trayectoria. Esta nueva organización de los sentidos de aprender mostró cómo la experiencia universitaria en el contexto de contingencia movió las orientaciones de sentido de los estudiantes, colocando en primer plano el proyecto futuro antes que el disfrute o el deseo de aprender en el presente.

Aunado a esto, la aparición de un sentido de aprender relacionado con la sobrevivencia confirma el impacto de la pandemia no solo en las condiciones socio-históricas y culturales de la humanidad al modificar las formas y tiempo de vida de los seres humanos, sino que también afectó la vida cotidiana de los sujetos, esto es la forma como ellos vivieron particularmente las circunstancias contingentes. Los estudiantes buscaron alternativas de adaptación a las circunstancias y en dicho proceso adaptativo el papel del aprender, saber o conocer fue fundamental para el desarrollo de la resiliencia. Siguiendo la línea de esta afirmación, es importante aclarar que adaptación y resiliencia no son conceptos equivalentes.

De acuerdo con Borys Cyrulnik (2002) la resiliencia consiste en resistir un evento traumático y ser capaz de sobreponerse para el desarrollo personal. No toda adaptación es resiliencia, pero

ambos conceptos están relacionados. Para que ocurra la resiliencia es necesario que el sujeto se enfrente al trauma o a la herida mediante la adaptación para después seguir con su vida.

En los casos de los estudiantes con los que se conversó, es posible decir que, pese a las condiciones de vida derivadas de la pandemia, ellos se mostraron resilientes. Fueron capaces de adaptarse al nuevo ritmo y estilo de vida, continuar con ella y con sus estudios. Definitivamente vivieron un proceso difícil cargado de incertidumbre acerca de lo que pasaría más adelante, pero es evidente que después de pasar 16 meses en la universidad ellos optaron por mirar precisamente al futuro para mantener su movilización al aprender; sus proyecciones a mediano y largo plazo adquirieron relevancia y fueron el objetivo que intentaban alcanzar.

A su vez, observar lo que representa el aprender y el saber en la construcción de la imagen profesional y personal tanto en el presente como a futuro, resalta la dimensión identitaria de la relación con el saber. Los estudiantes son para ser; son estudiantes para ser profesionistas. Así que la universidad se constituye como un espacio de encuentro –con ideas, objetos y personas– donde los sujetos aprenden y reaprenden sobre quiénes son y quién quieren ser (Pollio et al., 1997).

Durante los primeros dos años en la universidad los sentidos de aprender de los estudiantes pasaron de los gustos e intereses; hacia las proyecciones a futuro relacionadas con la profesión, siempre manteniendo el plano personal como centro del aprender. Como lo plantean Covarrubias y Martínez (2007) si se quiere comprender la forma como un sujeto se relaciona con el conocimiento y lo que hace en el aula para aprender, es importante identificar los significados que los sujetos poseen sobre el aprendizaje. A diferencia de lo que las autoras encontraron en cuanto a los significados del aprendizaje, los cuales giran en torno a las habilidades cognitivas, razonamiento y análisis; en esta investigación se han identificado otros significados que abarcan distintas dimensiones personales de los estudiantes, así como el proyecto futuro de los sujetos de acuerdo con sus condiciones de vida.

En el caso de los estudiantes entrevistados los significados sobre aprender están orientados por sus intereses, gustos, aspiraciones y expectativas profesionales y de vida. Además, los jóvenes eligieron un modo particular de aprender, asistiendo y participando de las actividades

universitarias, diferentes al aprender en el trabajo productivo o mediante experiencias de aprendizaje no formal. En este sentido, aunque ellos reconocen que aprenden en todos sus espacios de vida, ellos otorgan un especial valor a la formación universitaria entendida como el estudio de una carrera universitaria o cursar un programa académico de nivel superior.

5.1.2 Los sentidos de la formación universitaria

Con respecto a los sentidos atribuidos por los estudiantes para estudiar una carrera universitaria continuando así su escolaridad en el nivel superior, se observa que éstos se encuentran más próximos al cumplimiento de una expectativa social: ya sea de parte de su entorno familiar de primer nivel o bien, como parte de un mundo intersubjetivo. En el caso de los estudiantes que provienen de entornos vulnerables, cuya escolaridad de sus padres no incluye la educación superior y con condiciones de vida de mayor desigualdad social, estudiar una carrera universitaria es la opción para encontrar un trabajo que no sea de “*obrero*” en una fábrica o trabajos cuyos horarios laborales extendidos y con sueldos bajos. Además de permitirles en el futuro contribuir de alguna u otra forma al sostenimiento familiar a través del ejercicio de la profesión.

Por otra parte, aquellos estudiantes que han tenido contacto con el mundo universitario debido a que sus padres son profesionistas y que sus condiciones de vida son más favorables, elegir por los estudios universitarios es parte del camino familiar trazado para ellos. En ambos casos, los entornos de vida les plantean una serie de concepciones apropiadas por los sujetos sobre la importancia que tiene estudiar una carrera universitaria, por ejemplo, tener un título, insertarse laboralmente, tener mayores oportunidades y mejores condiciones de vida. Aunque los estudiantes mencionan que estudiar una carrera universitaria es una decisión personal, dicha decisión está entretejida con razones que involucran a otros sujetos del mundo social en el cual se desarrollan.

Los sentidos de la formación universitaria de los estudiantes se colocan en temáticas orientadas al futuro, desde el punto de partida del gusto por la escuela hasta cuestiones que aluden al ejercicio de la profesión, la inserción laboral, la oportunidad de crecimiento personal y de retribución social a futuro. Estos sentidos, se mantuvieron relativamente constantes durante los primeros dos años de la trayectoria de los estudiantes (Ver figura 15). Al igual que en los sentidos

de aprender, fue posible identificar temáticas emergentes durante el tiempo de observación, pero la cantidad y diversidad de temas emergentes fue menor que en los sentidos de aprender.

De manera similar que en la Figura 18; en la Figura 19 se muestran los principales temas de los sentidos atribuidos a la formación universitaria mencionados por los estudiantes en sus narraciones. El tamaño de la tipografía se asocia a la cantidad de fragmentos señalados en los textos, por lo tanto, aquellos que se muestran con una tipografía mayor son los que se enunciaron con mayor frecuencia.

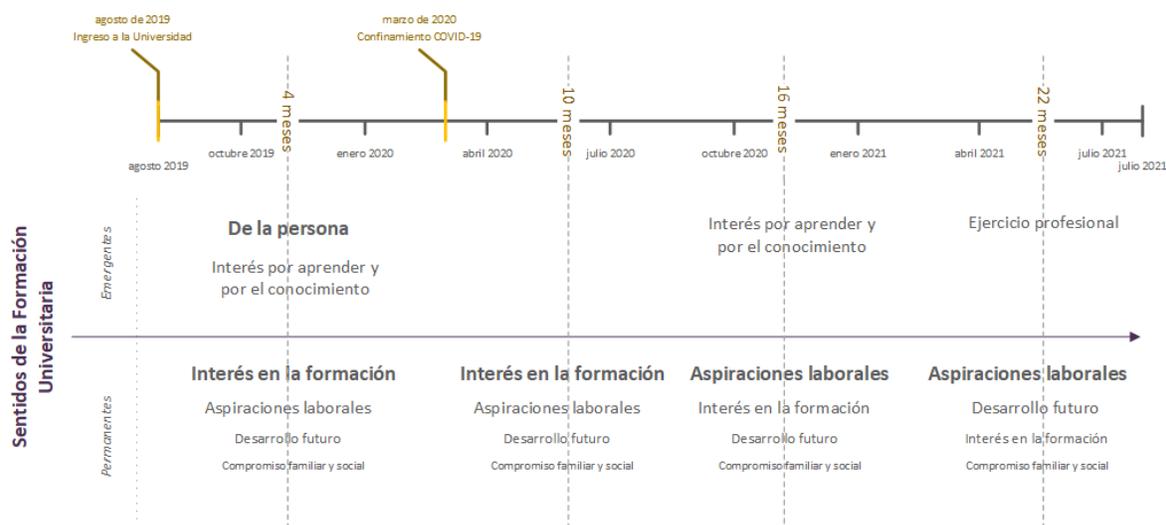


Figura 19 Temas de los sentidos de la formación universitaria durante los primeros dos años de trayectoria

A continuación, se presenta la descripción de los sentidos de la formación universitaria que permanecieron durante los dos años y los sentidos que aparecieron y menguaron durante el lapso de tiempo de observación.

5.1.2.1 Sentidos que persistieron

Después de 4 meses y hasta cumplir 22 meses en la universidad, lo que movía los sujetos para estudiar la carrera era el interés en la formación universitaria porque la obtención de un título es relevante *para tener ese título de que soy Psicóloga (Paloma1, Pos. 113; y un título [...] si creo que el papel te avala (Mónica2, Pos. 64); siempre he aspirado a un título universitario (Delia4, Pos. 36); o bien para continuar con la formación académica, la licenciatura es el medio para la maestría ¿no?, y a mí me interesa mucho un doctorado (Anabel3, Pos. 29); pues hacer una maestría o alguna especialidad (Paloma4, Pos. 58-59).*

El deseo de un título universitario no se encontraba aislado, sino que venía acompañado del sentido de inserción laboral *porque siento que me van a abrir más oportunidades de trabajo (Melchor4, Pos. 52); es abrirme más puertas en el área laboral (Karina4, Pos. 34)*. La inserción laboral es algo que se aspira y que está cargada del deseo de obtener un buen empleo.

Para los estudiantes un buen empleo está en función de las historias personales, algunos se refieren a un trabajo con mejores condiciones laborales y económicas; otros a empleos con un status mayor en la jerarquía organizacional o simplemente, un empleo que les agrade:

Reconozco que una universidad es necesaria para un buen trabajo (Salomón1, Pos. 90), para trabajar en algo que realmente me apasione (Jocelyn2, Pos. 84); me gustaría dedicarme a esta área, y no ser simplemente un operador [...] ser mi propia jefa y ya yo hacerme mis horarios (Karina3, Pos. 50).

A las aspiraciones laborales se agrega lo que la formación les puede traer a futuro y el impacto en su persona:

La formación académica siento que es como un colchoncito, como te da una seguridad, (Delia1, Pos. 114); para salir adelante [...] en un futuro (Melchor2, Pos. 68); para tener una mejor calidad de vida (Salomón2, Pos. 87); lo veo como una responsabilidad, pero también como un medio para mi propia independencia (Anabel3, Pos. 29); sí creo que te ayuda a tener otra forma de pensar y te da más herramientas, más conocimientos obviamente. (Salomón4, Pos. 58); sería para tener un buen sustento en un futuro ya, cuando seamos mayores, tener un buen aborro económico. (Karina4, Pos. 34).

Para los estudiantes la formación universitaria es una etapa necesaria para alcanzar una vida adulta con condiciones deseadas, específicamente en aspectos de independencia económica y crecimiento intelectual. Este sentido de inserción laboral es similar al sentido que algunos autores denominan como instrumental (Rentería, 2012; Rodríguez, 2006; Sifuentes, 2013 citados por Guzmán, 2017) donde los estudios universitarios son un medio para obtener un trabajo profesional y alcanzar un estilo de vida económicamente estable (Romo, 2009).

La formación universitaria es una aspiración de los estudiantes que se trabaja en el presente; están tratando de mantenerse estudiando, intentan aprobar las asignaturas. Esta aspiración presente les brinda la posibilidad de crearse identidades posibles o identidades aspiracionales alrededor de ser un profesionista. Esta identidad aspiracional profesional les permite generar

expectativas sobre tener una mejor vida asociada al ejercicio de la profesión; tener trabajo bien remunerado que contribuya a cumplir metas personales entre las que se encuentra la expectativa de devolver de alguna forma el apoyo recibido por parte de su núcleo familiar o de su entorno social.

Las identidades posibles son las que permiten que el presente tenga sentido, que la acción presente se encuentre motivada. Además forman parte del autoconcepto del sujeto junto con las identidades pasadas y presentes (Oyserman y James, 2011). Las identidades posibles funcionan como el horizonte de sentido de los sujetos.

Finalmente, hubo un tema en los sentidos de la formación universitaria que estuvo presente durante toda la observación, aunque con menores menciones que los temas anteriores, ese fue el del compromiso familiar y social. Algunos de los estudiantes estudiaban una carrera porque sentían un deber o responsabilidad hacia sus padres o miembros de su familia. En las historias de los estudiantes entrevistados las familias fueron un soporte fundamental para que ingresaran a la universidad, *pues, el típico de cualquier familia: tienes que estudiar, (Dulcinea2, Pos. 92)*; y en algunos casos, el ingreso fue un esfuerzo colectivo, por lo tanto, los estudiantes deseaban retribuir el apoyo brindado por sus familiares una vez que se concluyera la formación universitaria:

Es mantener a mis papas, poderles regresar, aunque sea poquito de los que ellos me dieron (Salomón1, Pos. 20); mm, creo que mis papás, [...] me siento con esa responsabilidad de cumplir con la Universidad, de alguna manera, porque pues ellos desde pequeño han hecho un esfuerzo (Melchor1, Pos. 260; también por mis papás que ellos me han apoyado todo el tiempo, pues quiero apoyarlos (Karina3, Pos. 52).

Otra forma de expresión del compromiso que los estudiantes mantienen con el entorno social en el que se insertan, es la de ayudar a otros a través del ejercicio de la profesión. Entonces la formación universitaria les permitirá *a partir de mis conocimientos brindárselos a alguien más y que les sea de bien, útil a alguien más, todo lo que yo aprendí en la escuela... (Dulcinea2, Pos. 96)*. Este sentido sobre el compromiso familiar y social manifestado por el deseo de retribuir el apoyo recibido por parte de los padres para estudiar en la universidad es una fuerte intención de reciprocidad gestada en el entendimiento del sujeto sobre su posición en el mundo y la importancia del otro en su desarrollo personal y social.

Esta intención recíproca hacia los otros significativos o a la sociedad en general es una acción legítima dentro del sistema cultural²⁸ al que pertenecen los sujetos; el cual marca la pauta de lo que se espera del sujeto en su actuación. Los estudiantes entrevistados pertenecen a instituciones educativas públicas, y en ese contexto, en la mayoría de los casos, estudiar una carrera universitaria es el resultado del acceso a oportunidades de gran valía y privilegio que implican un esfuerzo colectivo, principalmente familiar. Entonces retribuir a los padres, familiares o soportes significativos es un conocimiento establecido “que se aprende en el curso de la socialización y que mediatiza la internalización dentro de la conciencia individual de las estructuras objetivadas del mundo social” (Berger, P. y Luckmann, T., 2001). La actuación de los estudiantes sostenida por ese conocimiento internalizado les proporciona la seguridad moral de sus acciones.

El sentido referente al compromiso familiar y social, por una parte, coincide con los hallazgos de otros autores sobre la importancia que los estudiantes otorgan a la formación porque les permitirá enorgullecer a sus padres y familias (Ocaranza, E. y Saucedo, C., 2018; Chávez, 2008) y por otra, en cuanto a su intención de ayudar a otros mediante el conocimiento apropiado, y en ese sentido ser agentes sociales (Rentería, 2012). Los sentidos de la formación universitaria que permanecieron durante estos primeros dos años de trayectoria, fueron sentidos formulados con una visión futura, la cual se relaciona estrechamente con los contextos o esferas sociales en las cuales los sujetos nacieron y crecieron; debido a ello, los sujetos significan la formación universitaria como algo que les permitirá una mejor condición de vida, que los hará mejores personas y que les dará oportunidades que de otra forma y desde su perspectiva, no tendrían. Estas significaciones sobre la formación universitaria como oportunidad de mejora es un conocimiento colectivo importante para el grupo de referencia de los estudiantes ya sea porque es común en la historia de sus miembros o bien porque representa una aspiración colectiva (Berger, P. y Luckmann, T., 2001).

²⁸ Este sistema cultural contiene sistemas formales como las instituciones educativas y sistemas informales de prácticas que se institucionalizan como reglas esperadas y aceptadas (Berger, P. y Luckmann, T. (2001), Rogoff (d.l.:2003))

5.1.2.2 Sentidos en movimiento

A la par de los sentidos sobre la formación universitaria que se presentaron en el apartado anterior, cuando se interrogó a los estudiantes sobre ¿por qué y para qué formarse en la universidad? se identificó una terna de temas que aparecieron y desaparecieron durante el tránsito de los estudiantes en la universidad durante los primeros dos años: de la persona, interés por aprender y por el conocimiento y el ejercicio profesional. Estos temas se nombraron de forma idéntica a los sentidos de aprender porque se encontró en el contenido de las expresiones estudiantiles una fuerte coincidencia entre ambos campos de sentidos. Los significados que integraron los sentidos de aprender y de la formación universitaria se encontraron yuxtapuestos semánticamente.

Después de los primeros 4 meses de vida universitaria -durante el primer periodo académico de los estudiantes- los participantes mencionaron que decidieron estudiar una carrera universitaria *porque a mí me gusta mucho aprender, no solo académicamente sino a donde voy a aprender lo más que se pueda (Jocelyn1, Pos. 126)*. El espacio universitario era importante para ellos, aunque reconocen que no es el único espacio para aprender *para mí, no todo se reduce a la formación universitaria, siento que tienes que aprender en diferentes ámbitos y prepararte en diferentes ámbitos. (Delia1, Pos. 116)*. Este interés en aprender y en el conocimiento, desapareció de sus narraciones después de 10 meses de estar en la universidad y volvió a presentarse a los 16 meses de trayectoria universitaria.

A los 16 meses de trayectoria, decidieron formarse en la universidad por las cosas que pueden aprender o los conocimientos que van a adquirir y que desde su perspectiva no pueden ser obtenidos de otras fuentes o contextos de aprendizaje *el estudiar una carrera que a simplemente trabajar porque no son los mismos conocimientos, (Dulcinea3, Pos. 56); realmente sí quiero tener una licenciatura por las cosas, por todo lo que aprendes (Mónica3, Pos. 52)*. Para los 22 meses, apareció la importancia del ejercicio profesional. Estudiar es necesario para dedicarse a la profesión que se eligió, *quiero ser psicóloga, entonces, pues tengo que estudiar la carrera en psicología. (Paloma4, Pos. 60); pueda ejercer lo que quiero (Delia4, Pos. 38)*. Si bien, la mención del ejercicio profesional está relacionado con el deseo de inserción laboral, es claro que los estudiantes desean trabajar, pero haciendo lo que compete a la profesión que están estudiando.

La evidencia derivada del trabajo de campo de este proyecto coincide con lo encontrado en otros trabajos en cuanto a la diversidad de sentidos sobre la formación universitaria que los estudiantes poseen (Guzmán, 2017; González y Zayas, 2011) y al igual que lo encontrado por Rentería (2012) se identificaron sentidos sobre la formación orientados por las aspiraciones de mejorar las condiciones de vida a través de la inserción laboral y el ejercicio profesional. Los sentidos que los estudiantes tiene sobre la formación universitaria son diversos, pero con una fuerte relación con el tema laboral.

Conviene destacar que la importancia que los estudiantes atribuyen a estudiar una carrera es alta. Para los participantes lo que se aprende en el espacio universitario es valioso y consideran que no podrán encontrarlo fácilmente en otro lado. Manteniendo en su imaginario la posición de la escuela como socializadora de cierto tipo de conocimiento y en cierto sentido como lugar privilegiado para aprender.

Adicionalmente, al observar los significados que aparecen en los sentidos atribuidos a la formación universitaria en interacción con los fines al estudiar una carrera mostrados en el proyecto futuro; es posible afirmar que ir a la universidad funciona como un “rito de paso”²⁹ para los jóvenes en este contexto. Puesto que los estudiantes esperan que al estudiar una carrera universitaria accedan a un buen trabajo y por ende consigan independencia económica, incluso estabilidad económica. A su vez, esperan que lo anterior les permita alcanzar otras aspiraciones como apoyar a sus padres, tener una pareja, formar una familia, viajar, estudiar un posgrado.

En consecuencia, la formación universitaria está más ligada al proyecto de vida de los sujetos que a un proyecto donde la apropiación del saber como contenido intelectual es importante y necesaria para el desarrollo personal. En este sentido, se coincide con la afirmación de Carlota Guzmán (2017) que los estudiantes “construyen el sentido de los estudios como parte del sentido de sus propias vidas” (p. 83) en tanto que los jóvenes en este contexto esperan que al estudiar una carrera universitaria accedan a todo aquello que aspiran. El papel que juega la formación

²⁹ El universo simbólico también permite ordenar las distintas fases de la biografía (Berger, P. y Luckmann, T. (2001)), esta función se atribuye al “rito de paso” como esta simbolización de las etapas con referencia a la totalidad de los significados culturales de un grupo social.

universitaria en la vida de los sujetos es fundamental para la construcción de sí mismos como personas funcionales dentro de la sociedad.

5.2 Constitución de los sentidos de aprender y la formación universitaria en y a través del tiempo.

Como se ha expuesto, los sentidos de aprender y los sentidos de la formación comparten campos de significado. Sin embargo, muestran una distinción entre ellos la cual supone que para los estudiantes universitarios aprender es una acción social que se experimenta como un proceso íntimo que tiene lugar en el plano intrapsíquico. Mientras que estudiar una carrera universitaria se coloca como una acción sostenida por un mundo de significación colectiva.

Este juego existente entre los planos intrapsíquico e interpsíquico es el que da lugar a la formación de los procesos mentales superiores que caracterizan al ser humano. La conducta humana tiene una génesis social, ya que el fenómeno psicológico se origina en las interacciones sociales (Ratner, 2013). Las interacciones sociales se personalizan a través del proceso de interiorización-exteriorización³⁰; “la personalización de lo social”.

Este proceso de interiorización-exteriorización solo puede darse a partir de la creación por parte del sujeto de su situación social de desarrollo la cual es una “relación peculiar, única e irrepetible... entre el sujeto y su medio” (Vygotsky, 1983 citado por Fariñas, 21 al 25 de enero de 2019). La situación social es una situación psicológica creada por el mismo sujeto; no es el contexto sino la relación social que él mismo crea. Esta situación social implica tanto la

³⁰ El proceso de interiorización-exteriorización tiene como base la unidad de actividad-comunicación, esta unidad posee el elemento de la acción (que incluye acciones operativas, perceptuales y mentales y existe en el plano material-materializado) y la palabra (lenguaje, habla) que contiene los elementos culturales de las relaciones sociales y que le permite al individuo tomar distancia del objeto, acción básica para la conciencia del yo. Tanto la acción como la palabra transitan por diversos niveles de realización: el del objeto, el de la representación y el mental.

percepción como la representación del entorno o situación externa y la situación interna; implica el proceso de entretejer lo cognitivo y lo afectivo, implica la vivencia.

Es en la apropiación de la situación psicológica del sujeto donde se origina el sentido a partir del significado generalizado que la palabra posee. Abordar el tema del sentido alude a los procesos de subjetivación dialogantes con los procesos de socialización de cada sujeto. Entonces para observar el diálogo entre la socialización y subjetivación del sujeto se requiere identificar los significados y los sentidos involucrados en la apropiación.

Aprender es una acción cargada de sentido, es una acción que hace que el sujeto completamente singular y completamente social entienda el mundo que le rodea y su mundo interno. Por otra parte, estudiar una carrera universitaria o formarse en la universidad es una acción que le permite a ese mismo sujeto tener un sentimiento de seguridad y pertenencia al mundo cotidiano en el que vive; además, le facilita ver su biografía y saber que va en la dirección adecuada a partir de lo establecido socialmente. Los sentidos que el sujeto posee acerca de estudiar una carrera universitaria son producto del sistema de valores que se requieren para formar parte de un grupo social. En cambio, los sentidos que el sujeto le otorga al aprender se conforman por una selecta gama de significados que dan cuenta del sujeto en sí mismo, de su persona y cómo integra los elementos socioculturales a sus esquemas personales.

En lo que se refiere al dinamismo de los sentidos durante los dos años de observación, los sentidos de la formación universitaria mantuvieron mayor constancia a diferencia de los sentidos sobre aprender. Asimismo, fue posible apreciar cómo los sentidos de aprender y los sentidos de la formación universitaria convergen, haciendo menos nítida la distinción inicial entre ellos (Ver figura 16). Esto último llevó a considerar un análisis sobre las causas de esta convergencia.

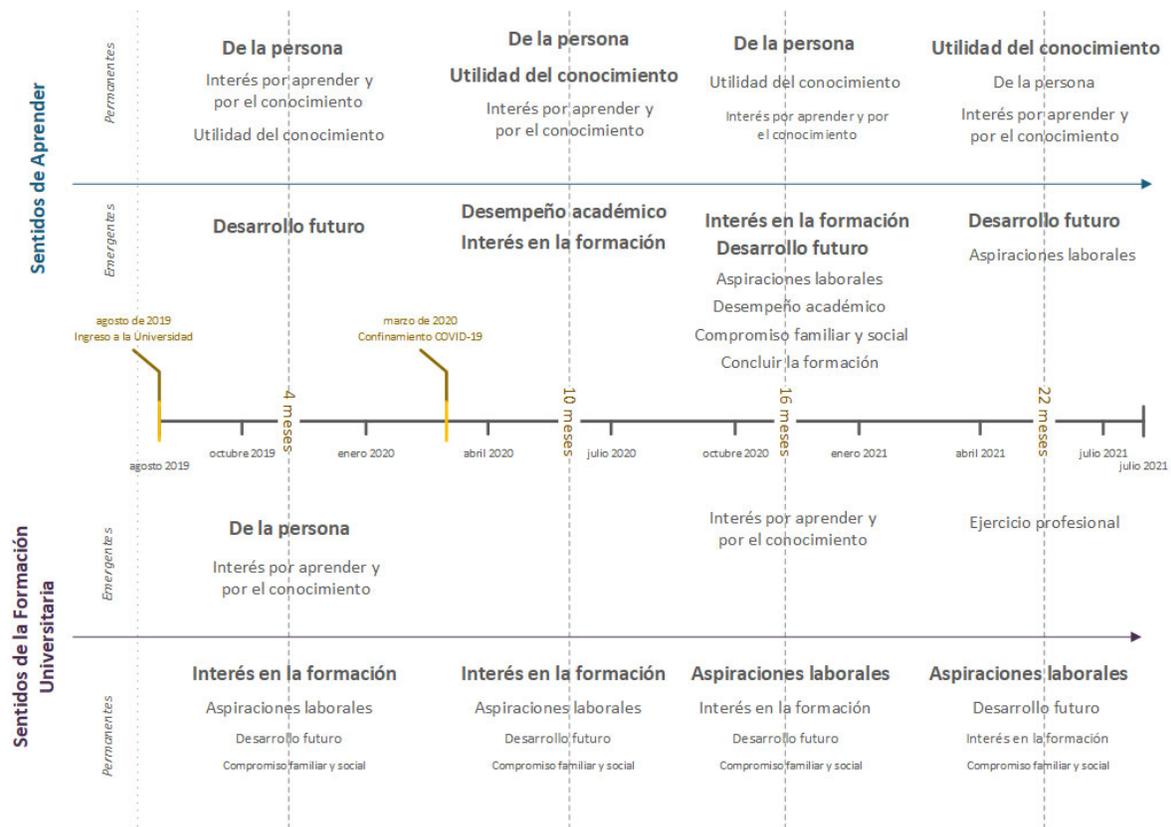


Figura 20 Temas de los sentidos de aprender y de la formación universitaria durante los primeros dos años de trayectoria.

