



Aprendizaje y Afectividad. Su Incidencia en el Rezago de Estudiantes Universitarios

Resumen. Se selecciona la Facultad de Odontología de la Universidad de la República (UDELAR) para esta investigación procurando establecer los factores afectivo- emocionales que subyacen al rezago o fracaso escolar universitario. La investigación se propuso dar a conocer algunos de los aspectos inconscientes que atraviesan al estudiante en su aprendizaje, al constatar que no existen en nuestro medio, estudios sobre esta temática. Objetivo general: Identificar los factores afectivo – emocionales de estudiantes de la Carrera de Doctor en Odontología presentes en el rezago crítico de su trayectoria curricular. Objetivos específicos: Describir el rezago de los estudiantes de la carrera de Doctor en Odontología. Determinar aquellos aspectos emocionales que coadyuvan al rezago. Metodología. Esta investigación ha utilizado una metodología cualitativa de tipo exploratorio ya que su objeto de estudio refiere a procesos subjetivos, adoptando como estrategia el estudio de casos. Los instrumentos de recolección de datos utilizados con los estudiantes han sido entrevistas en profundidad y el dispositivo gráfico Situación Persona Aprendiendo y entrevistas en profundidad a informantes calificados. Resultados. En base al análisis de datos realizados se han detectado escasos recursos e insuficiente disponibilidad psíquica para enfrentar los obstáculos que el proceso de aprendizaje implica, en las condiciones y características institucionales del centro de estudio referido.

Abstract. The School of Dentistry of the University of the Republic (UDELAR) was chosen for this study with the purpose of establishing the emotional and affective factors underlying the academic lag or failure at the University. Since we have no studies in this matter in our context, this research approaches the unconscious facts that affect student's learning. General goal. Identify the emotional and affective factors students in the critical lag of student's career of Dentistry Doctor in their curricular path. Especific goals. Describe the lag of students in Dentistry Doctor. Determine those emotional aspects that contribute lag. Methodology. The methodology applied was of a qualitative and exploratory kind, given that the subject of study refers to subjective processes. Case study was the strategy adopted. The research is based on an interpretative approach of the instruments employed. Data gathering instruments used with lagging students included in-depth interviews, the Learning Person Situation graphic device, and in-depth interviews with qualified informants. Results. Based on data analysis and considering the conditions and institutional characteristics of the training center mentioned above, poor resources and insufficient psychic availability to face obstacles along the learning process have been detected.

1. Introducción

El fenómeno del rezago universitario se encuentra estrechamente vinculado a la problemática de la deserción y desvinculación de la Universidad, temas centrales que han ocupado un lugar en la agenda educativa de nuestro país. Dichas problemáticas no son privativas de Uruguay, sino que son compartidas por varios países de la región y constituyen un problema de enseñanza.

Estos tópicos presentan diversas facetas, por tanto, se hace necesario investigar los factores que inciden en este fenómeno en cada institución de educación superior e identificar los motivos por los cuales se decide abandonar, o bien, por los que se produce el rezago, siendo este último además un

López Bango, Nancy ^a

^a Facultad de Psicología,
Universidad de la República
(UDELAR)

Palabras claves

Rezago; Afectividad; Aprendizaje

Keywords

academic lag; affectivity; learning

Enviar correspondencia a:

López Bango, N.
nancylopez@psico.edu.uy

factor importante en la desvinculación. Se ha seleccionado la Facultad de Odontología de la Universidad de la República (UDELAR) para esta investigación debido a que la misma presenta gran preocupación habiendo realizado algunos estudios en cuanto al desempeño y trayectoria de los estudiantes (Seoane M., 2013; Collazo M., Seoane M., y Hernández O., 2011).

En este estudio se realiza un recorte desde la psicología que considera la implicación de la afectividad en el proceso de aprender. Asimismo, se estiman relevantes los aportes que la pedagogía y la sociología han desarrollado sobre los obstáculos en la enseñanza, y que conducen a un necesario intercambio disciplinar cuando de prácticas humanas se trata. La pedagogía no explica la condición de rezago, en su lugar desarrolla el concepto de “fracaso escolar” entendiendo por tal la dificultad que presentan algunos alumnos para adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades que le son enseñados. Fracaso escolar y bajo rendimiento académico pueden conducir al rezago y ser la deserción, desvinculación o desafiliación el final de una larga historia que se resuelve de esa forma.

Osornio (2008: 3,4) ha hecho mención a dos definiciones respecto al rendimiento académico: se puede definir como “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura cursada por el alumno” (Álvarez, 1996); también como “el grado de conocimientos que a través de la escuela, reconoce el sistema educativo que posee un individuo el cual es expresado por medio de las calificaciones asignadas por el profesor” (Edel, 2003). Ambas definiciones dan cuenta de un aspecto cuantitativo o bien cualitativo expresado por una nota o juicio que en caso de ser insuficiente se refleja en la pérdida de materias, reprobación, y en el caso de su reiteración en rezago y posible deserción.