Nota: La tipografía de mayor tamaño representa la frecuente de enunciación del tema en fragmentos de los textos.

Observar las temáticas de los sentidos de aprender frente a las temáticas de los sentidos de la formación permite pensar que, los significados que los estudiantes poseen sobre aprender los han organizado en sentidos que constituyen sus modelos personales³¹ los cuales reflejan la variabilidad individual de cada sujeto (ver ejemplo, Figura 21) y por lo tanto presentan una mayor diversidad de significados. Mientras que los sentidos sobre la formación hacen referencia a modelos convencionales³² cuyos significados son compartidos públicamente (ver ejemplo,

³¹ Desde la teoría de los Modelos Culturales (MC), los modelos personales son esquemas cognitivos individuales que se originan en el vínculo entre conceptos y experiencias; son más específicos y son construidos por el propio sujeto a partir de esquemas compartidos con otros sujetos, pero relacionados de distinta manera (Blanco, 2013).

³² Los modelos convencionales son esquemas cognitivos establecidos y públicos que transitan en el mundo de distintas formas, estos esquemas son colectivamente compartidos (Blanco, 2013).

Figura 22). Ambos modelos pertenecen al mundo simbólico del sujeto e interactúan entre sí para interpretar la realidad y experimentar la vida.

Sentido de aprender



Figura 21 Significados que conforman el tema de la persona en el sentido de aprender

Sentido de la formación universitaria



Figura 22 Significados que conforman el tema de aspiraciones laborales en el sentido de la formación universitaria

Por otra parte, la convergencia entre los sentidos de aprender y de la formación universitaria refleja el dinamismo del fenómeno social; porque nos muestra la interacción entre la estructura

cultural³³ y la estructura social³⁴ de los sujetos. La estructura cultural le permite al estudiante crear combinaciones de sentidos y significados como formas de percibir su realidad. La estructura social establece los escenarios en los que los sujetos desarrollan sus acciones, esto es el contexto socio-histórico individual.

La estructura social caracterizada por la pandemia estableció condiciones objetivas en las distintas esferas o contextos de los sujetos (Ver Figura 23); estas condiciones o circunstancias movieron a los estudiantes a adoptar una posición subjetiva eficaz que les permitiera actuar en la esfera universitaria ante los cambios que trajo el confinamiento, en especial ante el cambio de modalidad educativa. Las relaciones con el mundo -sus relaciones sociales- cambiaron durante el confinamiento. Esto produjo que el sujeto adoptara otra posición en dichas relaciones las cuales fue necesario comprender (Leóntiev, 1986) y para ello, los estudiantes expresaron su comprensión de la realidad a través de la elaboración de nuevos sentidos o bien la reorganización de los mismos en su estructura de relevancias.

Los sujetos constituyeron los sentidos de su acción dentro de la esfera universitaria mediante valores, normas y prácticas que les proporcionaron posibilidades legítimas de pensar, sentir, actuar y regular su acción. Estas posibilidades legítimas se materializaron en la identidad del estudiante universitario. Así que, para los participantes, asumir el rol de estudiante universitario mantiene como objetivo final terminar una carrera, tener un título universitario y ejercer la profesión que se estudió.

³³ Es el grupo de elementos que se asocian a las “condiciones subjetivas de la acción” (Hiernaux citado por Suárez (2008) las cuales involucran la percepción por parte del sujeto de su propia realidad, las representaciones alrededor de ésta, las posibilidades de su acción, el involucramiento emocional en dicha acción

³⁴ Se refiere a las situaciones sociales en las cuales los sujetos se encuentran inmersos (Hiernaux citado por Suárez (2008)).

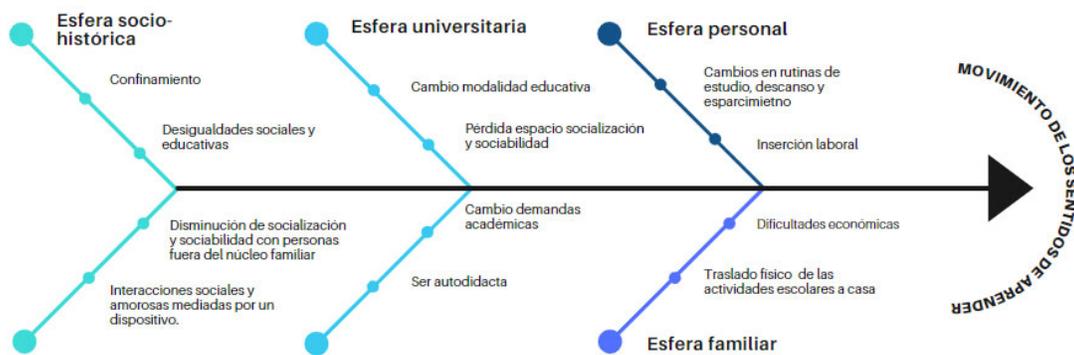


Figura 23 Condiciones objetivas de las distintas esferas o contextos de los estudiantes

Llegados a este punto, con base en la aparición y desaparición de temas de los sentidos de aprender, es posible afirmar que durante los primeros dos años de la trayectoria inicial los estudiantes universitarios mostraron principalmente modificaciones en las orientaciones del sentido³⁵ de aprender. En la mayoría de los estudiantes hubo un cambio hacia una orientación de sentido más centrado en lo profesional. Este cambio, de acuerdo con Lonka y colaboradores (2004 citado por Elías y Sánchez-Gelabert, 2014) es probable que contribuya a que los estudiantes con dicha orientación continúen sus estudios y obtengan mejores resultados académicos. Asimismo, la variación en la orientación del sentido sobre aprender coincide con lo observado por otros autores acerca de que existe un cambio en la conciencia sobre el aprendizaje durante los primeros años de la trayectoria universitaria (Boulton-Lewis, G. y Wilss, L., 2001).

El movimiento observado en los sentidos de aprender de los estudiantes entrevistados hace evidente la estrecha relación entre el contexto en el que tiene lugar el mundo de vida cotidiana de los sujetos y las significaciones que éstos construyen alrededor de él. Este mundo de vida cotidiana – que es una construcción intersubjetiva simbólica- incide en el dinamismo de los

³⁵ Las orientaciones de sentido son “configuraciones de significados particulares de construcción colectiva” (Tapia (2015) Que son resultado de procesos de apropiación e interpretación de parte de los sujetos de imaginarios amplios pertenecientes al colectivo al que pertenecen.

sentidos que los sujetos poseen sobre el aprendizaje. A su vez muestra cómo estas configuraciones de significados son importantes para el proceso de construcción del sí mismo.

En cuanto a los sentidos de la formación universitaria se encontró que los estudiantes con condiciones de vida menos favorecidas consideran la formación universitaria como valiosa para lograr ascender en la posición que ocupan dentro de la estructura socioeconómica, lo anterior coincide con lo reportado por Guzmán (2017). Entonces para los individuos la importancia de estudiar una carrera universitaria radica en la posibilidad de movilidad social. Por otra parte, el hecho de que los sentidos sobre aprender y formarse en la universidad que los estudiantes mencionaron están estrechamente vinculados con la historia familiar y personal de cada sujeto, nos muestra cómo la escolarización de los sujetos es resultado de toda la estructura social.

5.3 Los sentidos y la trayectoria: la co-construcción del mundo simbólico

Los sentidos sobre aprender y la formación universitaria de los estudiantes están basados en su propia historia -su situación biográficamente determinada- la cual está delimitada por el universo simbólico de cada sujeto. Cada uno de los estudiantes ha construido su sistema de significatividades o relevancias con base en aquellos elementos importantes de su mundo social. Esta construcción no es un proceso unilateral, sino bilateral. En términos de Bandura (1982) existe un intercambio recíproco entre el sujeto y el ambiente; intercambio necesario para la construcción de la vida cotidiana.

En los apartados anteriores se mostraron los principales temas de los sentidos que aparecieron en las narraciones de los estudiantes al ser analizadas desde el conjunto; lo que a continuación se presenta expone la singularidad de los sujetos en relación con sistemas de relevancias, analizando las historias individuales con principal interés en la interacción entre los sentidos de aprender y la formación universitaria y el tipo de trayectoria. Con la intención de comprender cómo es que los sujetos constituyen su mundo de significados a la par que construyen su trayectoria universitaria. Así pues, se presentan seis casos de trayectorias reales, dos trayectorias de abandono, dos trayectorias de rezago y dos trayectorias normativas.

5.3.1 Jocelyn: ser libre; el gusto de aprender y estudiar como impulso de emancipación.

Cuando Jocelyn ingresó a la universidad por primera vez, lo hizo en la carrera de electromecánica ofertada por el TNM campus León. Esta primera decisión vocacional fue tomada bajo una fuerte presión por parte de su padre para estudiar una ingeniería. Desde la primera entrevista era evidente que la carrera estudiada era un reto subjetivo con mucha carga emocional debido a la inconformidad por la elección de carrera; aún con eso, ella decidió formarse en la universidad *pues por las oportunidades que da tener una carrera (Jocelyn1, Pos. 128)*.

Jocelyn optó por abandonar la carrera de electromecánica al finalizar el primer periodo académico. Durante su estancia como estudiante de electromecánica su desempeño académico fue bueno, sin embargo, ella afirmaba que no se veía siendo ingeniera, *pues es que no sé qué me veo haciendo por eso, es que si te digo que fue a lo mejor muy apresurado tomar una decisión (Jocelyn1, Pos. 104)*. Cuando Jocelyn entró a la universidad por primera vez lo que la impulsaba a aprender era, *porque a mí me gusta mucho aprender (Jocelyn1, Pos. 126); me sorprende la capacidad que tenemos los humanos para conocer mucho de diversos temas, que no hay límite en el aprendizaje y que al saber puedes desarrollar en distintas áreas de una manera muy buena (BalanceJocelyn1, Pos. 10)*.

Después de abandonar la carrera, sus motivos para aprender fueron consistentes con la primera ocasión en la que se le preguntó sobre ello, *me gusta aprender mucho (Jocelyn2, Pos. 76)*. Además, al sentido de aprender se agregó otro significado, *¿Para qué aprendo? pues para ser libre (Jocelyn2, Pos. 78)*, ser libre fue la posición subjetiva que ella adoptó para tomar decisiones sobre el cambio de carrera. En este mismo sentido, esta posición subjetiva le permitió elaborar proyecciones futuras sobre a qué dedicarse, *para trabajar en algo que realmente me apasione, en el trabajo que estaba, me gustaba, pero no era algo que me apasionaba, y ahora pues voy a trabajar de algo que realmente me apasiona (Jocelyn2, Pos. 84)*.

Por otra parte, cuando Jocelyn estaba tomando la decisión sobre continuar o no con la carrera de electromecánica, había un factor importante que ella consideraba: si dejaba de estudiar en el tecnológico implicaba que su padre dejaría de apoyarla para seguir estudiando. Hasta ese momento su padre era quien le apoyaba económicamente para estudiar la universidad; sus gastos de inscripción, traslados, materiales, etc. Este factor era importante para ella, aunque contaba

con todo el apoyo moral de parte de su madre ante la decisión de cambio, dependía del apoyo económico que su padre le proporcionaba. Así que, en el momento que Jocelyn decidió abandonar la carrera, se puso a trabajar y reconoce que durante ese tiempo sin tener contacto con la universidad, ella aprendió *creo que va más en el carácter, me formé más un carácter en este tiempo, de si realmente, me hice más, de expresarme, por ejemplo; pues la otra vez que estuve en mi trabajo, jamás tuve un inconveniente o así, esta vez sí tuve que hablar y demostrar, si realmente lo que sentía, entonces, fue más que académico fue más personal lo que aprendí este tiempo (Jocelyn2, Pos. 80)*. Entre los aprendizajes que ella obtuvo de la experiencia del cambio de carrera fue el de tomar sus propias decisiones *me propuse no volver a hacer algo por presión de los demás o porque me lo indicaran, sino ya realmente es algo, pues que realmente me haga feliz (Jocelyn2, Pos. 82)*

Esta decisión de abandono de carrera, le permitió plantearse un escenario futuro sobre su desempeño como estudiante con base en lo ocurrido durante su estancia en el tecnológico:

Sí estoy muy emocionada, porque, si me fue bien en algo, que no me apasionaba, espero que ahora me vaya muy bien ahora que esto me gusta realmente... (Jocelyn2, Pos. 58). Voy a tomar decisiones solo en base a lo que yo, a lo que yo realmente quiera [...] como que no cualquiera va a venir a decirme que no puedo, [...] y pues yo vi que, sí pude, o sea, el semestre a pesar que no tenía todos los conocimientos me fue bien, me fue muy bien, era de las mejores de la clase (Jocelyn3, Pos. 78).

Jocelyn reingresó a la educación superior después de ocho meses de haber abandonado la ingeniería en electromecánica. Ingresó a la licenciatura en pedagogía en una IES particular. Ya siendo de nuevo estudiante universitaria, sus motivos sobre aprender fueron *porque es algo que me gusta, [...] me gusta mucho aprender de todo (Jocelyn3, Pos. 64)*; a este gusto por aprender se agregó *el desarrollar mis habilidades al máximo, adquirir nuevas, saber cada día más, llegar a ejercer mi carrera (Balance Jocelyn3, Pos. 1)*.

En cuanto a los sentidos de la formación universitaria ella estudiaba una carrera *para poder trabajar de algo que me apasione, o sea, los trabajos que he tenido me han gustado, pero realmente apasionado, es la carrera que voy a ejercer (Jocelyn3, Pos. 72)*. Al pasar dos cuatrimestres en la nueva carrera, a Jocelyn la impulsaba aprender porque *con el conocimiento puedo ser más libre, y poder transmitirlo, hasta poder cambiar el futuro de mis alumnos. (Balance Jocelyn4, Pos. 4)* y formarse en la universidad tiene sentido porque *estoy estudiando una carrera y es lo que me va a servir a la hora de ejercer todo lo que he aprendido. (Jocelyn4, Pos. 50)*.

La experiencia de cambio de carrera le permitió a Jocelyn hacerse cargo de las decisiones que tenían que ver con su vida presente y futura, *pues más que nada que ya voy a ser lo que yo quiera, pues mis papás ya vivieron, entonces, ya me toca vivir a mí, por ejemplo, que me había inclinado por esa carrera por mi papá, pues entonces no, ya no voy a volver a hacer eso, de repente pienso: ¡ay si hubiera empezado desde hace un año aquí en la EPCA ya cuanto llevaría!, pero no, me sirvió ese tiempo, me sirvió mucho (Jocelyn3, Pos. 76)*, además de proporcionarle una sensación de *siento que me ha dado mucha libertad, [...] pues si sería eso: libertad. (Jocelyn3, Pos. 96)*. El gusto por aprender y por los estudios fueron algunos de los soportes que ayudaron a Jocelyn a revalorar su decisión vocacional y enfrentarse a la expectativa paterna sobre su formación universitaria. Ella mostró la fortaleza de su persona al cambiarse de carrera y sin duda, esa experiencia la llevó a construir perspectivas distintas de la vida.

5.3.2 Melchor: no ser ignorante; el requisito para pertenecer.

Melchor es un estudiante que en 2019 ingresó a la carrera de Ciencias de la Actividad Física y Salud, de la Universidad de Guanajuato (UG). Es el primer hijo de una familia de cinco personas: padre, madre, dos hermanos menores de 17 y 8 años. Sus padres poseen estudios universitarios. Estudió la preparatoria en una institución particular y tenía acceso a una beca deportiva. Para continuar con la formación superior, él deseaba quedarse en la misma institución en la que estudió la preparatoria en una carrera distinta a la que ingresó en la universidad pública, pero como la institución no podía informarle previamente al pago de inscripción el porcentaje de beca que le otorgarían y como quería ayudar a que sus padres ya no pagaran tanta colegiatura, decidió estudiar en la universidad pública.

El desempeño académico de Melchor fue bueno durante el año que se mantuvo estudiando la carrera de ciencias de la actividad física y salud. La opción del cambio de carrera estuvo presente desde el inicio de la trayectoria universitaria. Melchor parecía no tener claridad sobre su elección de carrera. A finales del segundo semestre decidió abandonar los estudios y durante el siguiente año en el que se le entrevistó estuvo estudiando inglés.

Para Melchor la experiencia de abandono le permitió reflexionar sobre sus aspiraciones universitarias:

creo que el hecho de salirme de la carrera, de esperar un año, me ha hecho entender muchas cosas y el entender qué cosas quiero también [...] no me he sentido como una pérdida de tiempo el haber estudiado la carrera, o el estar sin estudiar un año, siento que igual son cosas que me han servido (Melchor4, Pos. 68)

Sobre los sentidos que Melchor atribuía al aprender estando en la universidad y fuera de ella, tenían que ver con un sentido utilitario, aprender sirve para algo, tanto en la universidad:

Adquirir conocimientos para, para utilizarlos en... (Melchor1, Pos. 212); Para pasar las materias (Melchor1, Pos. 208) como fuera de ella aprender inglés es muy necesario, y cosas así, y luego yo también lo veo en los trabajos [...]y siento que voy a tener más oportunidades hablando inglés (Melchor3, Pos. 76); para poder como tener más oportunidades (Melchor4, Pos. 48-49).

Además, para él, el conocimiento es útil para crear una imagen personal que pueda ser compartida con los otros:

Pues el que la gente note que sé, que no me note como ignorante (Melchor2, Pos. 56); pues para saber más de cualquier tema, de si alguien está hablando de "x" cosa, pues, este, entender de lo que hablan... (Melchor2, Pos. 58); Me impulsa mucho a aprender el no sentirme una persona ignorante y en que hay cosas que te servirán en el futuro (Balance Melchor3, Pos. 4); porque no me gusta sentirme como estancado en algo, sentirme ignorante (Melchor4, Pos. 44).

Como se observa, esta imagen personal gira alrededor de no ser ignorante; el aprender proporciona al sujeto el conocimiento que le permite estar bien consigo mismo, pero también para formar parte de su grupo social, entonces para Melchor es importante saber cosas que le ayuden a relacionarse con otros, saber le ayuda para no ser rechazado socialmente.

Por otro lado, Melchor decidió por la formación universitaria porque es necesaria para el futuro; concibe la obtención de un título como algo que facilita la consecución de un empleo:

Es algo necesario para tratar de conseguir un mejor empleo (Melchor1, Pos. 202); creo que, si no tienes un, pues el papelito de Universidad, todavía es más difícil... creo que hay más posibilidades estudiando tu carrera (Melchor2, Pos. 62); si quieres conseguir oportunidades de trabajo, ya te piden mínimo título de Universidad (Melchor3, Pos. 97); Porque siento que me van a abrir más oportunidades de trabajo, para pues ser económicamente más estable (Melchor4, Pos. 52).

Por lo anterior, aunque abandonó la carrera, siempre manifestó su intención de reingresar a la universidad. Durante la última entrevista estaba esperando los periodos para tramitar exámenes de admisión. En ese momento, aún se mostraba indeciso sobre la carrera, pero sus opciones eran nutrición o fisioterapia; tenía claro que le gustaría estudiar una carrera del área de salud.

5.3.3 Karina: ser la primera; tener una carrera universitaria como trascendencia.

Karina es una estudiante de Ingeniería industrial en el Tecnológico Nacional de México (TINM), cuando ingresó al primer semestre de la licenciatura tenía de 18 años. Es la hija de en medio en una familia de cinco personas: padre, madre, hermano de 20 años y hermana de 17 años. Durante estos primeros dos años de trayectoria universitaria, Karina enfrentó algunas complicaciones escolares, entre ellas la dificultad de adaptarse a la modalidad en línea, la falta de entendimiento de algunos temas en esta modalidad y la que más afectó su trayectoria fue la dificultad para armar sus horarios semestrales debido a la falta de horarios ofertados. Esto último la llevó a rezagarse en el plan curricular al inscribir menos materias de las que debía en un periodo. Aún con lo anterior ella se mantuvo concentrada en su objetivo, terminar su carrera.

Una de las ideas que caracteriza los motivos de Karina para aprender y formarse en la universidad es la declaración *me gusta la escuela* (Karina1, Pos. 77; Karina2, Pos. 106; Karina3, Pos. 38; Karina4, Pos. 36). Este gusto por la escuela se remonta a su niñez e involucra fuertemente a su núcleo familiar:

Mis papás muy orgullosos, saben que para mí es primero la escuela; desde chiquita dicen que siempre ha sido la escuela primero antes que otra cosa (Karina1, Pos. 135); digamos que yo quiero sobresalir... en mi familia extensa mi parte paterno, mi hermano, es el primero que estudió una licenciatura universitaria. Conmigo yo soy la segunda, digamos que, eso ha sido, que me alienta. Solamente pa' poner el nombre en alto, de mi familia [...] no es por mí, sino por mi comunidad, por los que me rodean, (Karina1, Pos. 77).

Karina estudia una carrera universitaria no solo por el beneficio que traerá para ella, sino que encuentra en ese proyecto una oportunidad de enorgullecer a su entorno familiar y retribuir el esfuerzo de los padres por apoyar su formación académica. Acompañando su gusto por la

escuela siempre estuvo su deseo de tener una carrera universitaria, porque *Soy la primera mujer en mi casa, de parte de mi familia, que está estudiando una carrera universitaria, entonces, también por eso aprendo, para poder sacar la carrera, y tener ese, como esa relación conmigo misma, [...] soy la única nieta de parte de mi mamá, y de parte de mi papá soy de las más chicas, y de ambos lados soy la primera mujer en sacar una carrera...es también por eso que aprendo, por lo que sigo matándome en la escuela* (Karina3, Pos. 40).

En los sentidos que Karina atribuye a aprender y formarse en la universidad resalta la importancia de ser la primera... la primera mujer en su familia en obtener un título universitario. Para Karina esta condición de ser la primera le permite construir un legado, una manera de ser recordada, una forma de trascender en la vida.

5.3.4 Salomón: ser alguien en la vida; la imagen de la resistencia.

Salomón es estudiante de la carrera de Ingeniería electromecánica del Instituto Tecnológico Nacional (INM), es el hijo menor de una familia de seis personas: padre, madre, tres hermanas mayores. Sus padres no poseen estudios universitarios, pero todas sus hermanas mayores sí. En cuanto a su contexto familiar, Salomón lo describió como un buen ambiente donde sus padres han hecho mucho por sacarlos adelante.

Por lo anterior, uno de los principales objetivos de Salomón al inicio de la formación universitaria era:

Vivir pues rodeado de gente como por mis padres pues y mi familia, mis padres [...] porque yo les quiero retribuir porque... porque pues me nace, los amo y les quiero devolver, aunque sea un poco de lo que ellos me dieron, nunca voy a poder devolverles todo, pero voy a tratar, es uno de mis mayores objetivos. (Salomón1, Pos. 154-156).

Desde los 15 años de edad, Salomón había combinado sus actividades escolares con actividades laborales desempeñando varios trabajos, pero cuando ingresó a la carrera eso cambió: *decidí salirme de trabajar porque me quiero dedicar todo al estudio* (Salomón1, Pos. 52). Durante su segundo periodo académico en la universidad, se metió a un curso de barbería:

Porque buscaba trabajos así, en el centro no sé, y este, pues me querían dar muy poquito dinero, o era mucho el rato, este, y no me daba tiempo para las tareas y me comentaron eso de la barbería, y dije: ah pues ha de ser buena opción, entonces, todas las vacaciones de Navidad, me las aventé abí, este, iba todo el día, casi, corte tras corte, hasta que ya pues, aprendí, ¿no? (Salomón2, Pos. 11).

Las razones que lo movieron a estudiar barbería tienen que ver con su historia familiar, él relata que su abuela *tuvo una vida muy difícil (Salomón2, Pos. 151)* llega a León *sola y sin nada, y ya tenía hijos y todo (Salomón2, Pos. 151)*, le pide a una estilista que le enseñe el oficio y cuando ya se sentía preparada:

Agarró un pedacito en un mercado, se empezó abí a hacer sus clientes, dice que era un pedacito así, chiquito, chiquito, na' más cabía lo esencial, y ni baño tenía (Salomón2, Pos. 151) y le fue muy bien, de abí, sacó su casa, se compró, una casa, y luego se compró así, varias propiedades, pues, nomás de abí, de la, ¿cómo se dice? (Salomón2, Pos. 151); pero porque mi abuelita era muy, era muy movida, era muy inteligente, y por eso me apoyó mi mamá porque dijo: pues a lo mejor viene algo de la abuelita en ti, (Salomón2, Pos. 153).

En el tercer periodo académico en la universidad se auto empleó: abrió su barbería y la conservó funcionando en el cuarto periodo académico. Para Salomón combinar las tareas escolares con actividades laborales es un quehacer cotidiano; él ha sido un estudiante trabajador desde que estaba en la secundaria.

En cuanto a su desempeño académico –entendido por tener calificaciones altas- en la universidad, Salomón refiere que éste ha sido bueno. El rezago en su trayectoria se debió al hecho de que un profesor reprobó a todo el grupo. Al inscribir nuevamente la asignatura, la universidad solo la ofertó con el mismo profesor que los había reprobado. Entonces, Salomón lideró a todo su grupo escolar logrando que cambiaran a ese profesor y les asignaran uno nuevo. De esta forma Salomón y sus compañeros modificaron las condiciones impuestas por la institución educativa.

En las narraciones de Salomón, aparece la frase *ser alguien en la vida*; esta frase estuvo presente en los sentidos de Salomón para aprender y formarse en la universidad durante sus primeros dos años de trayectoria. Al analizar el contexto de lo expresado por Salomón en los distintos momentos de la trayectoria, se encontró que la frase fue cambiando de significado, a los cuatro meses de haber ingresado a la universidad, ser alguien en la vida involucraba una meta que

conlleva una mejora de vida *porque yo quiero crecer, yo quiero ser alguien en la vida (Salomón1, Pos. 20); Lo que me impulsa a aprender es mi curiosidad y mis ganas de ser alguien en la vida (BalanceSalomón1, Pos. 6-7) porque quiero otra vez salir adelante, ser alguien, no digo que si no estudias no seas alguien en la vida, pero sí es más fácil, siento que tienen más oportunidades (Salomón1, Pos. 84).* Al pasar 10 meses de la carrera, los sentidos de Salomón para aprender se enfocaban en *ser mejor como persona, para ser más capaz (Salomón2, Pos. 72)* y los de formarse en la universidad estaban *pues porque, bueno a mí me han dado la idea de que, si estudias una universidad, es más probable que te vaya mejor en la vida, ¿no? (Salomón2, Pos. 85) pues es que yo creo que, para lo mismo, para tener una mejor calidad de vida (Salomón2, Pos. 87).*

Después de 18 meses en la universidad, ser alguien en la vida significaba para Salomón tener más conocimientos *pues para ser como que, tener una mente más abierta, ¿no?, saber más, y con eso ser, ser alguien en la vida. (Salomón3, Pos. 67);* los cuales le permitirían *abrirme puertas con la gente y ser alguien en la vida (Balance Salomón3, Pos. 6).* A los 22 meses de trayectoria, aunque la frase no aparece en su discurso, sus sentidos sobre aprender y formarse en la universidad reflejan la búsqueda de mejores condiciones para enfrentar la vida, las cuales las conseguirá mediante el estudio y el aprendizaje:

Ah pues tener más herramientas con qué defenderme en la vida (Salomón4, Pos. 58); Para facilitarme más las cosas. (Salomón4, Pos. 60); esto es a lo que me voy a dedicar toda mi vida, entonces, si salgo, sin saber nada pues de qué sirvió (Salomón4, Pos. 42); para poder entender las materias del siguiente semestre y no atrasarme, salir bien. (Salomón4, Pos. 54)

La frase de “ser alguien en la vida”, puede ser vista como una frase que se utiliza como expresión cotidiana en el repertorio social mexicano y latinoamericano, sin embargo, al observar la historia de Salomón esta frase adquirió un sentido orientado por el deseo de mejorar sus condiciones de vida. Él busca en el aprendizaje y en los estudios, la oportunidad de cambiar su futuro aún con las desigualdades sociales en las que vive. Él se mantiene movilizado al aprender y al formarse en la universidad como una forma de resistirse a las condiciones objetivas que le han sido impuestas, esta resistencia se materializa en la posición subjetiva que ha decidido adoptar *si me ha gustado la Universidad, mi vida universitaria me ha exigido mucho de mí y pues sigue haciéndolo ¿no?; y yo sigo tratando de dar lo mejor. (Salomón4, Pos. 84).*

Así que, para Salomón ser alguien en la vida significa resistir ante las circunstancias adversas y desiguales del entorno, seguir adelante y lograr aquello que desea. Aquello que Salomón desea tiene dos vertientes: la expectativa de que le vaya mejor en el futuro y la aspiración de ser una mejor persona con mayores conocimientos sobre la profesión elegida y sobre la vida en general. Este dúo de expectativa y aspiración manifiesta el carácter resiliente de Salomón, quien a pesar de lo difícil que la vida le ha sido presentada o le sea presentada en el futuro, él mantiene la esperanza de que las cosas mejorarán.

5.3.5 Mónica: ser universitaria; la opción de independencia.

Mónica es una estudiante foránea de la carrera de psicología en la Universidad de Guanajuato (UG), cuando ingresó al primer semestre de la licenciatura tenía de 19 años. Es la primera hija en una familia de cuatro personas: padre, madre, hermana de 15 años. Su madre estudió la licenciatura en contaduría pública, en la Universidad Autónoma de Hidalgo y el padre es ingeniero hidrólogo egresado del Instituto Politécnico Nacional de la Ciudad de México. Mónica describe su ambiente familiar donde *el amor y el respeto son principios fundamentales que me inculcaron desde pequeña y sin duda trato de aplicarlos en cada aspecto de mi vida.* (BalanceMónica1, Pos. 7).

En cuanto a su historia escolar, el evento que la marcó considerablemente fue el ingreso a la universidad. Mónica deseaba estudiar medicina, intentó ingresar a la carrera en dos ocasiones y no lo logró. En la segunda ocasión que presentó el examen para medicina lo hizo en dos instituciones distintas:

Entonces salí de la prepa, presenté no quedé, y volví a presentar y no quedé, [...] ya iba un año, y dije: no quiero perder, este, pues más tiempo, eh... intentando esto, [...] realmente me puse a pensar, si realmente Medicina era lo que yo quería, porque también como que algo me frenaba, como decía: no es que tal vez no pasas porque no eres tan buena (Mónica1, Pos. 7).

En esta segunda ronda de presentar los exámenes de ingreso a la universidad, además de realizar los exámenes en la carrera de medicina, también realizó las evaluaciones correspondientes en dos programas de psicología de distintas instituciones. Como resultado de esta segunda ronda

obtuvo la aceptación en los dos programas de psicología y el rechazo en los dos programas de medicina. Ante tal situación decidió ingresar a la carrera de psicología –de la institución en la que actualmente estudia- con la intención volver a postularse para la carrera de medicina.

Mónica concibe aprender como una acción constante y permanente, *cada día aprendo cosas nuevas (Balance Mónica3, Pos. 5)*, además considera que *todo el aprendizaje que he adquirido a través de la experiencia me ha ayudado a valerme por mí misma y también gracias a todo lo que he vivido me he hecho un criterio propio. (Balance Mónica3, Pos. 7)*. Al ingresar en la universidad, aprendía porque le gustaba hacerlo, *aprendo cosas que me gustan, en general (Mónica1, Pos. 99)* y después de 16 meses en la universidad reconoce primeramente que aprende por su forma de ser *sí creo que aprendo por como es mi personalidad, y porque me gusta aprender, o sea, genuinamente me gusta aprender (Mónica3, Pos. 48)*.

Al cabo de 4 meses en la universidad sus motivos sobre estudiar una carrera estaban centrados en obtener un título para la inserción laboral *uno la vida es dura, dos en México más, más difícil, y quieras o no, un papel si te da como muchas ventajas [...] si te abren algunas puertas (Mónica1, Pos. 99)*.

Hacia los 10 meses, Mónica mantuvo el interés por la formación, pero ahora, *para eso es la Universidad, y más que el papel, o sea, es experiencia (Mónica2, Pos. 64)*. A los 16 meses, le seguía interesando la formación universitaria, pero con una visión más amplia orientada a futuro *para adquirir más herramientas, que me sirvan en la vida, (Mónica3, Pos. 54)*. Finalmente, hacia los 22 meses en la universidad, estudiaba una carrera universitaria porque dicha formación le permitiría pasar a la vida adulta con la esperanza de insertarse laboralmente para tener una buena calidad de vida:

En ese trabajo me pedían Psicóloga graduada [...] pues sí te da, te abre las llaves, y las puertas de muchas cosas. (Mónica4, Pos. 48); para afrontar la vida adulta, [...] y para eso necesitas trabajar y también encontrar un trabajo, necesitas como un sustento, ¿no?, y para tener una buena calidad de vida (Mónica4, Pos. 50).

Entonces para Mónica ser universitaria significa que este rol le permitirá en algún momento de la vida obtener independencia económica y pasar a la adultez. Esta independencia económica solo será posible si se inserta laboralmente y para ello, la formación universitaria es vital. Esta relación entre ser un adulto profesional trabajador, es una aspiración que marca el paso a una etapa distinta de la vida, donde se deja de depender de los padres para constituirse en una persona independiente con los beneficios y responsabilidades que vienen con esa constitución.

5.3.6 Anabel: ser universitaria; la entrega familiar.

Anabel es una estudiante foránea que cursa la carrera de psicología en la Universidad de Guanajuato (UG), cuando ingresó al primer semestre de la licenciatura tenía de 18 años. Es hija única, su madre estudió psicología y su padre estudió un doctorado en economía, ambos en la UG. Anabel reconoce que su ambiente familiar es en el que ha aprendido formas de relacionarse con los demás que le permiten moverse en el mundo cotidiano:

La relación que tenía con mi abuelos, tíos y padres siempre ha sido buena, [...] ellos me dieron y siguen dando conocimiento básico, acerca de cómo actuar, qué pensar, cómo plantear mis dudas o cualquier deber en mi vida, ya que soy una persona muy inquieta y que indaga sobre muchas cosas. (BalanceAnabel1, Pos. 6). Todo lo que he aprendido con mi familia representa una serie de actitudes que conforman mi formación personal. (BalanceAnabel1, Pos. 8)

Durante su infancia, su contexto familiar le proporcionó experiencias relacionadas con el ambiente escolar, *para mí no es ajeno las escuelas, las universidades porque es mi ambiente (Anabel 1, Pos. 16)* y con la música: *mi papá es músico... mucho tiempo tuvo un sonido entonces era DJ (Anabel 1, Pos. 16)*. La disciplina musical se convirtió en un ambiente cotidiano durante su niñez, lo cual hizo que la música obtuviese un papel importante en su vida, *iba tres veces a la semana a la escuela de música... es algo que es parte de mí, la música es fundamental para mí [...] yo siempre estudié música y estudié la escuela (Anabel 1, Pos. 16)*.

En cuanto a su historia escolar, el interés que mostraba por la música afectó durante varios años su trayectoria escolar debido a que el centro de su atención estaba en su carrera musical más que en la escuela. Sin embargo, reconoce que la escuela es el lugar donde ella adquirió conocimientos que contribuyeron con su elección vocacional *en la escuela se fueron adquiriendo otros conocimientos importantes que me han inclinado hacia mi profesión, como el contacto en materia con profesores y el ejercicio de la misma profesión. (BalanceAnabel1, Pos. 7)*. Además de que representó un espacio de socialización importante durante su etapa de secundaria y preparatoria *sí me gusta la prepa, pero igual por la convivencia, por la interacción que tengo con amigos, compañeros, etc. etc. no remarco o no rescato tanto de las materias como tal. (Anabel1, Pos. 18)*.

La elección de carrera fue un momento de la vida de Anabel muy significativo porque inicialmente ella quería estudiar música, pero debido una lesión física -entre otros factores- ella cambió su elección vocacional. Fue su padre quien le ayudó a procesar el cambio en sus intereses profesionales:

Mi papá siempre me dijo no luches no pienses que vas a dedicarte a eso toda tu vida porque no va a ser así. Piensa con qué empezar, entonces este, porque yo sí tenía como que mucho conflicto de no pues esto voy a hacer toda mi vida entonces cuando me dijo eso me cambió el chip completamente y dije pues tiene razón no por empezar a estudiar psicología quiere decir que voy a ser psicóloga para toda la vida o que voy a ser músico toda la vida yo que sé (Anabel1, Pos. 21).

Esta mirada que su padre le proporcionó a Anabel acerca de la profesión y el futuro, fue relevante para que ella aceptara sus nuevas condiciones y posibilidades; esta aceptación fue necesaria para afrontar el ingreso a la universidad y para su integración académica.

En cuanto al aprender, después de pasar 4 meses en la universidad, Anabel aprendía porque era importante para su futuro, porque el saber propio de la profesión elegida estaba relacionado con sus planes de futuro, *todo lo que me gustaría hacer en un futuro tiene alta relación, creo que eso es lo más importante, encontrarle relación (Anabel1, Pos. 35)*. Además, para Anabel estudiar una carrera universitaria era el requisito para pertenecer al sistema social *todo es un sistema, entonces cuando no perteneces a ese sistema hay más dificultades (Anabel1, Pos. 33)*. A su vez, la obtención del título universitario era fundamental *por mucho que tú quieras hacer algo debes tener un documento que diga que lo haces, por muy bueno que seas tiene que haber algo que lo respalde (Anabel1, Pos. 33)*.

Después de 10 meses en la universidad habiendo experimentado el confinamiento, Anabel aprendía porque le interesaba; sin embargo, había una tensión en lo que interesaba aprender y lo que sus profesores esperaban que aprendiera. Esto le provocó preocupación por sus calificaciones *Ah... pues, en parte ahorita está difícil, [...] todo está siendo muy autodidacta; entonces, le pongo, enfoque a cosas que a mí me interesan, o sea, a veces, que son pues cosas de los temas, de las clases, pero que quizá que no sean tan importantes para el profesor y no sea un objeto con el que calificar, ¿me explico?... (Anabel2, Pos. 20)*. Se hizo latente un área de oportunidad en el sistema universitario: la evaluación del aprendizaje; en un contexto difícil la tensión entre lo que debe aprenderse, lo que se aprende y

cómo se evalúa que se aprendió en términos de calificaciones, pues, aunque la estudiante haya sentido que aprendió no necesariamente eso podía ser considerado suficiente para aprobar la asignatura.

Hacia los 16 meses de la trayectoria, es claro que para Anabel concluir la formación es lo que la movilizaba para aprender. Concluir la carrera para ejercer la profesión es lo que la mantuvo estudiando *sigue siendo como la motivación de la meta a largo plazo, ¿no? [...] yo lo hago más que otra cosa, porque sé que lo necesito, ¿no?* (Anabel3, Pos. 23). También en este periodo, el deseo de continuar con la formación universitaria a nivel de posgrado apareció en sus narraciones.

Por último, para los 22 meses de trayectoria, su interés en aprender y el reconocimiento de que el ambiente universitario es algo que ella disfruta y en el que se siente bien vuelve a ocupar el primer lugar en sus motivaciones al aprender, *yo creo que aprendo pues por lo mismo de que estoy aquí desde un principio, porque no solamente me interesa mucho, siento como que estoy en mi lugar* (Anabel4, Pos. 28). Anabel reconoce que el ambiente universitario es el espacio donde se siente cómoda, es un contexto que le es muy familiar. Para Anabel la transición a la universidad no fue sencilla por lo acontecido con su elección de carrera, sin embargo, para ella la formación universitaria era algo que estaba dentro de su historia personal como una herencia familiar debido a que para sus padres esto era importante, así que decidió abrazar la entrega y seguir adelante.

A manera de cierre, es preciso decir que cada una de las historias de los estudiantes que participaron en el proyecto son valiosas, únicas y reflejan una forma particular de ver y estructurar el mundo. Los casos anteriormente presentados tuvieron la finalidad de ejemplificar la fuerza de los sentidos para la construcción de la cotidianidad de la vida y aún más, para la constitución del sí mismo. Si bien las motivaciones para aprender y estudiar una carrera universitaria son diversas en relación con la historia personal; el asunto de fondo es la manera en que estas motivaciones ayudan al sujeto a constituir su *ser*. Ser estudiante universitario es un estado temporal que le permite al individuo alcanzar un estatus de mayor significatividad a largo plazo en su mundo social.

Los otros significativos que conforman el mundo social de cada sujeto son relevantes al momento de elaborar el proyecto puesto que los planes de vida, desarrollo profesional y personal que los estudiantes realizan van más allá de los gustos e intereses personales. Al igual que en el proyecto, en las trayectorias universitarias se involucran otros actores y otros factores más allá de los personales, haciendo que la trayectoria se defina de una u otra forma. Es por ello que las trayectorias universitarias se vuelven complejas y no lineales.

En los casos de abandono, donde se encontró que la elección de carrera fue un factor importante en el desarrollo de las trayectorias, se coincide con Alarcón (2019) cuando afirma que el camino que los estudiantes transitan para elegir una carrera es heterogéneo y se vivencia subjetivamente puesto que las decisiones que los sujetos toman al respecto suponen elegir entre una vida u otra teniendo de forma implícita que ejercer una profesión posibilita la realización personal cuando se tiene vocación. Asimismo, fue posible constatar lo que la autora propone sobre como la elección de carrera influye en la experiencia estudiantil de los estudiantes. Con base en lo anterior, podemos suponer que la elección de carrera también es significativa en la constitución de los sentidos alrededor de aprender y formarse en la universidad.

Los sentidos que movieron a los estudiantes a aprender y a estudiar una carrera universitaria dan cuenta de la posición subjetiva que una persona es capaz de asumir en las circunstancias que se le presentan. Esta posición es resultado de lo que el sujeto decidió ser en ese momento de vida y contribuye a la formación de las identidades de cada individuo. Los sujetos construyen sus identidades a partir de la toma de decisiones.

Los aspectos identitarios están cimentados en la propia cultura y en los procesos de socialización de cada sujeto; la identidad es un proceso de construcción simbólica que permite al sujeto identificarse con y diferenciarse de, es decir, nos identificamos con aquellas personas -o grupos de personas- con las que sentimos que pertenecemos, y simultáneamente, reconocemos a aquellas personas de las cuales nos diferenciamos, “la identidad es individual a la vez que social” (Chihu, 2002, p.6). Sin embargo, el solo hecho de pertenecer a una cultura no genera una identidad en el sujeto; el sujeto genera su identidad cuando voluntariamente decide reelaborar subjetivamente algunos elementos de la cultura, es por ello que la identidad es resultado del proceso de identificación en una situación relacional delimitada por marcos sociales (Giménez,

2009). Por lo tanto, cada sujeto desde su agencia construye sus propias identidades a partir del conocimiento apropiado del entorno cultural, conocimiento que le ha dicho quién es, pero también quién puede ser. En esa proyección es donde el sujeto centra su esfuerzo constructivo.

Así pues, los sentidos que subyacen al aprender y formarse en la universidad mueven a los sujetos a querer ser: ser personas con dominio intelectual, con un estatus social y profesional, con un trabajo ideal. Para lograr lo anterior, los estudiantes tomaron decisiones que modificaron su trayectoria universitaria. Se observó en las historias presentadas, que los estudiantes tomaron decisiones cuyas consecuencias se consideran fracasos dentro del marco del sistema escolar.

En el caso de Jocelyn, el cambio de carrera representó la opción para ser fiel a sí misma, aunque para el sistema se convirtió en una cifra más de abandono. A su vez, Melchor al tener en su imaginario la utilidad que el conocimiento y estudiar una carrera tienen, es lo que lo impulsa a tratar de reingresar al sistema de educación superior. Sin embargo, en el sistema de educación superior -al igual que Jocelyn- Melchor ya es parte de las cifras de abandono.

Los casos de Karina y Salomón nos muestran que las desigualdades educativas colocan a los estudiantes en posiciones difíciles que afectan la continuidad de su trayectoria. Para seguir estudiando, Karina y Salomón tuvieron que aceptar la condición de rezago y pagar el costo que el sistema impuso: mayor tiempo para la conclusión de los estudios. Estos estudiantes, adoptaron una posición subjetiva que les impulsó a persistir, pese a la posición objetiva en la que el sistema los colocó.

Las trayectorias reales de los estudiantes dieron cuenta de cómo en ocasiones una trayectoria discontinua no significa fracaso en términos personales o falta de aprendizajes curriculares puesto que se observó en este tipo de trayectorias que los estudiantes poseían buenas prácticas escolares y buen desempeño académico. Lo que es importante resaltar de la interacción entre los sentidos y la trayectoria universitaria tiene que ver con reconocer la pluralidad de situaciones y contextos en que los estudiantes se encuentran inmersos; y que en esa pluralidad se encuentra diversidad de actuaciones que configuran mundos distintos. Además, el hallazgo derivado del análisis de los casos sobre cómo los sentidos se dirigen hacia la constitución del ser, llevan a corroborar los planteamientos de la noción de la relación con el saber sobre el indisoluble vínculo

entre lo identitario y lo epistémico; puesto que la apropiación del saber lleva a los sujetos a tener más conocimientos sobre ellos mismos, sobre los otros y sobre el mundo.

Es importante mencionar que las razones o motivos de los estudiantes entrevistados para decidir por los estudios universitarios están estrechamente relacionadas con su historia familiar, lo cual integra la dimensión contextual como parte fundamental para atender la singularidad de la experiencia y para comprender la configuración de los universos simbólicos³⁶ de los participantes. Para unos, los estudios universitarios significan una oportunidad que les permita obtener una mejor condición de vida en el futuro; para otros el ambiente universitario les es familiar principalmente por el trabajo de sus padres, entonces ir a la universidad es algo que se da por sentado. Esta percepción cotidiana sobre los estudios superiores esta cimentada en los distintos marcos de referencia de los estudiantes y sus familias (Bourdieu, P. y Passeron, J., 2003).

Retomando la pregunta de investigación planteada al inicio del capítulo ¿Cuáles son los sentidos y significados que los estudiantes atribuyen al aprender y a la formación universitaria?, se observó cómo la diversidad de los estudiantes trae consigo una variedad de sentidos sobre la formación, lo anterior en coincidencia con lo encontrado por otros autores revisados en la literatura (Guzmán, 2017). Un aspecto relevante constatado fue que el aprendizaje y la formación universitaria tienen un papel primordial en la construcción de identidades de los estudiantes y en esta línea lo observado coincide con otros trabajos en cuanto a que los sentidos sobre la condición estudiantil o el ser universitario afecta la imagen que los sujetos tienen de sí mismos (Hidalgo, 2017; Sifuentes, 2013)

Específicamente en cuanto a los sentidos de aprender la producción científica al respecto es limitada; es un tema poco explorado desde una perspectiva sociológica. En contraste, en la perspectiva psicológica, aunque existen trabajos que trata el tema de la motivación y el

³⁶ “El universo simbólico se concibe como la matriz de *todos* los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren *dentro* de ese universo” (Berger, P. y Luckmann, T. (2001).

aprendizaje (e.g. Hernández, F., García, Ma., Martínez, P., Hervás, R. y Maquillón, J., 2002; Maquillón y Hernández, 2011), el concepto de motivación que manejan en estos trabajos está centrado en los procesos individuales dejando de lado la génesis social que el concepto de sentido nos proporciona. Analizar los sentidos que los estudiantes tienen sobre aprender permite ampliar la comprensión del aprendizaje como proceso cognitivo-social de producción de saber.

Ahora bien, observar cómo los campos de sentidos sobre aprender y formarse en la universidad convergieron durante los primeros dos años de la trayectoria inicial denota la cualidad dinámica y temporal del sentido. Este movimiento entre los campos de sentidos expresa la fuerza de lo social en la construcción de mundos posibles y de realidades. La diversidad encontrada en los sentidos sobre aprender y formarse en la universidad de los estudiantes, expone la diversidad personal y cultural de los sujetos que transitan por el nivel superior.

Capítulo VI La relación con el saber de los estudiantes universitarios: una composición personal.

Dos personas jamás aprenden exactamente lo mismo, porque el saber es creación de cada sujeto.

Jacky Beillerot

Aprender es una acción situada, esto significa que ocurre en un contexto, un tiempo específico y un momento de la historia -social y personal- con la colaboración de otras personas. Para aprender el sujeto necesita establecer una serie de intercambios consigo mismo, con los demás y con el mundo que otros sujetos han estructurado para él y que le es transmitido mediante la cultura. Estos intercambios para saber o aprender se ordenan en una red cuyo nodo central es el sujeto cargado de deseo y de sentido.

En este proyecto se busca comprender cómo es que los estudiantes universitarios se relacionan con el saber, es decir, qué características primordiales contiene esta red de intercambios que lleva a los estudiantes a adoptar formas de acercarse al saber o afrontar la tarea de aprender en las aulas universitarias. Para aproximarnos a dicha comprensión con base en la conceptualización del aprender y del saber desde la perspectiva de la Relación con el Saber (RS) en diálogo con la perspectiva fenomenológica, se indagó sobre la trayectoria, contextos y experiencias de los estudiantes universitarios. En cuanto a la RS se exploró en torno a las dimensiones epistémica e identitaria de la noción (Charlot, 2006); con especial interés en los sentidos de aprender y de la formación universitaria dado que, como se mencionó en el capítulo anterior, el sentido que un sujeto elabora sobre aprender y sobre la formación universitaria sostiene el curso de su acción.

El ingreso a la universidad trajo consigo cambios importantes en la vida cotidiana de los estudiantes; implicó modificación de rutinas, horarios de estudio, ocio y esparcimiento. Los estudiantes se dieron cuenta de las demandas del nuevo contexto escolar y buscaron cumplirlas. Después del ingreso, la pandemia por COVID-19 marcó un antes y un después en las condiciones para continuar estudiando, las cuales llevaron a los estudiantes a adoptar nuevas formas de acercarse al saber.

En la noción de la Relación con el Saber, Charlot (2006) utiliza de forma sinónima los términos relación con el saber y relación con el aprender; sin embargo, hace anotaciones acerca de la diferencia conceptual de ambos constructos. En este proyecto se entiende por relación con el saber al conjunto de intercambios consigo mismo, con el otro y con el mundo que un sujeto establece al apropiarse del saber. Asimismo, tratamos el término aprender aludiendo al proceso de aprender o a la apropiación del saber.

El término saber como sustantivo alude a un contenido intelectual, el dominio de una actividad o forma relacional; está implícito en las figuras del aprender de la RS y se considera un producto de la apropiación intelectual. Ahora bien, el saber como verbo alude a la “disposición íntima de un sujeto hacia la acción que implica saber” (Arcanio y Falavigna, 2010); esto es un proceso, el proceso de aprender. Por lo tanto, el saber es proceso y producto mientras que aprender es proceso que genera un producto... el saber.

Al igual que el saber, el término aprendizaje puede ser considerado como proceso y producto. Desde la perspectiva psicológica, el aprendizaje se utiliza para aludir al proceso cognitivo realizado por un individuo para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y capacidades; pero también es utilizado para referirse a *lo que se ha aprendido*, esto es, el resultado del proceso de aprender. En este capítulo se utiliza el término saber y aprendizaje en sus distintas acepciones cuando así convenga al análisis y presentación de las evidencias empíricas para su comprensión. La diferencia en su uso podrá encontrarse en el contexto en el que se inscriban las ideas.

Este capítulo presenta el análisis del eje de la relación con el saber en sus dimensiones epistémica e identitaria; dichas dimensiones aparecieron entrelazadas en las narraciones estudiantiles, mostrando así que aprender es una acción que involucra procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos, identitarios y sociales los cuales aparecen simultáneamente cuando una persona aprende. Para fines de exposición, se presenta un primer apartado que aborda el aprender en la universidad a partir de los elementos básicos de dimensión epistémica de la RS que involucra con quién se aprende, las acciones para aprender y lo que se aprende. En la universidad los estudiantes se apropiaron del saber en sus tres figuras de aprender: el saber como contenido intelectual, el saber que se obtiene al dominar una actividad y el saber que se encuentra en el dominio de formas de relación social.

El segundo apartado dedicado a la dimensión identitaria de la RS, muestra cómo el saber contribuye a la imagen que cada sujeto tiene de sí mismo. Apropiarse del saber produce transformación personal mediante el conocimiento que los estudiantes tienen de sí mismos. De esta forma la apropiación del saber contribuye a la construcción de la identidad personal y profesional de los sujetos.

Finalmente, el tercer apartado tiene la intención de presentar las distintas formas de acercarse al saber en y a través de la trayectoria universitaria. Desde las historias personales, se ejemplifica la diversidad de formas para apropiarse del saber y lo que éste genera en el mundo simbólico de los sujetos. La Relación con el Saber de los estudiantes es tan única como ellos mismos, sin embargo, es posible encontrar entre las historias de los estudiantes algunos puntos de encuentro que sostienen la premisa de fondo de la RS, somos seres cien por ciento sociales y cien por ciento singulares.

6.1 Aprender en la Universidad

El ser humano como sujeto inacabado que se humaniza a través de la educación siempre está aprendiendo. Los estudiantes universitarios como sujetos plurales participan en distintos contextos o esferas de vida en las cuales se apropian del saber y construyen aprendizajes. Los estudiantes que participaron en este proyecto identificaron la diversidad de cosas que han aprendido desde que nacieron, dentro de sus contextos más significativos: la familia y la escuela. Para los estudiantes, la familia es el espacio donde han aprendido a dominar actividades:

Creo que lo más notable que he aprendido es el hablar, escribir, caminar, andar en bici; pues la mayoría de mis aprendizajes han sido gracias a mi familia (Balance Karina2, Pos. 5); Sobre todo con mi mamá [...] ella me enseñó a leer, escribir, sumar, restar [...] recientemente, ella me está enseñando a montar a caballo (Balance Paloma3, Pos. 5)

y formas de relacionarse con los demás, *En mi hogar, desde pequeña se fomentaron varios valores (Balance Dulcinea1, Pos. 6); En mi casa siempre me fomentaron ser independiente, me enseñaron que valerte por ti mismo es de suma importancia (Balance Mónica2, Pos. 4)*

La apropiación del saber en el entorno familiar está contenida en dos figuras de aprender principales: dominar actividades y formas de relación con los otros. Estas dos formas de

apropiarse del saber predominantes del entorno familiar, se mantuvieron constantes en las narraciones estudiantiles durante los dos años de observación. La familia es el primer lugar donde los sujetos se construyen como seres sociales, es el primer espacio de socialización. El saber que ahí se apropia es fundamental para la vida porque le proporciona al sujeto los marcos iniciales para entender el mundo.

Por otro lado, el segundo espacio de socialización el que accede un ser humano que vive en sociedad, es la escuela. Ahí es donde la relación con el saber que los individuos construyeron en el nicho familiar puede modificarse (Charlot, 2006). Por lo tanto, el paso de los sujetos por el ambiente escolar es importante para la construcción del ser que vive en sociedad.

Los estudiantes identifican que en la escuela es donde se apropian de contenidos intelectuales - además de dominar actividades y formas relacionales-; específicamente en su paso por la universidad el tipo de contenidos intelectuales está ligado a la carrera que estudian. Durante los primeros dos años de trayectoria universitaria fue persistente lo que los estudiantes dicen haber aprendido. Los estudiantes se han apropiado de los contenidos intelectuales que marcan sus programas curriculares como cálculo, física, química, programación, neurobiología, filosofía, anatomía, etc.; han dominado actividades como armar circuitos eléctricos, entrevistar personas, diseñar diagramas de proyectos, hacer una evaluación psicológica, etc. y finalmente han aprendido a relacionarse con los demás a través del ejercicio de valores como el respeto, la solidaridad, la confianza, la honestidad, la independencia, etc.

Entonces, en la familia los estudiantes han aprendido a dominar actividades necesarias para su desarrollo, también han aprendido a relacionarse con los otros en el marco de sus valores familiares mientras que en la escuela han aprendido el saber entendido como contenido intelectual. Esta distinción que los sujetos hacen sobre lo que aprenden en el espacio escolar frente al espacio familiar permite afirmar que la escuela es el lugar a donde se va a aprender cierto tipo de saber. La universidad les brinda a los estudiantes acceso a un cuerpo de conocimientos disciplinares que, si bien podrían aprenderlos por otras vías, por ejemplo, siendo autodidactas o mediante la experiencia laboral, el reconocimiento que la formación universitaria tiene en los contextos sociales de referencia de los sujetos es un fuerte movilizador para elegir por una carrera universitaria.

En este sentido, los estudiantes reconocen cuál es el saber que aprenden con mayor facilidad y el que no. También identifican quienes son las personas con las que aprenden y lo que tienen que hacer para apropiarse del saber en cualquiera de sus figuras. Así pues, en la universidad lo que los estudiantes aprenden con mayor facilidad versus lo que les cuesta más trabajo se presenta a continuación.

6.1.1 Lo que se aprende: lo más fácil y difícil de aprender.

Los estudiantes consideran que algunos contenidos son más fáciles de aprender que otros. La facilidad o dificultad en el aprendizaje de los contenidos curriculares está mediada por el tipo de contenidos de acuerdo con las áreas disciplinares, por el interés del estudiante en los contenidos y la historia personal y escolar previa. En las narraciones estudiantiles se encontró que el área disciplinar de la carrera en la que están inscritos los jóvenes era importante al mencionar lo más fácil y difícil de aprender. Para los estudiantes de las carreras de ingenierías lo más fácil que aprenden son los contenidos curriculares relacionados con las ciencias exactas y las cosas prácticas:

Lo que más fácil se me hace aprender es aquello que lo puedo llevar a la práctica y lo que esté relacionado con los números. (Balance Karina2, Pos. 6); Lo que más fácil aprendo son las cosas que tengan que ver con las matemáticas. (Balance Salomón3, Pos. 7)

En cambio, los estudiantes del área de salud (psicología y actividad física) presentan perfiles diversificados o mixtos, es decir, lo que mencionan sobre lo que se les facilita aprender incluye campos de conocimiento distintos e incluso distantes, por ejemplo, las ciencias exactas y las humanidades, *Lo que más se me ha facilitado aprender, es aquello relacionado con materias de matemáticas o física, y de igual forma, lo involucrado con literatura, (Balance Paloma2, Pos. 9)*. Asimismo, el manejo de teorías es algo que dominan, *y lo más fácil, [...] materias teóricas que describen las diferentes corrientes dentro de la psicología y a sus autores (Balance Delia3, Pos. 7)*.

De forma generalizada, lo más difícil de aprender son los contenidos del campo de conocimiento opuesto a lo que se les facilita, es decir, si para algún estudiante se le facilita aprender historia o literatura lo que menciona que le cuesta trabajo aprender es, por ejemplo, matemáticas *lo que más*

me ha costado aprender son las ciencias exactas como Química, Física, y otras como Geografía [...] Me cuesta menos la literatura, filosofía, biología y materias en contacto con éstas. (BalanceAnabel1, Pos. 10-11).

Otro aspecto relevante en las respuestas de los estudiantes sobre qué es lo más fácil y lo más difícil que aprenden, es la mención literal de “lo que me gusta” o “lo que no me gusta”, mostrando así, que el interés expresado en el *gusto por* facilita el aprendizaje del saber como contenido intelectual:

Las matemáticas financieras no son lo mío, me aburren al igual que las estadísticas; de ahí en más, todo lo que incluya cálculos matemáticos me es más fácil de aprender pues les tengo gusto. (BalanceSalomón1, Pos. 8); En la escuela lo que más trabajo me cuesta aprender sin duda es lo que no me gusta, aunque también influye muchísimo el maestro y la manera en que da sus clases (Balance Mónica3, Pos. 9)

Además de la carrera que estudian y del interés en el contenido, otro aspecto en la percepción que tenían sobre lo que les es fácil y lo que no, son sus inclinaciones curriculares enmarcadas en su historia escolar previa, *las matemáticas por ejemplo siempre me costaron más trabajo y por ende les dedicaba más tiempo que a otras materias como biología o español (BalanceMónica1, Pos. 11)* o en su historia personal dentro de su vida cotidiana fuera del espacio escolar:

Mi papá desde pequeña me inculcó el amor por la ciencia, [...] recuerdo muchísimas noches a mi papá en el comedor a las 10 de la noche intentado explicarme algún problema de tarea (Balance Mónica4, Pos. 10).

Me cuesta menos la literatura, filosofía, biología y materias en contacto con éstas. Porque siempre he tenido un contacto con ellas (por mi mamá) siempre me ha inculcado el gusto por la lectura y de ahí se derivó la filosofía. (BalanceAnabel1, Pos. 11-12).

La mención de su historia escolar y personal como antecedentes de sus inclinaciones curriculares, sugiere que el dominio de algún campo de conocimiento, así como su respectiva predilección disciplinar es una construcción que se da a lo largo de la escolarización y que incluye la historia personal en su totalidad. Además, este dominio y predilección disciplinar contribuyen significativamente al proceso de elección de carrera de los sujetos puesto que, la mayoría de los estudiantes eligen estudiar una carrera por aquello que les atrae, que les gusta o por aquello en

lo que se consideran buenos o con aptitudes. Entonces no es cosa menor considerar los contextos o esferas de vida para entender por qué algunos sujetos se inclinan hacia cierto tipo de contenidos intelectuales y tienen ciertas disposiciones al respecto.

Para permanecer en la universidad, los estudiantes mantienen ciertas disposiciones hacia los contenidos curriculares que están mediadas por factores socio-culturales. Estas disposiciones son las que le permiten al sujeto incorporar su pasado a sus contextos derivando en prácticas concretas, prácticas que moldean su forma de tomar decisiones y actuar en consecuencia Lahire (2017)

Precisamente, este proceso de incorporación del pasado al contexto presente cobró fuerza ante el cambio de modalidad educativa de presencial a en línea. Las condiciones impuestas para aprender distintas a lo que los estudiantes, docentes y las instituciones conocían hicieron que los estudiantes se volvieran más autodidactas y tomaran decisiones sobre qué, cuándo y con quién aprender. Estas decisiones no fueron fortuitas, sino que tuvieron su razón de ser ante los eventos que trastocaron la realidad como se conocía.

6.1.2 Con quien se aprende

Para apropiarse del saber en la universidad los estudiantes se involucraron con personas que les ayudaron a aprender. Las personas más importantes que los estudiantes mencionan en sus narraciones son sus padres y familiares, sus profesores, sus compañeros y amigos, y, ellos mismos. Durante el confinamiento, las interacciones con otras personas para aprender se vieron modificadas; por ejemplo, a los cuatro meses de haber ingresado a la universidad los estudiantes mencionaban que principalmente aprendían con sus padres o familiares:

mi papá también es ingeniero y pues hay me apoya en lo que puede también (Jocelyn1, Pos. 18); En mi trabajo [...] también trabaja mi hermano, [...] y él es el que me ha ido apoyando en ese sentido, y voy como que viendo lo que me enseñan, lo que me dice mi hermano y lo que yo pongo en práctica, lo unifico. (Julio1, Pos. 78)

y con sus profesores: *pues el profe es muy dinámico, y eso funciona mucho conmigo (Delia1, Pos. 70); el maestro era muy bueno y es muy bueno en filosofía, te da por ese amor por el conocimiento (Anabel1, Pos. 45) y*

con sus compañeros y amigos: *con mis compañeros, porque luego ellos también sacan como cosas que han vivido, y ya se analiza en la clase [...] se crea un conocimiento, o algo así (Paloma1, Pos. 133).*

Mientras que, a los diez meses de estar en la universidad, estando confinados en sus hogares, la primera persona que identificaban al aprender era ellos mismos: *¿Con quién?... ¡Conmigo! (Paloma2, Pos. 34); No pues, ¡yo solo! (Salomón2, Pos. 81); la gran parte lo estoy haciendo yo solo (Julio2, Pos. 42).* Los estudiantes se hicieron cargo de su propio aprendizaje, sin embargo, ser autodidactas implicó lidiar con cierto grado de incertidumbre tanto por no entender completamente los temas de las asignaturas como por no saber si lo que estudiaban era lo que deberían estudiar:

Realmente todo está siendo muy autodidacta; entonces, le pongo, enfoque a cosas que a mí me interesan, o sea, a veces, que son pues cosas de los temas, de las clases, pero que quizá que no sean tan importantes para el profesor y no sea un objeto con el que calificar, ¿me explico?... (Anabel2, Pos. 20); ¡Ay! creo que nos está afectando muchísimo, ¿sabes?, porque la educación en línea nos tiene que convertir en personas autodidactas, y la verdad es que, hay temas que por más que tú quieras aprenderlo no se pueden transmitir más que en persona, (Julio2, Pos. 38).

Esta diferencia tajante en sus narraciones sobre con quién aprendían, fue un indicador de que sus interacciones al aprender se modificaron durante el inicio del confinamiento. Fue en ese periodo académico que sus profesores tomaron un papel secundario en sus procesos de aprendizaje, *lo que han estado haciendo los maestros ahorita, nos mandan diapositivas que ya tenían programadas para darnos lo que restaba del semestre (Mónica2, Pos. 44).* En algunos casos fueron los compañeros quienes los apoyaban para resolver dudas o dificultades en cuanto a las tareas escolares:

A veces con Delia, porque pues con ella me apoyo (Paloma2, Pos. 34); cuando llego a trabarme por cualquier cosa, me comunico con alguno de mis compañeros, [...] los mismos compañeros decíamos: no se trata de una competencia sino de más bien apoyarnos todos para aprender (Julio2, Pos. 42).

Después de 16 meses en la universidad en la mayoría de las narraciones son ellos mismos las personas principales con quien aprenden: *autodidacta, independientemente tengo que aprender más sola que con los maestros (Karina3, Pos. 26); Pues, conmigo (risas) y las lecturas (Paloma3, Pos. 20).* Aunque, vuelven a aparecer los profesores, *Pues ahorita prácticamente estoy aprendiendo casi nomás con los maestros*

(Jocelyn3, Pos. 92); Yo creo que también influyen mucho los maestros, y la forma de impartir su clase (Mónica3, Pos. 42) y permanecen los amigos y compañeros de clase, entre amigos y así, nos ayudamos, nos echamos la mano, en lo que encuentre uno, se lo pasa al otro y así. (Salomón3, Pos. 45).

A los 22 meses de estar en la Universidad todavía en confinamiento, se observa una diferencia entre las respuestas de los estudiantes dependiendo de la institución educativa en la que estudian. Para las estudiantes de la universidad pública estatal, son sus profesores las personas con quien principalmente aprenden *con los maestros... las dudas, si yo diría que es eso (Paloma4, Pos. 38). Este semestre estaba aprendiendo mucho pues obviamente con mis maestros (Delia4, Pos. 30). Ah pues creo que a parte de los maestros que son como un poco más motivantes y que les apasiona más su clase, si se puede aprender más porque no solo es dar la clase, (Anabel4, Pos. 26).*

Mientras que los estudiantes de la institución tecnológica se siguen identificando así mismos como las personas con quien aprenden, aunque mencionan a sus profesores:

Una parte con los profesores y otra muy grande conmigo porque no estamos en presencial (Karina4, Pos. 26). Con la computadora y conmigo mismo (Salomón4, Pos. 68). Este semestre me tocaron mejores maestros, más maestros que son mejores que el semestre pasado (Salomón4, Pos. 70).

Esta distinción en las respuestas estudiantiles, deja entrever cómo el afrontamiento de la realidad contingente por parte de los profesores de una y otra institución fue desigual. Mientras que los docentes que pertenecían a la universidad pública estatal parecían estar más comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes; los docentes de la institución tecnológica seguían en segundo plano en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para estos últimos estudiantes no había gran diferencia entre tener al profesor o no tenerlo; porque de todas formas ellos se hacían cargo de buscar por su cuenta la información que necesitaban para entender los contenidos curriculares.

Al igual que lo encontrado por Islas, Carranza, Giné y González (2017), en este proyecto se observó que para los estudiantes aprender en la universidad es un proceso donde incide de forma importante el docente, el contexto institucional y todo lo que tiene que ver con la estructura y dinámica de la clase; así como los contenidos y la evaluación del desempeño por parte del docente. En pocas palabras, desde la voz de los estudiantes, el docente es una pieza clave en el

proceso de aprendizaje del estudiante universitario. En contraste a los hallazgos del trabajo antes mencionado, los estudiantes que fueron entrevistados en este proyecto estaban muy conscientes de su responsabilidad en su proceso de aprender y sus decisiones al respecto fueron en cierta medida independientes. Entonces, es preciso decir que el confinamiento fue un contexto decisivo para que los estudiantes se hicieran cargo de su aprendizaje.

Los estudiantes de la institución tecnológica asumieron los costos de la desigualdad horizontal del sistema educativo (E. Blanco, 2022; Blanco, E., Solís, P. y Robles, H., 2014; Miller, D. y De Garay, A., 2022). Las condiciones físicas y curriculares para el estudio que tuvieron estos estudiantes les obligaron a invertir mayor esfuerzo para aprender al tener que buscar y utilizar los propios medios para cumplir con sus objetivos. Pese a lo anterior, el nivel de involucramiento de estos estudiantes con su proceso de aprender no disminuyó, además, ellos continuaron su formación universitaria con esas condiciones institucionales.

6.1.3 Lo que se hace para aprender

Además de identificar con quién se aprende, lo que se aprende y la dificultad para aprenderlo; para apropiarse del saber contenido en sus planes de estudio, los estudiantes realizaron acciones que involucraban distintas actividades. En este análisis se agruparon las acciones en cinco temas: buscar lo que existe, organizar lo encontrado, generar algo a partir de lo encontrado, colaborar para aprender y organizar el propio mundo (ver Figura 24). Estos temas aparecen de forma simultánea en las narraciones, es decir, generalmente se encuentran dos o más acciones encadenadas, por ejemplo, buscar en internet para generar un esquema de resumen de la información, o leer y hacerse preguntas respecto de lo leído. En estas acciones la principal persona involucrada es el estudiante en interacción consigo mismo a nivel de sus procesos cognitivos-afectivos; pero también en interacción con otros mediante la colaboración y con el mundo a través del contenido intelectual que se pretende apropiar.

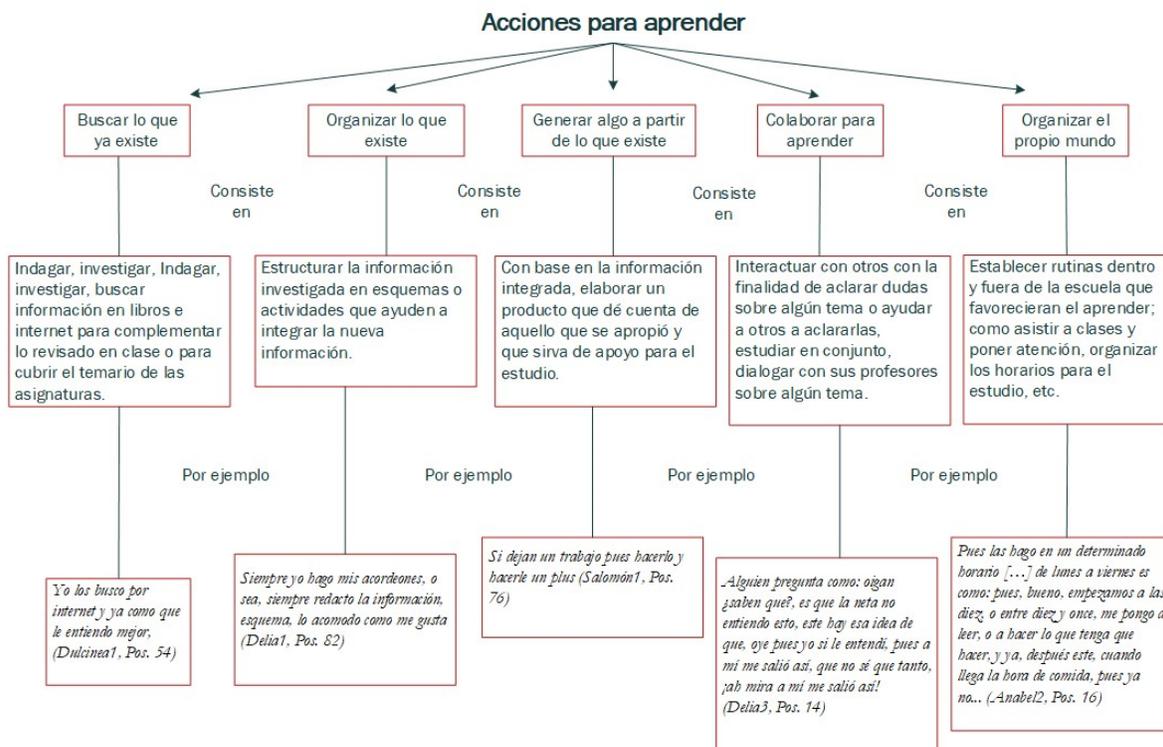


Figura 24 Acciones para aprender

Las acciones que los estudiantes realizaron para apropiarse del saber durante sus primeros dos años universitarios con excepción de los datos recabados a los ocho meses de estar en la universidad, mostraron patrones similares de enunciación en las narraciones. A los ocho meses, el patrón de acciones que los estudiantes realizaron para aprender se modificó, este cambio coincidió con el inicio del confinamiento; es ahí donde la acción que más reportan es la de buscar lo que ya existe. Colaborar para aprender se volvió algo necesario y por lo tanto se nota un incremento en su enunciación a diferencia del primer periodo de observación pre-confinamiento.

El aislamiento social vivido por la pandemia provocó que los estudiantes tuvieran poca interacción con sus pares dentro de las clases. Por lo anterior, sobresale el hecho de que las personas con quienes resolvían sus dudas sobre los temas o tareas eran sus amigos y compañeros de clase; ellos fungieron como los *interlocutores necesarios* (Migueles et al., 2016) para aprender. En ese contexto, colaborar para aprender se volvió relevante ante la falta de respuesta docente para la resolución de sus inquietudes o dificultades académicas.

Aprender y la relación con el saber tienen lugar en la confrontación del sujeto con otros sujetos (Charlot, 2006), no hay aprendizaje sin el otro; el otro puede ser una persona o bien un objeto cultural que transmite lo que los otros han construido. En esta línea de análisis los estudiantes aún con el confinamiento siguieron aprendiendo, pero fue evidente que eran conscientes de que no aprendieron de la misma forma, ni con la misma intensidad, ni con la misma profundidad. Ellos reconocieron que tenían *huecos* de conocimiento en algunas asignaturas y que por más autodidactas que se volvieron no lograron el objetivo de comprender en su totalidad los contenidos que se les presentaban:

Pero, pero tampoco me gusta que, si yo tengo una duda, no sé a quién preguntársela, y que es muy difícil a veces encontrar la respuesta en los libros (Anabel2, Pos. 24).

Y que por hacer 50 resúmenes no vas a entender un tema, a veces es necesario practicarlo y que no porque te dejen una derivada, sin haber visto el tema ya vas a saber resolverlo, es muy difícil la verdad (Julio2, Pos. 38).

Las acciones para aprender que los estudiantes pusieron en marcha durante sus primeros dos años en la universidad demandaron de ellos poner en movimiento distintas estrategias cognitivas y sociales. Estas estrategias en cuanto a los procesos cognitivos que intervienen coinciden con las descritas en la literatura (e.g. Urbina-Cárdenas, 2016; aunque se nombren de forma distinta. Para aprender en la universidad se les ha enseñado a los estudiantes las mismas estrategias para apropiarse el saber, las cuales son resultado de una historia de escolarización.

Después de estar en la universidad 16 meses aparecieron con fuerza las experiencias de inserción laboral. Aunque algunos participantes ya se encontraban trabajando desde el ingreso a la universidad es hasta el último periodo de observación que el involucramiento en trabajos formales y no formales cobró protagonismo en las narraciones estudiantiles, puesto que los jóvenes encontraron en el trabajo la oportunidad de socializar y practicar aprendizajes adquiridos en la universidad o bien, complementar sus conocimientos:

Es un, pues sí un taller, un laboratorio de un tío, que trabaja en electrónica, entonces, de ahí el me deja echarle la mano, y cualquier duda me la resuelve, me explica cómo funcionan los aparatos, más que nada

son aparatos de medición, entonces, le ayudo a calibrarlos, y a arreglarlos, y pues sí la verdad, me está sirviendo mucho. (Salomón4, Pos. 24-25)

Aunque ahorita hay cosas nuevas, ya me siento mucho más tranquila y más en control cuando estoy dando clases, entonces, creo que sí, ha sido diferente porque son diferentes niños, diferentes temas, pero lo sigo disfrutando mucho. (Delia4, Pos. 16-17)

Ante la constricción del espacio escolar en términos de interacciones sociales para aprender, las funciones de la escuela de socializar el conocimiento y transmitirlo de una generación a otra fueron asumidas por los espacios laborales. En varios de los casos, el trabajo cumplió su función para la subsistencia de los sujetos y sus familias. Pero también, fue el espacio de transmisión generacional (Leóntiev, 1969), socializador de conocimientos y procesos. En los casos de los estudiantes entrevistados participar en actividades laborales fue resultado de la confluencia del contexto sociohistórico y de los contextos de vida de los sujetos.

El trabajo o la actividad productiva es otra de las instancias donde la RS se modifica. El trabajo ofrece a los sujetos elementos de conocimiento y prácticas de apropiación que les permiten construir nuevos horizontes de sentido. Sin embargo, asumir el rol de estudiante trabajador implicó esfuerzos extras para los jóvenes en cuanto a la organización del tiempo para cumplir con las actividades escolares:

No, pues de siete a dos, de siete de la mañana a las dos de la tarde, las clases, y de ahí hasta las ocho, nueve, el trabajo y de ahí las tareas. Si puedo aventajar mientras trabajo, pues, este, la tarea pues a todo dar, pero a veces no se puede. (Salomón3, Pos. 29)

Llevo a la par mis clases, soy niñera y tengo, y cuido a otros niños en la tarde, a ellos les doy como clases y ya (Mónica4, Pos. 22).

Además, al igual que lo encontrado por otros autores que analizan los aprendizajes de los universitarios en el contexto laboral, las experiencias de inserción laboral de los estudiantes de este proyecto les proporcionaron a los sujetos las condiciones para establecer una relación por coincidencia entre los aprendizajes construidos en la escuela y los aprendizajes en el entorno laboral (Cuevas, F. e Ibarrola, M., 2013). Lo cual quiere decir que los estudiantes pudieron hacer una conexión entre el saber como contenido intelectual apropiado en la universidad con el saber

entendido como dominio de actividades que apropiaron en el espacio laboral; pusieron en práctica el saber como contenido intelectual previo que tenían, *un laboratorio de un tío que trabaja en electrónica, [...] cualquier duda me la resuelve, me explica cómo funcionan los aparatos, [...] pues sí la verdad, me está sirviendo mucho.* (Salomón4, Pos. 24). Esta conexión por coincidencia también fue una conexión complementaria.

Por otra parte, en cuanto a los sentidos que los universitarios le otorgaron al trabajo, se observó que los estudiantes presentaban sentidos múltiples. Los motivos que tienen para trabajar son coincidentes con lo encontrado otras investigaciones en cuanto a la búsqueda de ingresos para los gastos personales y como apoyo a la familia (Guzmán, 2004). Asimismo, hay motivos que están en la línea de la búsqueda de independencia y para estar ocupado durante el día; además de que, en todos los casos observados, los jóvenes trabajaban porque querían aprender y ganar experiencia.

Los estudiantes construyeron saber durante sus primeros dos años de vida universitaria en un proceso continuo de significación, acción e intercambio que les permitió establecer un vínculo con el saber transmitido por otros sujetos a través de objetos culturales y en interacción con otras personas reafirmando que ningún saber se construye de modo individual, sino que se produce en el marco de confrontación intersubjetiva (Charlot, 2006) en y a través del tiempo. Lo que los estudiantes hicieron para aprender se estableció en el plano social a la vez que ocurrió en el plano singular, esto es en intercambios intrasubjetivos e intersubjetivos. Estos intercambios son los que conforman la red denominada relación con el saber.

6.2 Lo que produce aprender en la Universidad

6.2.1 El cambio derivado del aprender y la imagen personal.

De acuerdo con Bernard Charlot (2006) “Toda relación con el saber es una relación consigo mismo: a través del aprender”(p.83); es por ello que la RS posee una dimensión identitaria. La dimensión identitaria se refiere al conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo y la imagen que quiere dar a otros; también se relaciona con la historia personal, las aspiraciones, expectativas y

concepciones de vida. El sujeto al aprender en cualquiera de sus figuras pone en juego la construcción del sí mismo (Charlot, 2006), la cual es una construcción personal compartida con los otros quienes le proporcionan al sujeto elementos para formar su autoconcepto³⁷.

Los estudiantes que participaron en este proyecto se describieron a sí mismos mencionando principalmente sus características emocionales *Soy muy sensible (Delia1, Pos. 160)* y sociales *Me gusta mucho estar en contacto con la gente, yo creo que eso también me ha ayudado a relacionarme (Salomón1, Pos. 146)*. También encontraban relevantes para ser mencionadas sus características cognitivas *sinceramente, no me considero la persona más lista, pero no me considero un tonto (Julio1, Pos. 58)*, intelectuales -entendidas como el interés o la curiosidad que hacen que la persona se mueva para saber más- *soy muy inquieta y siempre que me interesa algo no paro de buscarlo o interesarme en ello hasta que me siento satisfecha (BalanceAnabel2, Pos. 5)* y volitivas *soy una persona muy optimista y determinada (BalancePaloma1, Pos. 10); me describo como una persona muy perseverante (Julio2, Pos. 102)*.

Durante los primeros dos años de vida universitaria, la autopercepción de los participantes sobre sí mismos fue descrita principalmente mediante características emocionales, sociales y cognitivas. Así también, lo aprendido influyó en su forma de ser persona *me ha hecho una persona más trabajadora, y más organizada, [...] como que eso me ha hecho crecer mucho (Dulcinea2, Pos. 128)* y en el conocimiento que los universitarios tenían sobre sí mismos *me va formando en mi forma de ser, en mi forma de pensar, pues tengo algo nuevo, conocimiento nuevo (Karina4, Pos. 38)*. Por otra parte, los estudiantes identificaron que el dominio de formas de relación con otros también les otorgó mayor conocimiento personal *me ha permitido ser más empática, me ha permitido aprender más como de las personas, [...] aparte de que me ha permitido ya muchas veces conocerme a mí misma (Delia4, Pos. 40)*.

En cuanto a lo que los estudiantes consideran como lo más importante que han aprendido durante su vida, se encontró que aquellos aprendizajes relacionados con el dominio de actividades -como leer, caminar, andar en bicicleta, etc.- y con el dominio de formas de relación con los demás -como ser empáticos, honestos, pacientes, etc.- son los que obtienen esta

³⁷ De forma general el autoconcepto es “la percepción que una persona tiene de sí misma. Estas percepciones se forman a través de su experiencia con su entorno” (Shaverson, R., Hubner, J. y Stanton, G., 1976, p.411)

distinción. Estos resultados sobre lo más importante que han aprendido coinciden con los hallazgos de las investigaciones realizadas por Charlot, Bautier y Rochex (Charlot, 2021) donde identifican que las respuestas de los jóvenes sobre lo más importante que han aprendido en la vida tienen que ver con los aprendizajes relacionales, afectivos y de desarrollo personal más que con aquellos aprendizajes que aluden a una actividad intelectual o escolar. A partir de este hallazgo, se coincide con el planteamiento de Charlot (2021) que afirma que para los seres humanos lo apremiante y relevante es aprender a relacionarse con lo demás y consigo mismos para así humanizarse y socializar.

Avanzando en el análisis, desde el punto de vista antropológico el ser humano se mueve para aprender, para humanizarse, para formar parte de una comunidad, para funcionar dentro de una sociedad y así reconocerse a sí mismo en toda su potencialidad de ser. Esta búsqueda del ser característica propia de la naturaleza humana, tiene su origen en el ser humano dinámico y relacional que se define de acuerdo con su acción en el mundo (Villegas, 2000). Justo esto es lo que se observó en los participantes durante su trayectoria inicial, seres dinámicos cuyos procesos y definiciones se encuentran en movimiento.

Aprender atraviesa todas las dimensiones del sujeto causando una transformación de la identidad personal; apropiarse del saber produce transformación. Los estudiantes al optar por una carrera universitaria y al movilizarse para aprender en la universidad están en la búsqueda de su identidad presente y futura, de aquello que los hace iguales pero diferentes. Y en esa paradoja identitaria se asumen únicos formando parte de un grupo social con el que comparten ciertas características que los distinguen de otros individuos y de otros grupos.

Más aún, relacionarse con el saber o con el aprender es involucrarse en una serie de intercambios con distintos niveles y dimensiones personales y sociales que permite a los sujetos convertirse en seres humanos, en seres culturales. Esta conversión conlleva la transformación de los esquemas de significación de los sujetos involucrando sus procesos cognitivos, socioafectivos e identitarios. La relación con el saber produce cambio a la vez que es producto del cambio.

Los estudiantes que participaron en este proyecto identifican que lo aprendido durante los primeros años en la universidad los cambió principalmente en aspectos personales. La

apropiación del saber les permitió conocer más sobre sí mismos y sobre los demás. Además, el haber vivido la experiencia de la pandemia fue un detonador de procesos personales que quizás en otras condiciones no se hubieran vivido.

Aprender en la universidad fue proceso complejo de apropiación de saber que inundó todas las esferas de vida de los sujetos. Los estudiantes universitarios fueron capaces de elegir qué querían aprender ante las circunstancias que se les presentaron.

Para sintetizar estos apartados, se presenta una analogía que ilustra la complejidad y la belleza del fenómeno observado. Aprender en la universidad en tiempos de pandemia fue para los estudiantes como *componer una pieza musical*. Ellos adaptaron su *ritmo* de aprender al compás de cada quien; aprendieron a partir de lo que ya sabían, con lo que tenían al alcance y sacando provecho de sus fortalezas previas para aprender. Los aprendizajes que principalmente obtuvieron en este tiempo aluden a su persona y el ejercicio de valores como la tolerancia, solidaridad, perseverancia, respeto, empatía, entre otros.

Estos aprendizajes se encontraban en *armonía* con las circunstancias puesto que ellos se fortalecieron en cuanto a relacionarse con los demás pese a la falta de interacción social. Ante las circunstancias que se les presentaron -dificultades en sus rutinas diarias básicas (sueño, alimentación, ocio, etc.), superposición de tiempos y espacios para desarrollar las actividades escolares, falta de espacios y acompañamiento docente para aclarar sus dudas sobre los contenidos curriculares que abordaban, dificultades económicas para el sostenimiento familiar, incertidumbre sobre el presente y el futuro- ellos lograron un crecimiento personal para seguir adelante con la vida. Lo aprendido durante el confinamiento, fue resultado de una *armoniosa* interacción entre contexto, medios y fines para aprender.

A su vez, los estudiantes se percataron que el aprendizaje de los contenidos curriculares establecidos en sus programas de estudio estaba incompleto. Consideraban que su formación tenía huecos de conocimiento y, aunque algunos hicieron lo más que pudieron para *completar la melodía* tuvieron sus limitaciones. Estas limitaciones los llevaron a considerar otros espacios de formación.

Siguiendo con la analogía, aprender durante la contingencia requirió de ritmo, armonía, melodía y de un *arreglo musical*. Un arreglo para convertir la experiencia universitaria en esas condiciones y las deficiencias del aprendizaje marcado por el currículo en desarrollo personal e impulso para continuar hacia el futuro. En la mayoría de los casos de los jóvenes entrevistados, el arreglo musical fue la inserción laboral.

El espacio laboral en condiciones de confinamiento se constituyó como un espacio de socialización y sociabilidad que les permitió no solo la interacción con otras personas cara a cara; sino la posibilidad de establecer intercambios de apropiación del saber mediante la práctica de actividades. En este sentido, el espacio laboral suplió en cierta medida al espacio escolar, aunque esta conjunción de universidad y trabajo hizo que los universitarios asumieran el rol del estudiante trabajador. Experimentar este rol y lo que supone -como congeniar tiempos de clase, de estudio y trabajos en equipo con sus actividades laborales- no fue sencillo para los estudiantes, requirió de un esfuerzo extra para cumplir con las demandas escolares.

Finalmente, el compositor plasma en la pieza musical un sello personal con el cual es posible identificarlo; este sello tiene que ver con la forma cómo combina los componentes de la música. De la misma forma que la pieza musical, la RS contiene el sello de su autor el cual es visible en los aspectos identitarios que revelan quién es el sujeto que aprende y recíprocamente le dicen al sujeto que aprende quien es él. De esta manera la RS es una creación única y personal sustentada en una red construida colectivamente.

6.3 La relación con el saber durante la trayectoria inicial: configuraciones particulares.

La RS es resultado de *poner el yo en relación*: consigo mismo, con otros y con el mundo. Se trata de un intercambio recíproco entre los contextos relacionales y el sujeto que actúa en ellos. Este intercambio origina la red simbólica que involucra los sentidos, acciones, personas, actividades, experiencias, momentos en la historia personal, etc.; todo ello con la finalidad de aprender o apropiarse del saber.

La pandemia fue un periodo de transición muy importante en la trayectoria universitaria de los jóvenes; observamos como este suceso cimbró a los estudiantes en todas sus esferas o contextos de vida teniendo un impacto en su mundo simbólico. El análisis longitudinal de las categorías o temas mostró que, el componente de la RS que tuvo mayor movimiento fueron los sentidos del aprender y, por el contrario, las acciones para aprender permanecieron relativamente estables (ver ejemplo³⁸ en la Figura 25). Esta diferencia entre sentidos y acciones, llevó a considerar en primer lugar la perspectiva de observación adoptada en el proyecto y en segundo término la naturaleza de ambos constructos.

Los sentidos están en el orden de lo social-temporal y simbólico; por lo tanto, se caracterizan por ser dinámicos. Por el contrario, las acciones son medios para, tienen un carácter instrumental y, por lo tanto, tienen mayor estabilidad en el tiempo. Seguramente si hubiese observado la ejecución de las acciones de los estudiantes al momento de aprender, tendríamos mayor información sobre el desempeño intelectual que pudiese servir para analizar la transformación del nivel de maduración cognitiva como resultado de las acciones al aprender y por lo tanto constatar o refutar lo observado por otros autores de la literatura por ejemplo en cuanto a qué motivaciones o predisposiciones profundas generan el uso de estrategias profundas (Hernández, F., García, Ma., Martínez, P., Hervás, R. y Maquillón, J., 2002). Sin embargo, eso no fue objeto de este proyecto y en ese sentido, esto abre una línea de investigación futura para complementar lo explorado y que nos permita dialogar con otros tantos autores que sí han trabajado con el nivel de dominio cognitivo y metacognitivo de los sujetos durante el aprendizaje en su paso por la universidad (e.g. Martínez-Fernández, 2007; Lamar, S. y Lodge, J., 2014; Phan, 2011).

³⁸ En el Anexo 6 se presentan las RS de todos los participantes

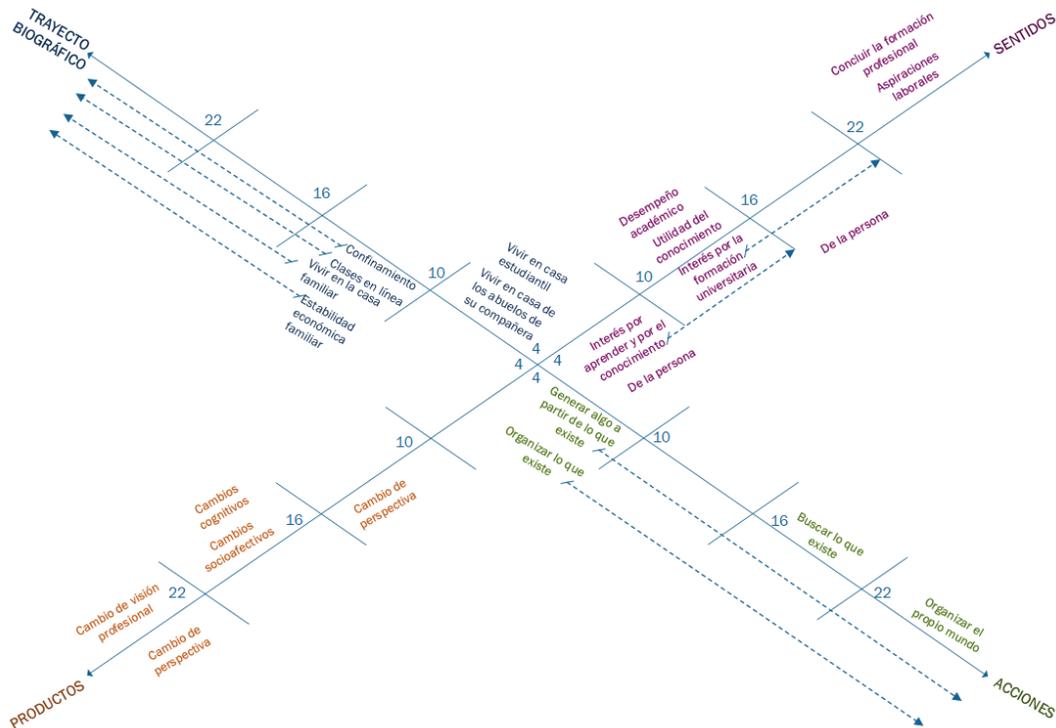


Figura 25 Relación con el saber de Paloma en y a través de la trayectoria inicial

Con respecto a lo que produce la apropiación del saber, los cambios principales que los participantes mencionaron son los de carácter socioafectivo. Lo anterior no fue una casualidad puesto que el confinamiento trajo un ambiente de vida cotidiana que requirió que los sujetos jerarquizaran sus prioridades para adaptarse en la nueva condición socioambiental. Los estudiantes reconfiguraron su RS para hacer frente a los desafíos que el contexto les ponía enfrente; para aprender tuvieron que ser capaces de movilizarse, controlar su pensamiento y su acción.

Este encadenamiento de procesos (movilización, pensamiento y acción) describe a un sujeto capaz de autorregularse. La autorregulación es uno de los procesos de la agencia que se pone en juego cuando un sujeto aprende, la autorregulación va precedida de la intencionalidad y la previsión; y se sostiene gracias a la reflexión que un individuo realiza sobre sí mismo y sus procesos (Bandura, 1989). Para autorregularse el sujeto genera dispositivos cognitivos, afectivos

y sociales que demandan un nivel de implicación personal cuando se aprende; este nivel de implicación se manifiesta en disposiciones³⁹ y movilización intelectual.

Desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado, la autorregulación -de la cognición, la motivación, afectividad y conducta- es mediadora entre las características personales, contextuales y el rendimiento de los estudiantes. Son estos procesos autorreguladores los que sostienen las interacciones entre los factores culturales, de procesamiento y desempeño de un individuo al momento de aprender (Printich, 2004). La autorregulación es básica para la expresión de agencia de los individuos.

Aprender visto como un acto volitivo implica que la agencia del sujeto se ha puesto en marcha, por lo tanto, el sujeto es capaz de elegir qué, cómo, con quién y dónde aprender; y en ese ejercicio de la voluntad también se expresa la dimensión ética del aprendizaje. Para Migueles, et. al (2016) estudiar⁴⁰ es una actividad que conlleva otra serie de acciones donde el principal recurso a movilizar es el sujeto mismo. Si en efecto aprender es fruto de la voluntad, entonces es imposible que haya apropiación del saber sin disposición, disposición sin movilización, movilización sin deseo, deseo sin implicación.

Durante su trayectoria de los primeros dos años universitarios, se observaron estudiantes donde el nivel de implicación del sujeto con el aprender y con el saber era tan fuerte que mantenía sus movilizaciones intelectuales con gran independencia de los factores externos:

Pues no hay que bajar los brazos, en algebra lineal por ejemplo he estudiado por internet, nada más veo los temas que da y los checo (Salomón 1, pos. 68); si dejan un trabajo pues hacerlo y hacerle un plus (Salomón 1 pos.76); pues me he metido a investigar más por mi propia cuenta (Salomón2, pos.77); estudiándole en YouTube, vienen algunas cosillas, ya en otras páginas investigo otras (Salomón3, Pos. 45) ya estoy tratando de organizarme mejor, y me pongo a repasar o los documentos que mandan los leo

³⁹ Las disposiciones se constituyen socialmente y son formas de percibir, sentir, pensar y representar la situación y sirven como base para la acción del sujeto (Lahire (2017).

⁴⁰ Migueles y colaboradoras, abordan desde la perspectiva de la RS los sentidos que los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación le atribuyen al estudio y al estudiar. Para las autoras estudiar es considerado como una actividad que implica acciones y condiciones personales e institucionales.

y trato de escribir, de escribir lo que dice, lo importante o resumen, igual lo que exponen en clase pues también voy haciendo mis apuntes y eso yo creo que es lo más (Salomón4, Pos. 36).

Las hago en un determinado horario [...] como de: de lunes a viernes, si hago mis tareas, y si hago mis trabajos (Anabel2, Pos. 16); me puedo poner a ver documentales o me puedo poner a escuchar, no sé, audiolibros, o cosas por el estilo que se refieren al tema (Anabel2, Pos. 22); lo que hago es relacionarlo todo día a día, y tratar de tomar mucho las teorías [...] creo que aprendo realmente lo que significan, más que el concepto como tal, entonces, eso sí es como lo que más me ha servido (Anabel4, Pos. 24)

Por el contrario, también se observó un caso donde el nivel de implicación del estudiante era mucho menor; mostrando poco compromiso con las acciones de aprendizaje y con mayor interferencia de los factores externos en cuanto a la realización de las tareas escolares *sólo nos han dejado trabajos, y los cuáles no he hecho, ¡ay es que me da flojera!, pero pues son materias fáciles (Melchor2, Pos. 22); los que tuve, todos los pasé, aunque no les ponga atención (Melchor2, Pos. 52).*

Inicialmente se pensaba que el tipo de sentido era la clave en el nivel de implicación de un estudiante, por ejemplo, que un sentido menos utilitario provocaría una mayor implicación y mejores disposiciones para aprender en los estudiantes. Sin embargo, se encontró que los sentidos utilitarios también provocaban niveles altos de implicación y buenas disposiciones para aprender (ejemplo en Tabla 5). Entonces caracterizar las RS de los estudiantes con base en los sentidos predominantes resultó ser complicado, no solo por la singularidad y complejidad de los sentidos mencionados, sino por la cualidad dinámica de los mismos.

Tabla 5 Caso ejemplo de sentido de aprender utilitario con un alto nivel de implicación en las acciones para aprender

	4 meses	10 meses	16 meses	22 meses
Sentidos de aprender	<i>¿Para qué aprendo? Pues para ... para <u>no ser así como inútil</u> en la vida. (risas) (Delia1, Pos. 104)</i>	<i>Pues creo que realmente para <u>no sentirme ignorante</u> en ningún aspecto de mi vida. (Delia2, Pos. 40)</i>	<i>Pues creo como para <u>no caer en la ignorancia</u> (Delia3, Pos. 24)</i>	<i>Porque <u>si he visto cómo te sirve</u>. [...] me va a servir en un futuro, aborita me está sirviendo para poder trabajar (Delia4, Pos. 34)</i>
Acciones	<i>Siempre yo hago mis acordeones, o sea, siempre redacto la información, esquema, lo acomodo como me gusta; pero, siempre redacto otra vez todo, o sea, aunque ya tenga mis apuntes en la libreta, los vuelvo a pasar a hojas. Ya después me pongo a leer esos así yo sola. (Delia1, Pos. 82); Y después me pongo a estudiar con otra persona platicando, ahora sí como platicando, explicando el tema. (Delia1, Pos. 84)</i>	<i>pues hago las lecturas que nos piden, y como que, si hago mi esfuerzo, [...] yo hago mis apuntes porque sé que eso es algo que por así decirlo me ayuda más, [...] inclusive, aunque me tome más tiempo de, libre por así decirlo, pues me pongo ese mismo día a pasar apuntes como para ir al corriente con materias, [...] hago mi esfuerzo obviamente por prestarle atención al maestro [...] pues obviamente estudiar [...] pues también me esfuerzo obviamente por estudiar y prepararme para dichos exámenes. (Delia2, Pos. 36)</i>	<i>Pues, aunque creo que todavía me falta y puedo hacer muchísimo más, definitivamente, pues creo que es como el hecho de aventurarme a leer un poquito más, el hecho de investigar en otros lados [...] a veces aprendemos como llevando esos ejemplos a la vida diaria, este, haciendo como esfuerzos extras (Delia3, Pos. 36)</i>	

Los estudiantes universitarios presentaban distintas relaciones con el saber tan singulares como ellos mismos, las cuales se movieron de alguna u otra forma a través del tiempo. El movimiento observado en la RS de los estudiantes coincide por lo planteado por autores anglosajones que han abordado el tema de las creencias epistemológicas en la psicología cognitiva; en ese campo temático es donde se ha abordado la RS en países de habla inglesa (Soledad Vercellino, 2015). Un hallazgo importante en cuanto a las creencias epistemológicas de los sujetos, es que éstas cambian en y a través del tiempo.

Las investigaciones sobre creencias epistemológicas se preocupan por analizar cómo es que las creencias sobre el aprendizaje influyen en el rendimiento académico y en sus estrategias de estudio; los trabajos sobre creencias epistemológicas pueden ser catalogados en dos grupos, aquellas investigaciones que comparten la idea de que las creencias se modifican como resultado de relacionarse con el mundo y aquellas donde se considera que las creencias son multidimensionales, diferenciando entre las que se relacionan a la naturaleza del conocimiento y las que se asocian al origen o forma de adquirirlo. Sin embargo, autores en este campo temático

coinciden en que las creencias maduran con la edad, las creencias cambian –aunque no tan fácilmente- a lo largo de la vida gracias a la educación formal. Además de que estas creencias son las más influyentes en el sujeto al momento de enfrentar la experiencia de aprender (Sánchez, 2009).

Entonces para agrupar las distintas RS de los estudiantes tomando en cuenta que está implicado un proceso de maduración y madurez de los individuos, se optó por observar los cambios que se produjeron a partir de la apropiación del saber. Se encontró que independientemente de su nivel de implicación en el proceso de aprender, la apropiación del saber siempre genera un cambio en las personas. A continuación, se presentan tres agrupaciones que describen las RS de los estudiantes con base en los cambios que los estudiantes identifican como resultado de la apropiación del saber durante su paso por los primeros dos años de su trayectoria universitaria.

6.3.1 El saber que genera crecimiento personal

Para Salomón y Karina el saber apropiado en la universidad trajo crecimiento a su persona. Para estos estudiantes aprender en la universidad los hizo mejores en algún aspecto personal. Después de dos años de ser universitarios ven en sí mismos los cambios en sus esquemas cognitivos y afectivos:

Como que me he vuelto más, como que analizo más todo, eh... trato... no sé, a veces no lo llevo a cabo, pero si trato de tener más orden, ser más organizado, en ese aspecto pues, no nada más del tiempo sino en general. (Salomón4, Pos. 62).

Sí, porque ya, algo bueno, que va formando, me va formando en mi forma de ser, en mi forma de pensar, pues tengo algo nuevo, conocimiento nuevo, [...] primera que conlleva a, a decidirme por la carrera que quería, a desarrollarme social y profesionalmente. (Karina4, Pos. 38).

El saber apropiado en el espacio universitario no es simplemente acumulación de contenidos. El saber se introduce y se acomoda en los esquemas cognitivo-afectivos de los sujetos para favorecer su desarrollo personal, social y cultural. Este desarrollo personal hace que los demás contextos de vida de los sujetos se vean trastocados y transformados a través de la acción social de los sujetos.

Tanto para Karina como para Salomón, lo que aprendieron en la universidad fue tan importante como para fortalecer sus características personales. Así pues, se *volvieron más* competentes en lo personal. Desarrollaron mayor conciencia de sí y eso los ayudó a sobrellevar los primeros años de trayectoria universitaria en un contexto de confinamiento y persistir en sus intenciones de concluir con sus estudios universitarios.

6.3.2 El saber que genera cambio de perspectiva

Para Dulcinea y Melchor el saber apropiado les otorgó una perspectiva distinta de las cosas. La posibilidad de vivir en el espacio universitario y confrontar las propias ideas con las de los demás en el contexto experimentado ayudó a los participantes a modificar su visión sobre sí mismos y sobre el mundo:

Pues ha cambiado mucho mi forma de pensar, y de ver las cosas, [...] si me hizo más tolerante y más abierta a cualquier cosa. (Dulcinea4, Pos. 62).

Siento que sí, en mi forma de ver las cosas, de no quererme quedar estancado [...] me gustaría no solo terminar mi carrera sino también una Maestría (Melchor4, Pos. 56).

Este cambio de perspectiva que produce el saber, propone que conocer más sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo hace que los sujetos puedan moverse de lugar, esto es, que puedan cambiar la manera de ver, pensar, sentir e interpretar el mundo que les rodea. Este cambio de disposiciones hacia el presente y el futuro permiten al individuo sobrellevar la vida. El saber ayuda a vivir y a adoptar una posición subjetiva frente al horizonte de biográfico de cada sujeto, en el cual se tejen aspiraciones y expectativas de distinto orden y dimensión.

6.3.3 El saber que genera la amplitud del horizonte profesional

De los estudiantes que participaron en el proyecto se observó que para cinco de ellos la apropiación del saber contenido en el currículo escolar les ofreció un panorama más amplio. Por una parte, entienden mejor de qué se trata la carrera que estudiaron, a qué se dedica un profesionalista de su campo disciplinar:

¡Sí!, sí definitivamente, cuando comencé, aunque no que estuviera muy desfasada mi idea de que es un psicólogo o que es la psicología, pero definitivamente creo que pues sí he ampliado como ese conocimiento

[...] esa interacción te permite que tú también cambies como tu panorama que lo amplíes (Paloma4, Pos. 66)

Por otra, se han dado cuenta de que lo que han aprendido en la universidad tiene un vínculo con la realidad cotidiana en la que se encuentran:

Por ejemplo, en psicología, que nos enseñaron las etapas de los niños [...] por eso digo que lo veo más en la realidad, todo eso. (Jocelyn4, Pos. 56); Todo lo aplicas, y más por lo que estoy estudiando [...] cosas que aprendes igual en la Universidad [...] esos pequeños ejemplos que te dicen que sí has aprendido algo en la Universidad (Mónica4, Pos. 52); Cuando escucho las teorías no todo lo llevamos a los demás, muchas veces lo aplicamos en nosotros [...] creo que he visto así específicamente como he aplicado el conocimiento. (Delia4, Pos. 40).

Esta aplicación del saber profesional en la vida diaria permitió a los estudiantes construir puentes cognitivos para entender mucho más de qué se trata la profesión que estudian, puesto que el saber como contenido intelectual se liga al saber como dominio de actividades o formas relacionales necesarias para el ejercicio de la profesión.

Finalmente, ¿qué produce el saber en los seres humanos?, después de analizar las experiencias y trayectorias de los participantes en este proyecto puedo afirmar que el saber produce cambios en la forma en que miramos la realidad, a los demás, las situaciones y a nosotros mismos. El cambio es naturalmente necesario y paradójicamente es lo único que es permanente. Al apropiarnos del saber -al aprender- es inevitable que se produzca un cambio. Cuando sabemos algo nuevo no volvemos a ser los mismos.

Al igual que la experiencia universitaria, el saber que se apropia en la universidad ya sea curricular o no curricular, ayuda a que los estudiantes se transformen. La transformación es parte del proceso mismo de la vida; vida que se experimenta en distintos contextos y asumiendo diferentes roles que permiten el funcionamiento del sujeto en cada espacio y tiempo al que pertenece. Es inevitable que el ser humano se transforme porque es un ser que crece.

Estamos insertos en una carrera biológica y psicológica que día a día hace evidente el cambio físico y cognitivo en nuestros cuerpos y mentes. A la par de la carrera biológica, está la carrera

cultural aquella en la que el ser humano va adquiriendo del entorno las pautas básicas para entenderlo y funcionar en él. Estas pautas básicas se modifican conforme el individuo crece, puesto que el crecimiento demanda nuevas formas de estar en el mundo.

Los estudiantes mencionaron al final de los dos años los mismos temas acerca de sus sentidos sobre aprender y la formación universitaria, sin embargo, ellos no eran los mismos. La evidencia se encuentra en lo que el saber produjo, en lo que aprendieron y en lo que se convirtieron al final de todo. Los estados iniciales y finales de los estudiantes con relación a lo que significaba aprender en la universidad, la formación y aquellos que habían aprendido en su paso por la universidad son comparativamente distintos en el sentido de que las afirmaciones estudiantiles tienen texturas que denotan madurez y mayor consciencia sobre sí mismos y el mundo que les rodea.

La complejidad intrínseca del aprender y del saber es resultado de la complejidad que existe en el ser humano mismo, la cual es inherente de nuestra especie. En el caso de los estudiantes universitarios podemos afirmar que el saber apropiado durante los primeros años de vida universitaria amplificó su mirada, ensanchó su pensamiento, extendió su horizonte de acción presente y futuro. La apropiación del saber universitario les otorgó la posibilidad de ser y de imaginarse siendo.

El saber y el aprender en la universidad dotó a los estudiantes de nuevas interacciones con su mundo social y de nuevas posiciones para ser y estar en el mundo. Es por ello que desde la universidad debemos cuestionarnos seriamente sobre lo que estamos haciendo para que los estudiantes que ingresan a las instituciones tengan la posibilidad de desarrollar las competencias profesionales y personales en condiciones equitativas para todas y todos. La responsabilidad de las instituciones radica en proporcionar las mediaciones necesarias para que los sujetos aprendan en la universidad. Pero para lograrlo, primero tendríamos que reelaborar las concepciones institucionales respecto a lo que significa aprender, qué es lo que se aprende, cómo se aprende y cómo debe evaluarse lo que se aprende considerando en esa reelaboración la diversidad estudiantil que caracteriza las aulas universitarias.

Conclusiones y reflexiones generales.

He pasado los últimos cinco años de mi vida preguntándome ¿De qué manera se relacionan con el saber los estudiantes universitarios durante los primeros dos años de trayectoria?, al inicio del presente proyecto de investigación elegí transitar en este campo de la educación con la idea de que la relación con el saber es una relación de sentido. Cuatro años más tarde el propio Bernard Charlot (2021) reafirmó que el camino elegido era el adecuado al complementar su propia teoría. La RS es una relación de sentido, por lo tanto, es simbólica, dinámica, compleja y temporal.

En este proyecto, fue posible observar estas cualidades de la RS a través del diseño metodológico: la investigación cualitativa longitudinal. Los estudiantes universitarios que participaron en este proyecto fueron observados durante 22 meses después del ingreso a la universidad. Durante ese periodo de observación les tocó vivir la pandemia por la COVID-19 con todas las consecuencias que tuvo el confinamiento prolongado en la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela. Las nuevas condiciones para estudiar en la universidad fueron sin duda un detonador de procesos y realidades que hicieron que los estudiantes reestructuraran su mundo simbólico.

Como se expuso en el capítulo tres, el análisis de los datos en este proyecto se realizó sobre dos ejes principales: el de la trayectoria y el de la Relación con el Saber (RS). Así pues, los hallazgos encontrados que dan respuestas a las preguntas de investigación están contenidos en alguno de estos ejes. Por lo anterior, en el presente apartado las conclusiones finales y mis reflexiones generales acerca de lo encontrado, discutido y construido se presentan ordenadas con base en estos dos ejes analíticos.

La importancia de los contextos en las trayectorias universitarias.

La transición a la universidad fue una experiencia donde los estudiantes identificaron las diferencias contextuales de los niveles educativos. Los estudiantes reconocieron que las demandas académicas del nivel superior eran distintas a lo que ellos conocían en el bachillerato. Estas demandas académicas los llevaron a cambiar sus rutinas fuera del espacio escolar haciendo que la organización del tiempo fuera primordial.

Los estudiantes organizaban su tiempo considerando principalmente los traslados a la universidad, el espacio para estudiar y realizar las tareas escolares. Las diferencias más relevantes que los estudiantes encontraron entre el bachillerato y la universidad estuvieron en función del nivel de complejidad de las actividades escolares y la forma de evaluación de los docentes. Los estudiantes tuvieron que aprender el *oficio de estudiante* (Coulon, 2017) para integrarse al nuevo contexto.

Además, para estos estudiantes enfrentar la pandemia por COVID-19 resultó inesperado, y, por lo tanto, requirió de un proceso de adaptación al entorno ante la modificación de la cotidianidad, un reaprendizaje del oficio. Este proceso adaptativo trajo consigo un reacomodo de las disposiciones de los sujetos al ejercer su rol de estudiantes. Ser estudiante universitario en un contexto pandémico consistió en volverse autodidacta, lidiar constantemente con la incertidumbre y cultivar la resiliencia.

Las prácticas que los estudiantes desarrollaron para apropiarse del saber en la universidad fueron resultado de sus contextos presentes atravesados por la pandemia y de las experiencias vividas cristalizadas en las competencias y disposiciones para actuar (Lahire, 2017). Entonces, para apropiarse del saber los estudiantes incorporaron su experiencia pasada sobre cómo y con qué aprender ante sus nuevas circunstancias. Ellos generaron nuevas formas de acercarse al saber y nuevos sentidos que les permitieron sobrellevar las circunstancias que el contexto sociohistórico produjo en sus distintos contextos de vida.

La yuxtaposición de los espacios físicos y temporales durante el confinamiento llevó a los sujetos a modificar sus prácticas al aprender como resultado de lo vivido. Entonces, surgió la interrogante de porqué algunos estudiantes mantuvieron una trayectoria regular y otros no durante el confinamiento. La respuesta a esta interrogante se obtuvo al considerar en el análisis de los casos los distintos contextos de vida de los participantes.

Las trayectorias con rezago y abandono que se analizaron en este proyecto mostraban que había una mayor superposición de los contextos de vida de los sujetos. Cuando los estudiantes narraban sus experiencias aparecían sucesos que se tocaban entre sí, los cuales demandaban de que el sujeto priorizara sus recursos cognitivos, afectivos y sociales para atender cada uno de

esos contextos en los que ocurrían sus experiencias. Por ejemplo, en algunos casos los estudiantes debían combinar su rol de estudiantes con su rol de trabajadores; siendo este último indispensable para su sustento personal y familiar.

Estos estudiantes cuyas trayectorias presentaron rezago o abandono, se enfrentaron a dificultades de infraestructura para tomar las clases a distancia, a dificultades económicas y necesidades familiares en mayor medida que los estudiantes con trayectorias regulares. Se constató que las condiciones socioeconómicas se relacionan con la permanencia en la universidad (De Garay, A., Miller, D. y Montoya, I., 2016; Opazo, 2017) porque dichas condiciones implican que el sujeto se esfuerce más para seguir en la universidad; pero también se encontró que las condiciones que las instituciones imponen hacia los estudiantes tienen un peso considerable en la construcción de la trayectoria. En los casos analizados, las trayectorias de rezago se debieron a la inadecuada actuación institucional y no a un bajo desempeño por parte del estudiante.

Por otra parte, al analizar la RS con base en las trayectorias universitarias se encontró que existían estudiantes con trayectorias de rezago o abandono cuya RS era estrecha y, por lo tanto, estaban implicados completamente con las actividades. Lo anterior llevó a considerar que las trayectorias reales de los sujetos no son sinónimo de un nivel pobre de aprendizaje coincidiendo con lo que otros autores mencionan sobre que no en todas las trayectorias de abandono los estudiantes tienen un bajo desempeño (Fonseca-Grandón, 2018). Además de que una relación cercana con el saber no siempre se muestra en casos de buen desempeño académico en términos de altas calificaciones, cuestionando así el pensamiento común sobre que los buenos desempeños y trayectorias regulares son sinónimo de un mejor aprendizaje.

La relación con el saber de los estudiantes universitarios: sentidos, acciones y productos del aprender.

Ser estudiante universitario en un contexto pandémico requirió mirar hacia adelante y reconstruir los motivos por los que estudiar la universidad y aprender en ella era relevante. Cada uno de los estudiantes mantuvo o modificó sus motivos en función de su propia historia. Esto generó que,

los sentidos y significados que los estudiantes le atribuyeron al aprender y a la formación universitaria durante los primeros dos años de la trayectoria universitaria fueran diversos.

La diversidad encontrada en los sentidos de la formación coincide con la reportada por otros autores (Guzmán, 2017). Sin embargo, la diversidad de los sentidos de aprender resultó ser un hallazgo importante en tanto que aborda una temática no explorada en la literatura. Los sentidos de aprender son la base de todo proceso de aprender; porque los sentidos contienen el deseo y el deseo es el que moviliza al sujeto para actuar al aprender.

Los sentidos de aprender de los estudiantes mostraban una fuerte relación con el proyecto⁴¹ de cada individuo y por ende, con el elemento proyectivo de la agencia que ayuda al actor a trazar imaginativamente trayectorias futuras (Emirbayer, M. y Mische, A., 1998). Considero que el proyecto –además de los contextos- de los sujetos fue un elemento clave para que durante los primeros dos años de la trayectoria los sentidos de aprender y los sentidos de la formación universitaria tuviesen una convergencia temática. Los sentidos de aprender de los estudiantes se fueron transformando en sentidos cuyos significados se colocaron a futuro, relacionándose con las expectativas y aspiraciones sobre la profesión, la inserción laboral y la conclusión de los estudios. Esta convergencia mostró el dinamismo de los sentidos de la acción de los sujetos, y, por ende, el dinamismo del universo simbólico en el que las personas se mueven y construyen su realidad.

La diferencia encontrada en las RS de los estudiantes con mayor implicación versus los que mostraron una menor implicación estaba en la complejidad de sus sistemas de sentidos, esto es, más que un sentido predominante se observaron múltiples sentidos superpuestos. Entonces, aquellos estudiantes que reflejaban mayores niveles de implicación también presentaban un mayor número de sentidos entrelazados, por ejemplo, para los estudiantes que consideran que aprender es útil porque pueden obtener un título universitario, para ellos también aprender es una acción que se disfruta, que los hace mejores personas, porque va acorde con sus

⁴¹ El proyecto orienta el sentido de la acción y ayuda a la autorregularse y generación del presente vivido, esto es estructurar su tiempo de vida cotidiana Schütz (1993).

características personales, porque representa un compromiso familiar y con el entorno social, etc.

Además de lo anterior, los estudiantes con mayor implicación tenían su proyecto mejor delineado que aquellos cuya implicación era menor. El proyecto es producto del pasado, contribuye a que el sujeto se sitúe en el presente –cambiante- y a su vez lo ayuda a elaborar la proyección futura de sí mismo la cual puede reconfigurarse con base en las expectativas, aspiraciones e identidades posibles (Emirbayer, M. y Mische, A., 1998). El proyecto de los estudiantes estaba teñido de las perspectivas temporales individuales las cuales no son construcciones en el vacío, sino que están cimentadas en la historia personal, en el conocimiento a mano de los sujetos y están amarradas con la RS de los mismos.

En cuanto a las acciones que los estudiantes realizaron para aprender, estas acciones fueron resultado de una historia de escolarización que enseña a las personas lo que debe hacerse para aprender en la escuela. Las acciones de los estudiantes fueron coherentes con lo que ya sabían hacer y con las demandas sociales que se tenían enfrente. Estudiar en la universidad durante la pandemia hizo que los estudiantes se enfocaran en sobrevivir.

Los estudiantes se apropiaron del saber mediante acciones concretas que implicaron echar a andar mecanismos cognitivos, afectivos y sociales. Indagar sobre los temas revisados en clase, elaborar resúmenes o esquemas con la información revisada, realizar los trabajos y las tareas, organizar el tiempo para asistir a clase y estudiar fuera de ella; ayudar a sus compañeros o pedirles ayuda para las tareas; todo lo anterior son ejemplos de las cosas que los estudiantes hicieron para aprender en la universidad. Las principales acciones que los estudiantes realizaron para apropiarse del saber coinciden con las reportadas en la literatura (e.g. Urbina-Cárdenas, 2016; Martínez-Fernández, 2007) aunque en este trabajo se hayan nombrado de forma distinta.

Lo que los estudiantes hicieron para aprender fue constante durante sus primeros dos años de trayectoria. Sin embargo, la pandemia por COVID-19 puso las condiciones para que el principal intercambio para aprender fuese consigo mismos; el aprender migró a un lugar en solitario en términos de la interacción con otras personas. En ese escenario, encontramos que los estudiantes

establecieron intercambios para aprender con objetos culturales que contenían el saber, como lo fueron los libros y los videos de *YouTube* donde encontraban explicaciones sobre ciertos temas.

Las acciones del sujeto al aprender y al apropiarse del saber hacen visible la RS de cada sujeto porque estas acciones tejen una serie de mediaciones culturales⁴² que le permiten asirse de aquel saber que desea apropiarse generando a su vez nuevas mediaciones. Estas nuevas mediaciones son la prueba del cambio que produce la apropiación del saber.

En lo que concierne al resultado de la apropiación del saber, se observó que aprender en la universidad produjo cambios a nivel personal en cada estudiante. El saber entendido como formas de relación con otros ayudó a que los sujetos fueran mejores personas, modificaran su carácter y forma de ver a los otros. Asimismo, el saber como contenido intelectual incluido en sus planes de estudio, les brindó alternativas para pensar la profesión y pensarse a sí mismos como profesionistas.

El saber y la experiencia produjeron cambios en los estudiantes, tanto en lo intelectual como en lo personal. Estos cambios contribuyeron a la construcción de las identidades de los sujetos, poniendo sobre la mesa la importancia que tiene el saber y la experiencia universitaria en la construcción del sí mismo.

Ahora bien, comprender cómo se relacionan los estudiantes universitarios con el saber requiere considerar cómo se relacionan con el aprender (Charlot, 2006). Lo que puedo afirmar sobre el aprender después de realizar este proyecto de investigación, pudiera resultar poco novedoso; pero vale la pena, no dejar que pase inadvertido: Aprender es cognición y más; aprender es apropiarse del saber y más, aprender es experimentar y más... aprender es vivir. Y solo se vive en un mundo que ha sido puesto ahí para nosotros con marcos culturales específicos en los cuales actuamos para significarlos y resignificarlos.

⁴² Los dispositivos de mediación son parte de sistemas de significados construidos de forma colectiva. Los sujetos pueden construir y reconstruir sus dispositivos de mediación, pero éstos no son originales, puesto que son producidos en la historia social (Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998)

Entonces si aprender es la posibilidad que el ser humano tiene de significar y resignificar su mundo interno y externo; esto es un vaivén de significación-resignificación que produce movimientos en el mundo simbólico de los sujetos. Luego entonces, aprender es cambiar. Cambiar implica que existe un estado inicial, un movimiento y un estado final.

Una persona cambia cuando crece o cuando sus características, capacidades, habilidades, etc. se desarrollan; de igual forma, una persona cambia cuando lo que tiene se convierte en otra cosa, cuando la persona se transforma... deja de ser lo que era para ser otra persona. Cambiar involucra a un presente que se convierte en pasado, un presente continuo y un futuro que se convierte en presente. Por lo tanto, el cambio es producto de experiencias y vivencias en el tiempo.

Tratar con la naturaleza del cambio forzosamente llevó a considerar que todos los seres humanos poseen perspectivas temporales generalmente inconscientes y completamente subjetivas que les permiten ordenar sus experiencias para dar coherencia y significado a los sucesos de sus vidas. Cada sujeto utiliza estas perspectivas temporales fundamentales en su forma de vivir, estas perspectivas sirven “para codificar, almacenar y recordar nuestras experiencias; para sentir y para ser; para formarnos metas, expectativas, planes de emergencias o imprevistos y para imaginarnos situaciones o escenarios” (Zimbardo, P. y Boyd, J., 2009). Estas perspectivas temporales ayudan al sujeto a interpretar su historia y situarse en ella; le ayudan a construir su posición subjetiva y construir las posibilidades futuras.

La escuela proporciona a los niños –sobre todo a los que viven en entornos vulnerables- la oportunidad de orientarse al futuro (Zimbardo, P. y Boyd, J., 2009), la escuela enseña que hay que estudiar *para saber* - saber leer, escribir, sumar, restar, etc.- y *para ser* -ser maestro, médico, ingeniero, contador, abogado, etc.-. En estas orientaciones a futuro es donde los niños ubican su deseo, su deseo como posibilidad de alcanzar a ser quien yo quiera ser y con la seguridad de que no me será arrebatado a pesar de mi origen. De esta forma el espacio escolar se constituye como un lugar de esperanza y, por lo tanto, durante el tránsito por el sistema escolar las significaciones alrededor de la formación universitaria están en el plano de la imagen profesional y el crecimiento personal.

El asunto problemático es cuando el sistema escolar se convierte en un espacio donde los sujetos encuentran una serie de mensajes que les dice que ellos son el problema de no aprender o desempeñarse al mismo ritmo de los compañeros. Este problema persiste en el nivel superior dado que las dificultades para apropiarse del saber se atribuyen a la incapacidad del estudiante sin considerar la diversidad estudiantil, la diversidad de contextos a los que pertenecen, las condiciones desiguales de partida de los estudiantes y sin proporcionar los dispositivos de mediación para afrontar las tareas de aprendizaje. Esto convierte el espacio que debería ser el idóneo para aprender y construir mundos posibles en un espacio donde las brechas de desigualdad e inequidad se acrecientan.

En la desigualdad no tiene cabida la diversidad, y, dado que la población estudiantil universitaria inherentemente es diversa (Miller, D. y De Garay, A., 2022) nos enfrentamos ante una realidad excluyente y paradójica. El mismo sistema que les da acceso a los sujetos para transitar por la educación superior es quien coloca las condiciones que llevan a perpetuar la existencia de las desigualdades e inequidades que caracterizan al sistema social.

Los estudiantes con mayor implicación en sus tareas de aprendizaje mantuvieron una perspectiva temporal colocada en el futuro; un futuro optimista que les permitiría construir una identidad personal y profesional con la cual obtener una mejor calidad de vida. Los estudiantes con menor implicación en las tareas de aprendizaje también poseían un proyecto, pero desdibujado; un poco incierto. Sin embargo, durante su paso por la universidad reelaboraron el proyecto inicial con el que ingresaron y en sus últimas entrevistas fue posible percatarse de que su proyecto estaba delineado, más maduro y sus decisiones sobre el futuro más seguras.

Retomando el tema de las perspectivas temporales que los sujetos poseen, es relevante considerar que el pasado y el futuro son estáticos, mientras que el presente siempre está en movimiento, no se detiene. Entonces, los sujetos colocan en el pasado lo que han vivido y las personas que fueron, y en el futuro las personas que quieren ser o pueden ser dependiendo de los marcos sociales en los que han generado su visión futura. El presente es un continuo que está bajo la

influencia de la acción del sujeto, mediante su control los seres humanos determinan cómo construir su propia historia⁴³ (Zimbardo, P. y Boyd, J., 2009).

Por lo tanto, a manera de suposición, tal vez la clave para generar un espacio áulico que fomente buenas disposiciones y movilizaciones para aprender está en proporcionar a los estudiantes elementos para reconstruir sus perspectivas temporales. La docencia universitaria requiere que las Instituciones de Educación Superior (IES) discutan sus conceptualizaciones sobre aprender y lo que se aprende en la universidad, cómo se evalúa lo aprendido y cuáles son las mejores estrategias para la apropiación del saber en las aulas universitarias con la intención de transformar las prácticas que generan desigualdad educativa.

Como se expone en el capítulo seis de este documento, en esta investigación se encontró que lo importante de lo aprendido durante la trayectoria inicial eran aquellos aprendizajes relacionados con el ser consigo mismos y con otros; más que los aprendizajes que aluden al dominio intelectual de un campo disciplinar. A la luz del contexto pandémico este hallazgo hace evidente cómo los seres humanos asumen y construyen su sistema de significatividades a partir de lo vivido. Darle mayor importancia al saber que les permitió relacionarse con los demás indudablemente es el resultado del intercambio del sujeto con el entorno que limitaba sus interacciones sociales universitarias a espacios mediados por una pantalla; en esas circunstancias, el saber que les permitió a los estudiantes relacionarse mejor con los demás fue tan valioso como el saber disciplinar.

Por otro lado, para los estudiantes que acceden al nivel superior convertirse en profesionalista posibilita la elaboración de la imagen personal y representa la oportunidad de cambiar de posición en la estructura social, además de –sobre todo en aquellos casos donde los estudiantes provienen de orígenes humildes- ser el orgullo familiar. Teniendo en cuenta lo anterior, el docente universitario está llamado a tratar con respeto estas vidas cargadas de sentidos, de

⁴³Para Zimbardo, P. y Boyd, J. (2009) el presente es “el medio por el que inicialmente grabamos en la memoria pensamientos, sentimientos y actos [...], el control del presente nos permite determinar qué constituye nuestro pasado para que podamos minimizar la necesidad de reescribirlo más adelante” (p.32)

significado y expectativas de futuro; además de buscar alternativas que incorporen dentro del aula la consciencia sobre la pluralidad y diversidad estudiantil. Pero este llamado del docente es compartido por las IES cuya responsabilidad es la de generar los esquemas institucionales que reconozcan la pluralidad y diversidad del estudiantado.

Las estrategias de enseñanza que los docentes universitarios implementen para el aprendizaje en las aulas deben considerar que cada sujeto en su historia decide -desde su autonomía- el nivel de implicación personal con las tareas escolares. Aún con lo anterior, la labor docente consiste en ofrecer posibilidades para que desde la apropiación del saber en sus distintas figuras los estudiantes desarrollen una perspectiva temporal futura que les permita abrirse paso en la trayectoria universitaria. Hay que tener en cuenta que apropiarse del saber permite ampliar los horizontes de sentido personales.

Apropiarse del saber en la universidad va más allá de pasar un examen, una prueba, una materia; consiste en tejer redes simbólicas para la construcción de las identidades personales. Por lo tanto, apropiarse del saber le proporciona al sujeto la posibilidad de ser y estar en el tiempo y a través de él. Entonces, como docentes vale la pena pensar qué deseamos para los estudiantes en nuestras aulas, cómo quisiéramos que estuvieran, dónde esperamos que estén ahora y al finalizar su formación universitaria; y a partir de las respuestas a estos cuestionamientos crear un espacio de aprendizaje más equitativo.

La investigación cualitativa longitudinal: la herramienta para mirar la complejidad de la RS del sujeto en trayectoria.

Abordar el análisis de los fenómenos en y a través del tiempo mediante dispositivos longitudinales resultó innovador en el contexto investigativo en nuestro país. La investigación cualitativa longitudinal es un campo en desarrollo porque los análisis longitudinales han sido dominados por la perspectiva cuantitativa en las distintas disciplinas, así que, incorporar este planteamiento longitudinal cualitativo para acercarnos a la realidad con la intención de documentar el cambio permitió que la cualidad temporal de la RS fuese operacionalizable.

Observar *de manera situada* las transiciones vividas por los estudiantes, primero al ingresar a la universidad y posteriormente al tomar las clases a distancia aportó una mirada fresca del proceso de aprender porque permitió observar a un sujeto *aprendiendo*. Los estudiantes estuvieron reacomodando sus esquemas cognitivos, afectivos y sociales de forma permanente ante un contexto incierto.

El análisis de los sujetos en y a través del tiempo facilitó el tratamiento de la complejidad existente en el objeto de estudio. La combinación de los análisis diacrónico y sincrónico permitieron que el resultado de la recolección de datos en lugar de ser una galería fotográfica, fuese una película sobre los estudiantes universitarios. Es decir, fue posible captar el movimiento.

Finalmente, el dispositivo longitudinal utilizado proporcionó al análisis elementos de realidad que de otra manera no hubiesen sido posibles de documentar. Esta oportunidad de conversar con los sujetos mientras se vivía lo más difícil del confinamiento resultado de la pandemia aportó una mirada humana, empática y esperanzadora de lo humano y del proceso de aprender que nos humaniza. El ser humano se adapta y se reconforma para seguir adelante aún en condiciones desfavorables. El encuentro cara a cara que hizo falta en la pandemia, nos hizo conscientes de nuestra naturaleza social y nos permitió valorar los distintos espacios de vida fundamentales para el desarrollo humano: la familia, la escuela y el trabajo.

La agenda futura: las líneas de investigación que se derivan de este proyecto.

La pandemia permitió a la humanidad replantearse la forma de estructurar la vida cotidiana, sin embargo, la experiencia en sí misma fue diversa. En el mejor de los escenarios la experiencia invitó a los seres humanos a ser más sensibles ante las necesidades del otro; mientras que, en el peor escenario la maldad humana se expresó en los espacios más íntimos de vida. En el caso de los estudiantes que participaron en este proyecto, las circunstancias difíciles que se les presentaron les ayudaron a crecer y seguir adelante con la vida.

El diálogo interdisciplinar que se estableció en esta investigación construyó al paso del tiempo una mirada mucho más completa sobre el fenómeno que interesaba y también fue abriendo rutas de interés investigativo para completar el mapa sobre los temas abordados. En particular, las líneas posibles de investigación derivadas de este proyecto pueden plantearse en varios campos

temáticos, por ejemplo, en cuanto a las trayectorias universitarias valdría la pena seguir observando la conclusión de la trayectoria de los estudiantes y su inserción al campo laboral y cómo esta experiencia reconfigura sus expectativas y aspiraciones. Sobre los sentidos, considero que se puede indagar sobre cómo la escolarización influye para que los sentidos del aprender migren del interés intelectual a intereses utilitarios. En lo que se refiere a la RS se pueden explorar los mecanismos cerebrales para la construcción de la representación de la RS en el plano mental y cómo es que la construcción del tiempo en los seres humanos contribuye a activar los deseos conscientes para aprender.

Aproximarme a la RS me brindó una mayor comprensión del comportamiento humano porque “el más singular de los rasgos de una persona sólo se puede comprender si se reconstituye el “tejido de las imbricaciones sociales” en las que se inserta” (Elías, 1991, p. 14 citado por Lahire, 2012). Mirar el aprender como proceso inherente al ser humano devuelve la esperanza a nuestra especie; porque si bien es cierto que somos sujetos dominados también somos agentes capaces de resquebrajar la estructura que nos ha sido impuesta, capaces de hacer uso de nuestros dinamismos humanos fundamentales para construir un sistema social y cultural equitativo y solidario.

Aún falta mucho camino por recorrer para comprender cómo es que los seres humanos se constituyen como seres completamente singulares a la vez que son completamente sociales, que es el planteamiento que le otorga complejidad a nuestra existencia. Sin embargo, iniciar con cuestionarnos sobre cosas simples y sencillas puede que sea la clave para ir construyendo conocimientos sobre uno mismo y el mundo social que nos rodea.

Referencias

- Alarcón, E. (2015). Los impactos de una reforma educativa en las trayectorias escolares de los estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad Veracruzana. En Ortega, J., López, R. y Alarcón, M. (Ed.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. (pp. 237–270). Xalapa, Veracruz.
- Alarcón, E. (2018). El león no es como lo pintan. Experiencias estudiantiles de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico (Tesis). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alarcón, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 30(77), 53–74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/340/34065218004/>
- Alzate, M. y Gómez, M. (2016). *La relación con el saber. Concepto, investigación, enseñanza universitaria*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. (núm. 2), pp. 1–34.
- ANUIES. (2018). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior: Ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2019). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior: Ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior: Ciclo escolar 2019-2020*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2021). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior: Ciclo escolar 2020-2021*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arcanio, M. y Falavigna, C. (2010). Saber y subjetividad. Elementos para pensar cómo se construye y cambia la relación con el (los) saber (es). En *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional*

en *Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Arvizu, A. (2016). Madres en la universidad: una exploración a las trayectorias educativas y cursos de vida de las estudiantes de la UAM-A (Tesis). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.

Baeza, A. y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471–490.

Balderas, I. y Sáenz, N. (2018). *Anuario Estadístico 2018*, pp. 1–324.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe, S. A.

Bandura, A. (1989). Human Agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175–1184.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164–180.

Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec: étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 63–81. <https://doi.org/10.7202/1017461ar>

Beaucher, C. y Beaucher, V. y Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Esprit Critique (Revue internationale de sociologie et de sciences sociales)*, 17, 5–14.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*: PAIDÓS.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. México, D.F.: PAIDÓS.

Beneitone, P. (2023). *Panorama en datos. Educación Superior*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior#educacion-superior-panorama-en-datos

Ben-Milled, A. (2012). Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire : une approche interactionniste sociale. (Thèse doctorat Psychologie du développement). Université Toulouse, Français.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La Construcción Social de La Realidad* (Primera). Argentina: Amorrortu editores.

- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En Lucas, A. y Noboa, A. (Ed.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221–261). Madrid: Fragua.
- Best, J. (2003). *Psicología cognoscitiva*. Ediciones Paraninfo.
- Blanco, E. (2022). Trayectorias educativas de la población joven: análisis de transiciones en tres zonas metropolitanas de México. En López, M. y Rodríguez, S. (Ed.), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional*. (pp. 239–280). Ciudad de México: UNAM.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5–31.
- Blanco, N. (7 al 11 de noviembre de 2011). *El sentido de los saberes escolares: la experiencia de escolarización de alumnas de enseñanza secundaria*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa,
- Blanco, C., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: Trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la educación*, (49), 137–187.
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (Ed.). (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México, D. F.
- Botías-Morillas, C. y Jurado-Guerrero, T. (2018). El proceso de una investigación cualitativa longitudinal sobre la transición a la maternidad y paternidad en España. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (41), 33–56.
- Boulton-Lewis, G. y Wilss, L. (2001). Changes in conceptions of learning for Indigenous Australian university students. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 327–341.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Broitman, C. y Charlot, B. (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación Matemática*, 26(3).
- Bustamante, L., Ayllón, S. y Escanés G. (2018). Abordando la trayectoria universitaria desde el pensamiento complejo. *Praxis Educativa*, 22(3), 64–70. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220307>

- Buxarris, M. y Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación de valores del siglo XXI. *Sinéctica*, 37, 1–15. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/index>.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *psicoperspectivas*, 2, 53–82.
- Caiš, J., Folguera, L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Calvancanti, J., Charlot, B. y Silva, V. (2018). Algumas contribuições dos grupos de pesquisa educon e nuperes na difusão da noção de relação com o/ao saber (rapport au savoir) no Brasil. *International Journal Education and teaching-PDVL*, 1(3), 168–182.
- Camacho, H. y Valencia, M. (2016). Relación con el saber en sus dimensiones epistémica e identitaria y lenguaje escrito en estudiantes de quinto y noveno grado de dos instituciones públicas del departamento del Valle del Cauca, Colombia. *Praxis Educativa*, 20(1), 47–60. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200105>
- Camarero, F., Martín del Buey, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615–622.
- Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (5), 41–54.
- Cárdenas, C. (2009). Problematización de la relación con el saber: Un acercamiento a partir de Francis Bacon, ITESO.
- Carrillo Pineda, M., Leyva-Moral, J. M. y Medina Moya, J. L. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 96–100. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7–29.
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2015). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. En Ortega, J., López, R. y Alarcón, M. (Ed.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. (pp. 43–77). Xalapa, Veracruz.

- CENEVAL. (2018a). *Resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior en el año 2017: EXANI II- Diagnóstico*. Recuperado de la página web de Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- CENEVAL. (2018b). *Resultados del Examen Nacional de Ingreso al Posgrado en el año 2017*. Recuperado de la página web de Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- CENEVAL. (2022a). *Estadísticas del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior en el año 2022*. Recuperado de <https://lookerstudio.google.com/reporting/09061fb4-77f2-4343-b04c-3a200016b398/page/RtHKC>
- CENEVAL. (2022b). *Estadísticas del Examen Nacional de Ingreso al Posgrado en el año 2022*. Recuperado de https://lookerstudio.google.com/reporting/83baa7e5-bd74-4916-b4d6-6a905d593009/page/p_5pbyfr6c5c
- Cerezo, L. (Marzo/2015). *Universidad: tan cerca y tan lejos.: Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social (Tesis de maestría)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Chain, R. (2015). Prólogo. En Ortega, J., López, R. y Alarcón, M. (Ed.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. (pp. 9–13). Xalapa, Veracruz.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Uruguay: TRILCE.
- Charlot, B. (2008). *La relación en el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización.: Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo, Uruguay: TRILCE.
- Charlot, B. (2018). Prólogo. En S. Vercellino (Ed.), *La escuela y los (des)encuentros con el saber* (pp. 9–11). UNRN.
- Charlot, B. (2021). Los Fundamentos Antropológicos de una teoría de la relación con el saber. *Revista Internacional Educon*, 2(1), 1–19.
- Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(4), 31–55.
- Chihu, A. (Ed.). (2002). *Sociología de la Identidad*: Miguel Ángel Porrúa.

- CONEVAL. (2020). *Medición de la Pobreza*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx
- Costantino, C. (2016). Reconstrucción de las trayectorias en formación y los recorridos seguidos por los Estudiantes del Profesorado para la Educación Primaria (Tesis en Especialización en Pedagogía de la Formación). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educ. Pesqui*, 43(44), 1239–1250. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>
- Covarrubias, P. y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29 | (115), 49–71.
- Cuevas, A. (2013). Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar. En COMIE (Ed.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa.: Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (pp. 63–88). México, D.F.: COMIE.
- Cuevas, F. e Ibarrola, M. (2013). Vidas cruzadas los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 125–148.
- Cuevas-Cajiga, Y. (2015). La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 46–66.
- Da Silva, V. (2008). Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 150–190.
- De Garay, A., Miller, D. y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los estudiantes de nuevo ingreso de las unidades de Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95–140.
- DeAgüero, M. y Mata, M. La investigación acerca del aprendizaje social y situado. En (pp. 111–157).
- De-Garay, A. (2005). *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de licenciatura*. México, D.F.: Eón.
- De-Garay, A. (2013). *La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas insitucionales.*, pp. 1–12.

- DeMarrias, K. (2004). Qualitative Interview Studies: Learning Through Experience. En DeMarras, K. y Lapan, S. (Ed.) (pp. 51–68). Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed.). (2011). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de Investigación Cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed.). (2015). *Metodos de recolección y analisis de datos: Manual de Investigación Cualitativa* (Vol. 4). Barcelona: Gedisa.
- Domínguez, M. (2018). Horizontes vitales de jóvenes universitarios: trayectorias y planes de vida. *Revista Katharsis*, 26, 87–105.
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Shütz y Thomas Luckmann. En Garza, E. y Leyva, G. (Ed.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales*. (pp. 71–113). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511–532.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 1, 1–78.
- Elder, G. y Johnson, M. y Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. En Mortimer, J. and Shanahan, M. (Ed.), *Handbook of the Life Course* (pp. 3–19). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Elias, M. y Sánchez-Gelabert, A. (2014). Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 3–14.
- Elkonin, D. B. (2011). Vygotsky hoy. En Quintanar, L. y Soloviova, J. (Ed.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. (pp. 178–186). México, D. F.: Trillas.
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What Is Agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Engstrom, C. y Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 46–50.
- Fandiño, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 150–163.

- Fariñas, G. (21 al 25 de enero de 2019). *Introducción al estudio del enfoque histórico cultural*.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica*, 2(96), 35–54.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Segunda). Madrid: Morata.
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista Educación Superior*, 45(179), 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Fonseca-Grandón, G. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y Educadores*, 21(2), 239–256. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.4>
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios., 421–441.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Giménez, G. (2009). *Identidades sociales* (Primera): Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Mexiquense de Cultura.
- Gobierno de México. (2022). *Data México: Guanajuato*. Recuperado de <https://datamexico.org/es/profile/geo/guanajuato-gt>
- Gómez, M. y Alzate, M. (2014). La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. *Educ. Pesqui*, 2–16.
- Gómez, M. y Álzate, M. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*, (33), 85–97.
- Gonçalves, M. P., Freires, L. A., Tavares, J. E. T., Vilar, R. y Gouveia, V. V. (2021). Fear of COVID and trait anxiety: Mediation of resilience in university students. *Psicologia - Teoria e Prática*, 23(1). <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913996>

- González, M. y Zayas, F. (2011). El sentido de la experiencia formativa en estudiantes universitarios. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Guerra, M. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico* (Tesis). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México, D.F.: CRIM-UNAM.
- Guzmán, C. (2007). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior que trabajan. En C. Guzmán y C. Saucedo (Eds.), *La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela* (pp. 194–215). México, D.F.: Ediciones Pomares.
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 33, 91–101.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 46(182), 71–87.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado* (1. ed. en español). *Sección de obras de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, M. (2012). Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario. *ACADEMICUS*,
- Hernández, F. Y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1–9.
- Hernández, F., García, Ma., Martínez, P., Hervás, R. y Maquillón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487–510.

- Hidalgo, L. (2017). Imaginario universitario: ¿Qué significa la universidad para los jóvenes estudiantes en Guadalajara? *Revista Pueblos y fronteras digital*, 12(23), 175–2002. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2017.23.292>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Words*. Estados Unidos de América: Harvard University Press.
- Hycner, R. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data., 279–302.
- INEGI. (2016). *Tabulados de la Encuesta Intercensal*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/default.html#Tabulados>.
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI. (2023a). *México en cifras. Indicadores*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/#tabMCcollapse-Indicadores>
- INEGI. (2023b). *Tabulados interactivos*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_10_27c41119-521b-472d-a513-4f86a8c6951c
- Islas, C., Carranza, M., Giné, N. y González, B. (2017). Análisis del saber de los estudiantes universitarios sobre su proceso de aprendizaje. *Ciencia Ergo Sum*, 24(3), 207–219.
- ITL. (2021). *Sitio Web Institucional*. Recuperado de <https://leon.tecnm.mx/>
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 74–104.
- Lahire, B. (2017). *Mundo plural: ¿por qué los individuos hacen lo que hacen?* (Vol. 7): Relmecs.
- Lamar, S. y Lodge, J. (2014). Making sense of how I learn: Metacognitive capital and the first year university student. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(1), 93–105.
- Larrosa, J. (2006a). Sobre la experiencia. *revista de psicologia i ciencies de l'educació*, (19), 87–112.

- Larrosa, J. (2006b). Sobre la experiencia. *Educación y pedagogía*, 43–51.
- Leóntiev, A. (1969). El hombre y la cultura. En Martínez-Roca (Ed.), *El hombre nuevo* (2013ª ed., pp. 2–29). Martínez Roca.
- Leóntiev, A. (1986). Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño. En Iliasov, I. y Liaudis, V. (Ed.), *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades* (pp. 10–13). Pueblo y Educación.
- Longa, F. (2010). *Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP,
- Longo, M. y Deleo, C. (2012). *La incorporación metodológica del tiempo: un estudio de trayectorias biográficas y laborales a partir de dispositivos longitudinales*. La Plata, Argentina, pp. 1–19.
- Longo, M.-E. (2011). *Trayectorias Laborales de Jóvenes en Argentina*, pp. 1–277.
- Longo, M. y Busso, M. (2011, agosto). *Las trayectorias socio ocupacionales a la luz de los estudios longitudinales. Decisiones teórico-metodológicas de un estudio internacional*. Universidad de Buenos Aires. IX Jornadas de Sociología,
- López Hernández, E. M., Lugo Villaseñor, E. y Gutiérrez Díaz, A. (2021). Opiniones de estudiantes universitarios asociadas a capacidades resilientes desarrolladas durante la pandemia Covid-19. Una visión desde las dimensiones emocional, ética y cognitiva. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (18), 213–234. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.20934>
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Editores Visor.
- Manzo, M. (2016). El vínculo del estudiante con la universidad en la permanencia escolar (Tesis). Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Maquilón, J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14(1), 81–100.
- Martín, E., García, L., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401–412.

- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *anales de psicología*, 3(1), 7–16.
- Matus, M. (2011). Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares: el caso de la Universidad Veracruzana intercultural, región Selvas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo* (1ª ed.). *Biblioteca de educación. Herramientas universitarias*. Barcelona: Gedisa.
- McLeod, J. y Yates, L. (2006). *Making Modern Lives- Subjectivity, Schooling, and Social Change* (UNY series). Nueva York: State University of New York Press.
- Medrano, H., Palmeros, G. y Barrales, A. (2011). *Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior. Informe nacional México*.
- Mella, o. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*, pp. 1–73.
- Mendoza, J. (2022). *La educación superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021*. México: UNAM.
- Miguelés, M., Auch, M., Tarulli, G., Viñas, F., Sattler, S., Blaser, A. y Monzón, M. I. (2016). Sobre el estudio y el estudiar en las carreras de Ciencias de la Educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 6(6), 279–297.
- Miller, D. y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 17–42.
- Miller, D. y De Garay, A. (2022). Los recorridos escolares de una generación universitaria en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. En López, M. y Rodríguez, S. (Ed.), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional*. (pp. 203–238). Ciudad de México: UNAM.
- Miller-Flores, D.-G. (2015). Exploración del vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos en la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 21–37. Recuperado de <http://ries.universia.net>

- Moreno, M. (2018). Trayectorias educativas de las mujeres universitarias: efectos de los roles de género en el retorno al sistema educativo. *Revista de estudios de Género (La Ventana)*, (47), 139–177.
- Ocaranza, E. y Saucedo, C. (2018). Irse de la universidad, regresar y persistir hasta el final: estudiantes peregrinos y sus sentidos sobre la escuela. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 49–70.
- OCDE. (2016). *Nota País. Resultados de PISA 2015*, pp. 1–14.
- OCDE. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2018 - Resultados: Nota País. México.* Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- OECD. (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. Paris: OECD Publishing.
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno: Documento de Trabajo N°5*. República de Chile: Todos por Chile.
- Ortega, J. (2015). Surgimiento de la propuesta de seguimiento de trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana. En Ortega, J., López, R. y Alarcón, M. (Ed.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. (pp. 23–41). Xalapa, Veracruz.
- Oyserman, D. y James, L. (2011). Possible Identities. En S. J. Schwartz (Ed.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 117–145). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_6
- Panes, R. y Lazzaro-Salazar, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *UCMaule*, (54), 9–34. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.9>
- Peña, F. (2005). Teoría de la acción social de Alfred Shütz. En Moreno, C. y Mingo, M. (Ed.), *Colección Actas: n. 50. Signo, intencionalidad, verdad: estudios de fenomenología. Actas del V Congreso Internacional de Fenomenología: signo, intencionalidad, verdad, cien años de fenomenología : (Sevilla, 6-10 de noviembre de 2000)* (pp. 483–491). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Pérez V, M., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J., y Núñez, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea (Concepción)*, 135–150. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622013000200010&nrm=iso

- Pérez-Luco, R., Lagos, L. y Mardones, R. y Sáez, F. (2018). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Ámbitos. Revista Internaional de Comunicación*, (39), 1–11.
- Pérez-Pulido, I. (2016). El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara (Tesis). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Phan, H. (2011). Cognitive processes in university learning: A developmental framework using structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, (81), 509–530.
- Piñero, S. (2012). Jóvenes universitarios: desigualdades socioculturales y diversidad de representaciones en torno a la profesión. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos.*, 10(10), 33–45.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1–42.
- Poggi, M. y Musard, M. (2014). Rapport au savoir en EPS à l'école primaire. *Recherches en education*,
- Pollio, H. R., Thompson, C. J., Barrell, J. J. y Henley, T. B. (1997). *The phenomenology of everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Printich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 384–407.
- Ratner, C. (2013). *Desde Vygotski a la Psicología Macrocultural: Obras escogidas de Carl Ratner*. Cataluña, España: Documenta Universitaria.
- Rentería, I. (2012). Posibilidades de autorrealización: significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana. (Tesis). El Colegio de la Frontera Norte.
- Ribeiro, V. (2015). Educomunicação e a relação com o saber (Tesis). Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.
- Richard-Bossez, A. (2013). Saisir le rapport au savoir en actes à l'école maternelle : éléments de réflexion conceptuels et empiriques. *Esprit Critique : Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales, Conservatoire*

- National des Arts et Métiers (CNAM)*, 17(1-12). Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01310140>
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *ARTIGO*, 19(45), 300–335.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93–106. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001>
- Rochex, J.-Y. (2006). A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 637–650. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832314>
- Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: Escolarización rural en México. En Levinson, B., Foley D. y Holland D. (Ed.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of Schooling and Local Practice*. (pp. 28–38). State of New York: University Press.
- Rodrigo, L. y Sánchez, A. (2015). Determinantes sociales de la trayectoria escolar de los universitarios chilenos. El caso de la Universidad Católica del Norte: Racismo en Chile: colonialismos, nacionalismo, capitalismo. *Polis*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.400/polis.11444>
- Rogoff, B. (d.l.:2003). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo humano: Vol. 27*. Barcelona [etc.]: PAIDÓS.
- Rojas, Y. y Arias, G. (2015). La práctica pedagógica y su relación con el saber en la asignatura construcción y didáctica de las ciencias sociales I y II, en las estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en pedagogía infantil de la universidad tecnológica de Pereira (Tesis de grado para optar al título de licenciatura en pedagogía infantil). Universidad tecnológica de Pereira, Colombia.
- Romo, J. (2009). Jóvenes universitarios de Aguascalientes. Procesos identitarios y reflexividad moderna. (Tesis). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Romo, J. (2012). La elección de una carrera: complejidad y reflexividad. En E. Weiss (Ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 331–338). México, D.F.: ANUIES.
- Roth, W. y Jornet, A. (2014). Toward a Theory of Experience. *Science Education*, 98(1), 106–126. <https://doi.org/10.1002/sce.21085>

- Ruiz, M., Aguirre, M., Cabrera, T., Capote, L. y Ferrando, R. (Eds.) 2017. *Sentidos de formación en los estudiantes universitarios: Eje temático 5: sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación*. Montevideo.
- Sánchez, M. (2009). Creencias epistemológicas de estudiantes de medicina. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 8(1).
- Sánchez-Gelabert, A. y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32, 27–48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. España: PAIDÓS
- Segura, B., Osorno, J., Vallejo, A. y Mazadiego, I. (2010). Predictores del rendimiento académico universitario en el examen de ingreso a la universidad veracruzana en ciencias de la salud, Poza rica, Veracruz. En Colorado, A. y Casillas, M. (Ed.), *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz*. (pp. 15–50).
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed., 13 978-0-8077-4666-0). New York: Teachers College Press.
- SEP. (2018a). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2017-2018*.
- SEP. (2018b). *Sexto Informe de Labores*. Ciudad de México.
- SEP. (2022). *Cuarto Informe de Labores*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Shaverson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Shütz, A. (1989). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: PAIDÓS.
- Sifuentes, V. (2013). Las representaciones sociales de la educación superior de los estudiantes de la Facultad de Estudios superiores Acatlán-UNAM (Tesis). Universidad Autónoma del Estado de México.

- Silva, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En C. Guzmán (Ed.), *Los estudiantes y la universidad: Integración, Experiencias e Identidades* (pp. 95–120). Ciudad de México: UNAM.
- SITEAL. (2017). *Consulta base de datos*. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta.
- Suárez, H. (Ed.). (2008). *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*.
- Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la transición rural-urbana del Bajío. Los significados del bachillerato y del trabajo* (Tesis). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: PAIDÓS.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación,
- Terrail J. (1997). Rochex Jean-Yves, Le sens de l'expérience scolaire. *Revue française de sociologie*, 38(1), 175–177.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71.
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles educativos*, 62, 56-63.
- Trow, M. (2005). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En Kluwer (Ed.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 1–67).
- UG. (2018). *Informe Anual de Actividades 2018 Campus León*.
- UG. (2021a). *Informe Anual de Actividades 2021 Campus León*.
- UG. (2021b). *Sitio Web Institucional*. Recuperado de <https://www.ugto.mx/>
- Urbina-Cárdenas, J. (2016). El arte de aprender con pasión. Cómo aprenden los estudiantes universitarios cuando estudian con pasión. *Revista Encuentros*, 14(01), 15–29.
- Vasilachis, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*: GEDISA EDITORIAL.

- Vercellino, S. (Ed.). (2018). *La escuela y los (des)encuentros con el saber*. Argentina: UNRN.
- Vega, C. y Gómez, C. y Monteros, S. (2017). Jóvenes ecuatorianos, movilidad y educación superior en España y Ecuador. Trayectorias desiguales durante la crisis. *Athenea Digital*, 17(3), 173–198. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1815>
- Venturini, P. (2005). Phénomènes et processus intervenant dans les rapports aux savoirs de la physique: cas d'élèves français en 10ième année de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 103–121. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00259965>
- Vercellino, S. (2023). La noción de la relación con el saber: fundamentos de su fertilidad para analizar el aprendizaje escolar. En Cavalcanti, D., Vercellino, S. y Xypas, C. (Ed.), *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul* (pp. 155–178). Editora CRV Curitiba.
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la "relación con el saber". Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53–82.
- Vercellino, S., Groin, M., Galo, a. y Chironi, J. (15 de noviembre de 2017). *Educación superior y relación con el saber: presentación de una propuesta de investigación*. Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior.
- Vercellino, S., y Misischia, B. S. (2021). *Núcleos de sentido en torno al ingreso de estudiantes universitarios. Relatos de estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro*.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J. y Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. En S. J. Schwartz (Ed.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1–27). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Villegas, P. (2000). *El hombre: dinámismos fundamentales*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Vygotsky, L. S. (1987). Interaction between learning and Development. En Gauvain, P. & Cole, M. (Ed.), *Readings in the development of children*. (pp. 34–40). New York: Scientific American Books.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad* (2da. edición en español). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta educativa*, (32), 83–94.
- Weiss, E. (Ed.). (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México, D.F.: ANUIES.
- Zambrano, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. (61), 27–43.
- Zambrano, A. (2014). Relación con el saber, padres y profesores en la escolaridad de los estudiantes del grado 10 de educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 128–162.
- Zambrano, A. (2015). Relación con el saber: fundamentos de una teoría en ciencias de la educación. *Educere*, 19(62), 57–68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641005005>
- Zambrano, A. (2016). Fracaso escolar y relación con el saber. Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base. *Praxis Educativa*, 20(2), 13–24.
- Zambrano, A. (2014). Figuras de aprendizaje en algunas instituciones escolares del sur occidente colombiano. La RAS en 5° y 9° grado de educación básica. *PRAXIS*, 18(1), 13–31.
- Zavala Berbena, M. A. y Figueiras, S. C. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98–104. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6)
- Zimbardo, P. y Boyd, J. (2009). *La paradoja del tiempo: La nueva psicología del tiempo*. PAIDÓS.

Anexos

Anexo 1. Tabla de consistencia entre los instrumentos de recolección de datos y los ejes de análisis.

			<i>Consigno mismo</i>	<i>Con otros</i>	<i>Con el mundo</i>
Relación con el saber	Dimensión epistémica	<i>Sentidos</i>	ENTREVISTA ¿Por qué estás estudiando?, ¿Para qué estás estudiando? BALANCE ¿Qué es lo más importante para mí en todo esto que he aprendido? En este momento, ¿Qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido? ¿Qué me impulsa a aprender?		
		<i>Acciones</i>	ENTREVISTA ¿Qué haces para aprender? ¿Con quién aprendes? ¿Te gusta aprender?	BALANCE En la escuela: ¿Qué es lo que más me ha costado trabajo aprender, ¿por qué? ¿Qué haces para aprender? ¿Qué es lo que más fácil aprendo? ¿Cuáles son tus materias favoritas y cuáles te cuestan más trabajo?	
		<i>Productos</i>	ENTREVISTA ¿Lo que has aprendido en la universidad te ha cambiado de alguna forma?	BALANCE Desde que nació, aprendí una variedad de cosas en casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares: ¿Qué aprendí?, ¿Con quién?	
	Dimensión identitaria		ENTREVISTA ¿Cuáles son tus intereses, gustos? ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Tu comida favorita? ¿Qué te ves haciendo en 5 años? ¿Cómo te defines como persona? ¿Quién eres?	ENTREVISTA ¿Dónde naciste? ¿Con quien vives?, ¿Tienes novio(a)? ¿Cómo se llama tu mejor amigo? Familia: ¿cuántos miembros la conforman?, ¿qué les gusta hacer juntos?, ¿con quien tienes una relación más cercana?	
	Trayectoria		ENTREVISTA ¿Por qué elegiste estudiar esta carrera? ¿Qué tal tu semestre? ¿Cómo te ha ido desde la última vez que nos vimos? ¿Cómo valoras estos primeros dos años en la universidad?		

Anexo 2. Balance del saber

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Domicilio actual: _____

Escribe un texto que narre tus experiencias a partir de las siguientes consignas:

1. Desde que nací, aprendí una variedad de cosas en casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares: ¿Qué aprendí?, ¿Con quién?, ¿Qué es lo más importante para mí en todo esto que he aprendido? En este momento, ¿Qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?, ¿Qué me impulsa a aprender?
2. En la escuela, ¿qué es lo que más me ha costado trabajo aprender, por qué?; ¿qué es lo que más fácil aprendo, por qué?

Anexo 3. Guiones de entrevista

Primera entrevista

- 1) ¿Por qué elegiste estudiar esta carrera?
- 2) Hablemos un poco sobre tí, ¿cuáles son tus intereses, gustos?, ¿qué haces en tu tiempo libre?, ¿dónde naciste?, ¿con quién vives?, ¿tienes novio(a)?, ¿tu comida favorita?, ¿cómo se llama tu mejor amigo?, ¿cuáles son las cualidades o cosas que te caracterizan?
- 3) Cuéntame sobre tu familia: ¿cuántos miembros la conforman?, ¿qué les gusta hacer juntos?, ¿con quién tienes una relación más cercana?
- 4) Ahora, plátame sobre tu historia en la escuela, lo que recuerdes, ¿cómo es que llegaste a estudiar esta carrera?, ¿por qué estás estudiando?, ¿para qué estás estudiando? ¿cuáles son tus materias favoritas y cuáles te cuestan más trabajo?, ¿qué haces para aprender?, ¿con quién aprendes?, ¿te gusta aprender?, ¿para qué aprendes?, ¿por qué aprendes?
- 5) Sobre el futuro: ¿qué te ves haciendo en 5 años?, ¿Cómo te defines como persona? ¿quién eres?
- 6) ¿Algo más que desees compartir?

Segunda y tercera entrevista*

- 1) ¿Cómo estás?, ¿Qué tal tu semestre?, ¿Cómo te ha ido desde la última vez que nos vimos? ¿Qué te ha pasado?
- 2) Hablemos sobre la universidad, ¿por qué estás estudiando?, ¿para qué estás estudiando? ¿cuáles son tus materias favoritas y cuáles te cuestan más trabajo?, ¿qué haces para aprender?, ¿con quién aprendes?, ¿te gusta aprender?, ¿para qué aprendes?, ¿por qué aprendes?
- 3) ¿Lo que has aprendido en la universidad te ha cambiado de alguna forma?
- 4) Sobre el futuro: ¿qué te ves haciendo en “X” años?, ¿Cómo te defines como persona?, ¿quién eres?
- 5) ¿Algo más que desees compartir?

Cuarta entrevista.

Al guion de la tercera entrevista se agregó la pregunta ¿Cómo valoras estos dos primeros años en la universidad?

*En estas entrevistas, se profundizó en aquellos aspectos relevantes detectados (continuidades o cambios) a partir de la comparación con los patrones derivados del primer momento de recolección.

Anexo 4. Ejemplos de codificación

¿Qué se codificó?	Ejemplos de lo codificado
Actos y comportamientos específicos: lo que las personas hacen o dicen.	Lo que los sujetos hacen para aprender; por ejemplo: leer, resumir, dialogar con otros, preguntar, escuchar, conversar con sus profesores, poner atención en clases etc. Lo que los sujetos hacen para estudiar la universidad; por ejemplo, comprar entre varios compañeros los componentes electrónicos para realizar las pruebas de laboratorio y así obtener la calificación de una materia.
Acontecimientos: suelen ser hechos breves y únicos, o cosas que alguien ha hecho.	Se consideró importante codificar estas secciones, si y solo si, dicho acontecimiento estaba relacionado al aprender o al saber; ejemplo: una joven que sufre bullying durante la primaria y su interés por la escuela se perdió por un tiempo, hasta que la cambian de escuela y a partir de ahí, le va mucho mejor; o una joven que ha cursado todos los niveles desde preescolar hasta el bachillerato en la misma escuela entonces cuando ingresa a la universidad para ella fue difícil porque tuvo que empezar a hacer amigos, aprender a trasladarse. Otra joven que es rechazada en dos ocasiones para ingresar a la carrera que eligió en dos universidades distintas.
Estrategias, prácticas o tácticas: actividades dirigidas a una meta.	Se consideró importante codificar estas secciones, si y solo si, las estrategias están relacionadas al aprender o al saber; ejemplo: lo que hace un estudiante para pasar una materia; o dejar la universidad por razones económicas, ponerse a trabajar, ahorrar y volver a ingresar. Otro ejemplo, crear un negocio propio para seguir estudiando la universidad.
Significados: una amplia gama de fenómenos que están en el centro de gran parte del análisis cualitativo. A) ¿Qué conceptos utilizan los participantes para comprender su mundo? ¿Qué normas, valores, reglas y costumbres guían sus acciones? B) ¿Qué significado o trascendencia tiene para los participantes? ¿Cómo interpretan los acontecimientos?, ¿Cuáles son sus sentimientos?	Interesan los sentidos de los participantes que subyacen a las acciones de aprender y estudiar una carrera universitaria, así como esos sentidos soportan o dan forma a la relación con el saber que tienen los participantes. Por ejemplo, aprender porque les gusta y les sirve para ser una mejor persona; estudiar una carrera universitaria por obtener un mejor empleo y para ayudar a su familia económicamente.. A) La comprensión del mundo que cada sujeto tiene la elabora a partir del “del conocimiento a mano” que posee y de acuerdo a su situación biográfica en la que se encuentra; por lo tanto, cuando una joven me dice que estudia una carrera porque le gusta la escuela, porque quiere ayudar a sus padres y para poder tener una vida sin tantos altibajos, para tener una vida normal, para no tener un empleo de obrero, para ser reconocida; tiene sentido cuando conoces que es la primera mujer en su núcleo familiar y de su familia de segundo grado en ir a la universidad, en aspirar a tener una carrera universitaria, además de saber que su padre es obrero en el ramo del calzado y que se esfuerza por pagarle los estudios. Entonces, la familia, el salir adelante, ser perseverante, enfocarse en estudiar, son valores y normas que guían sus acciones. B) Parte importante de la construcción de la experiencia tiene que ver con cómo los sujetos interpretan lo que les acontece y lo que sienten al respecto. En este proyecto en específico, la experiencia es un vehículo para acceder a los sentidos; e indudablemente los sentidos están relacionados con los sentimientos que se generan en los acontecimientos de la vida cotidiana. Por ejemplo: cuando una joven intenta ingresar a la carrera de medicina y sus padres la apoyaron incondicionalmente y no logra el ingreso en dos ocasiones seguidas; esa experiencia de ingreso en su relato se marca por la presión que sentía porque los padres habían invertido en los cursos, fichas, etc. Además, se sentía frustrada y triste por no lograrlo. Los mecanismos cerebrales que nos permiten recordar los acontecimientos indudablemente son auxiliados por las emociones y sentimientos que se generaron alrededor de dichos momentos.

Participación: la implicación o adaptación de las personas a un entorno.

La propuesta longitudinal tiene la intención de observar la transición a la universidad y los procesos de transformación que se derivan de dicha transición durante los dos primeros años. Por ejemplo: cuando los jóvenes de primer ingreso logran identificar que la exigencia o las actividades académicas son distintas comparadas con el nivel previo; el cómo han tenido que organizar el tiempo y cómo han establecido sus relaciones sociales. Por las condiciones contingentes, lo que ha aflorado en las conversaciones es este proceso de pasar de una modalidad presencial a una modalidad a distancia.

Anexo 5. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma y de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por Isaura López Villaseñor, de la Universidad Iberoamericana León. La meta de este estudio es indagar sobre cómo los estudiantes universitarios se acercan al conocimiento y los significados y sentidos que le atribuyen a su aprendizaje y formación.

Si aceptas participar en este estudio, se te pedirá responder algunas preguntas en una entrevista y elaborar un breve escrito sobre tus aprendizajes. Esto tomará aproximadamente de 90 a 120 minutos de tu tiempo. Esta petición se realizará al finalizar cada periodo académico durante los primeros dos años de tu trayectoria universitaria. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que hayas expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Tus respuestas a la entrevista, así como tus escritos, serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Las transcripciones y los archivos de audio serán conservados durante un lapso de cinco años, después de concluida la investigación con la finalidad de estar disponibles en caso de una auditoria al proyecto, posteriormente se destruirán.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación en él. Igualmente, puedes retirarte del proyecto en cualquier momento sin que eso te perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista te parecen incómodas, tienes el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

De antemano agradezco tu participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Isaura López Villaseñor. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es indagar sobre cómo los estudiantes universitarios se acercan al conocimiento y los significados y sentidos que le atribuyen a su aprendizaje y formación.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista y elaborar escritos sobre mis aprendizajes, lo cual tomará aproximadamente de 90 a 120 minutos en cada periodo académico durante los primeros dos años de mi trayectoria universitaria.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora al teléfono: (477) 2843300, correo electrónico: isavan07@gmail.com

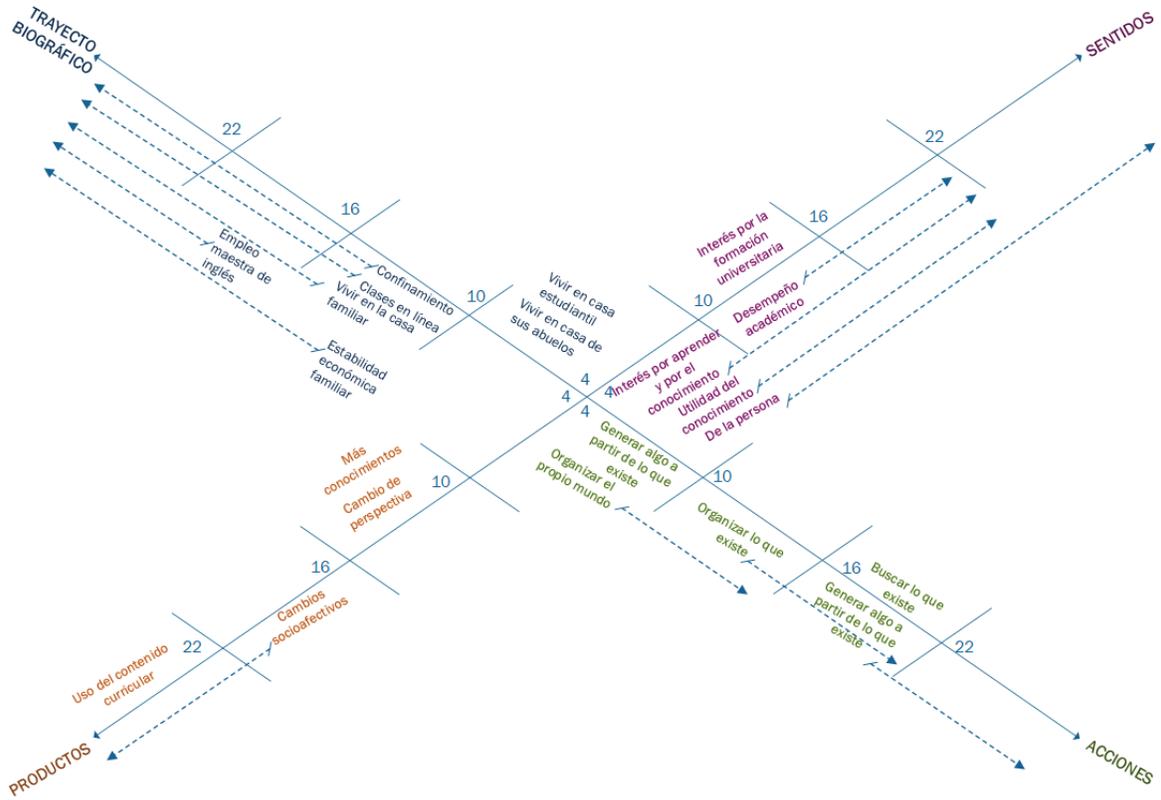
Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora responsable al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

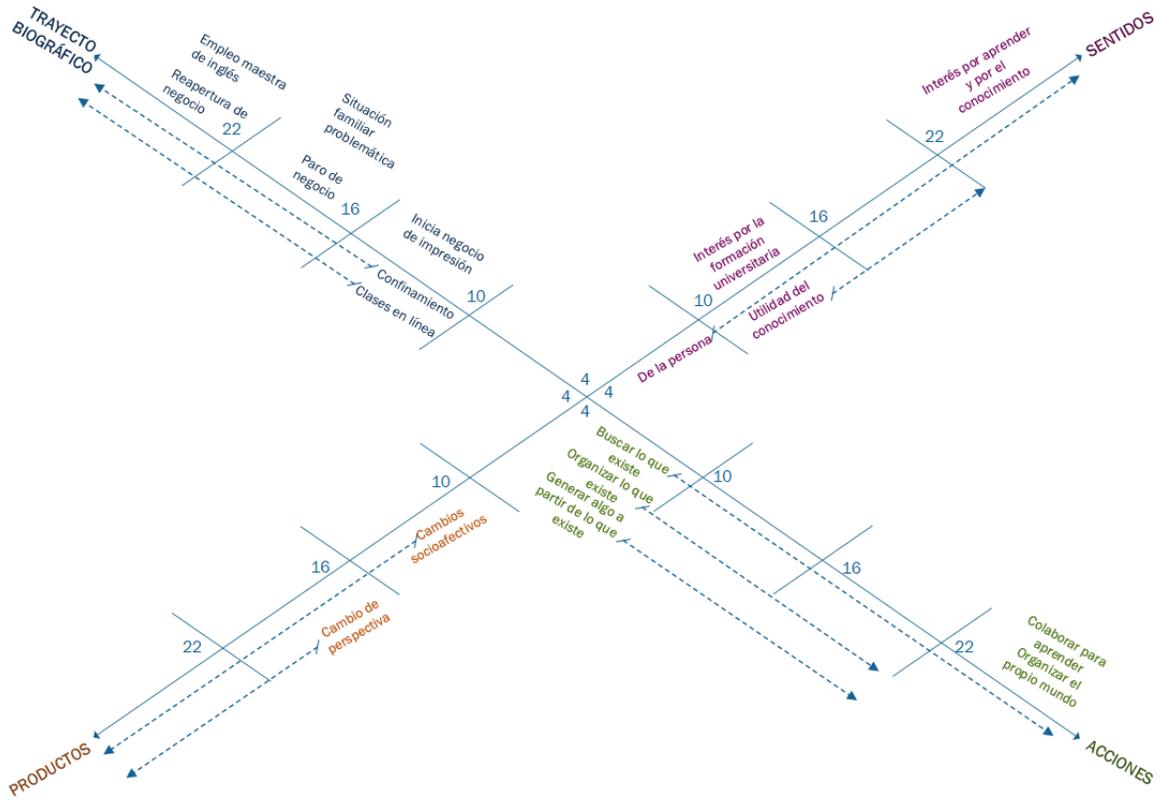
Firma del Participante

León, Guanajuato a _____ de _____ del 2019.

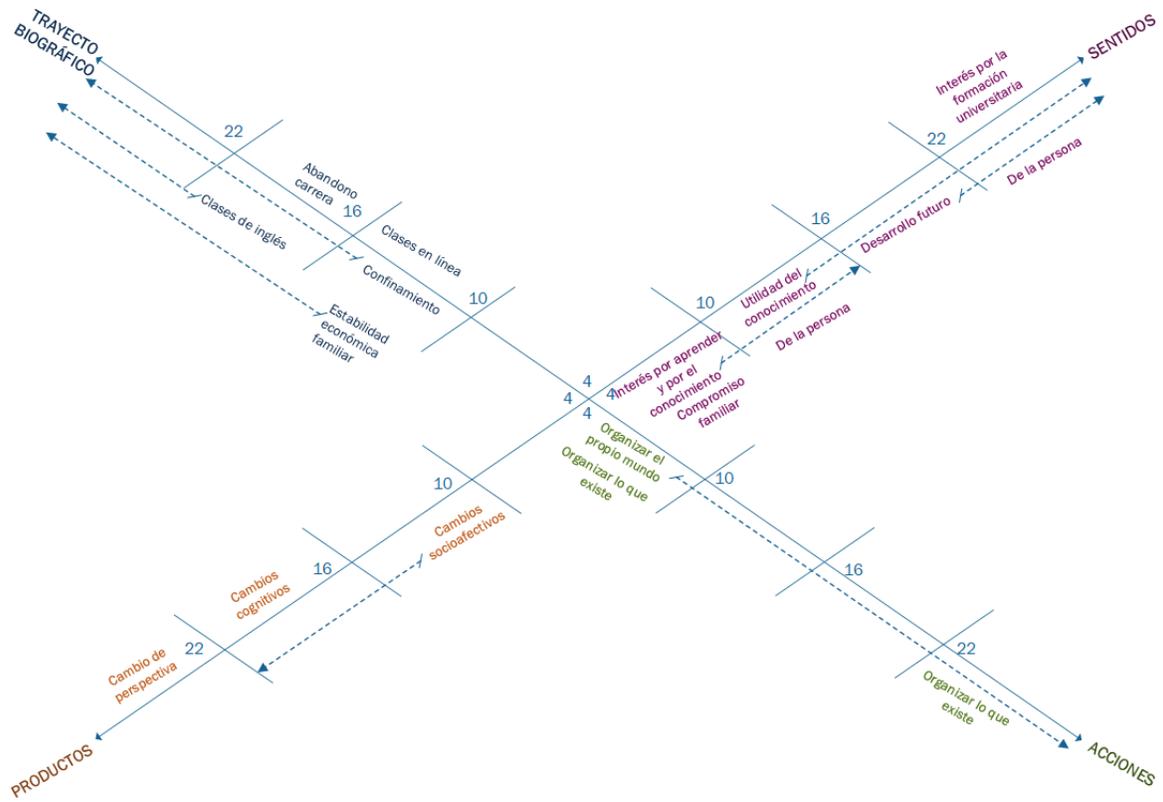
6.2 Relación con el saber de Delia



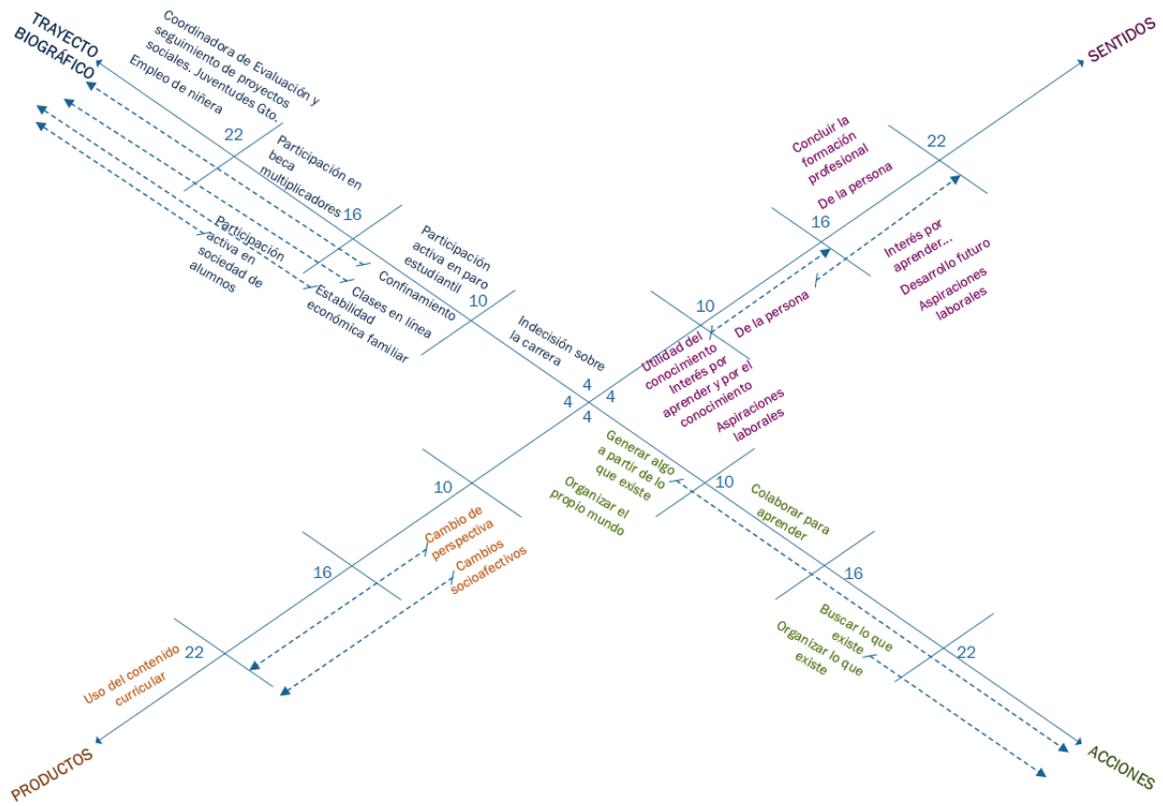
6.3 Relación con el saber de Dulcinea



6.6 Relación con el saber de Melchor



6.7 Relación con el saber de Mónica



6.8 Relación con el saber de Salomón