Las diversas investigaciones fundamentalmente regionales y nacionales realizadas sobre rendimiento académico (Acosta, M., 2009; Osornio L. Valadez S., Cuellar A., y Monje J., 2008; González, L.E. 2007; SITEAL, 2007; Tejedor F. y García A., 2007; Ruiz N., Romano C., y Valenzuela G., 2006; Porto A. y Di Grecia L., 2004; Di Grecia, L. y Porto, A., 2004), así como aquellas dedicadas a la deserción o desvinculación (Boado M., 2010; Custodio L., 2010; Acosta M., 2009; Calderón J., 2005; Tinto V., 1987; Latiesa B., 1998), se han centrado en las variables sociodemográficas que influyen en el mismo: edad, sexo, estado civil, antecedentes académicos, hábitos de estudio, nivel socioeconómico y cultural de los padres, actividad laboral. Estos factores que conforman su medioambiente están relacionados con el rendimiento académico.

Otras investigaciones se han basado en las variables internas de los estudiantes, en sus capacidades individuales tanto interaccionales o motivacionales como factores incidentes en el rendimiento académico. (Gutiérrez, A., 2012; Sánchez, J, Pina, F., 2011; Aragón, L., 2010; Sánchez, M., Pirela, L., 2006)

Estos componentes psicológicos del aprendizaje enfocan solo el aspecto más conocido o visible del problema, sin embargo no se han encontrado estudios que pongan de manifiesto los procesos afectivo – emocionales que están por detrás de la motivación o de su falta, y que pueden estar

dando cuenta de las causales individuales del rezago. Es por ello que surge la necesidad de investigar sobre la concurrencia de estos factores considerando que son relevantes en la vida del sujeto.

1.1. *Planteo del problema*

Es entonces en el enlace entre los afectos y deseos y la línea de los problemas de enseñanza universitaria que se inscribe la presente investigación focalizándose en la temática del rezago. La misma ha procurado responder las siguientes preguntas: ¿En el rezago hay factores afectivo – emocionales que estén presentes como causa concurrente? Si es así, ¿Cuáles son esos factores, en el caso de los estudiantes de la carrera de Doctor en Odontología de la UDELAR?

1.2. *Objetivos planteados*

Objetivo general

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

Objetivos específicos

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

Determinar aquellos aspectos emocionales que coadyuvan al rezago.

2. Metodología

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

Los participantes de la misma fueron estudiantes de la carrera de Doctor en Odontología (cohorte 2009), que presentaban rezago crítico y docentes del ciclo de formación inicial (1er y 2do año), momento en el que se produce mayor rezago.

2.1. *Instrumentos*

Los instrumentos seleccionados fueron: entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes y aplicación de dispositivo situación persona aprendiendo a los primeros. La entrevista en profundidad, se utilizó como instrumento de recolección de datos tanto con estudiantes como con los informantes calificados.

La entrevista en profundidad ha sido definida por Cohen y Manion como “una conversación entre dos personas, iniciada por una de ellas, el investigador, con el propósito de obtener información relevante para la investigación”. (1994, p. 271)

En esta investigación se ha privilegiado la entrevista en profundidad no directiva, si bien circunscripta, la cual reviste cierta semejanza con la entrevista psicológica en tanto existe una relación directa entre dos o más personas con objetivos determinados.

Con los estudiantes se realizaron entrevistas individuales orientadas a identificar los factores incidentes en el rezago. La entrevista se consideró un instrumento válido para determinar aspectos psicológicos intervinientes en el rezago: la historia personal de los aprendizajes, y su componente afectivo – emocional.

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

A los estudiantes participantes se les aplicó también el dispositivo situación persona aprendiendo (en adelante, SPA). Este dispositivo es un intermediario gráfico a partir del cual se busca producir un discurso no consciente sobre las fantasías vinculadas al aprendizaje que en este estudio aporta información sobre los factores afectivo – emocionales que dificultan el aprendizaje. Permite visualizar como el estudiante se relaciona con el aprendizaje y las fantasías vinculadas con el hecho de aprender a partir de indicadores que posibilitan conocer cuáles son los aspectos que favorecen y obstaculizan el mismo. Remite al sujeto a una situación donde intervienen tres elementos: el enseñado o aprendiente, el enseñante y lo aprendido. A partir de la producción lograda, se observan los mecanismos psíquicos inconscientes que muestran el funcionamiento interno del sujeto así como las significaciones atribuidas al aprender y sus obstáculos.

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

El estudio de los mismos se realizó a través de la técnica de análisis de contenido de tipo cualitativo buscando interpretar lo subyacente al discurso manifiesto y profundizar en su contenido latente.

Las producciones gráficas de SPA se interpretaron también buscando el contenido latente a partir del discurso manifiesto, de acuerdo a lo que propone su autora Alicia Fernández: personajes presentes en el dibujo, distancia/aproximación entre ellos, presencia/ausencia de la situación de aprendizaje.

El análisis de los datos se organizó a través de la construcción de categorías apriorísticas y emergentes.

2.2. Procedimiento

La Unidad de Apoyo a la Enseñanza brindó a la investigadora tres listas de estudiantes de los cuales se seleccionó la lista de estudiantes que optaron por recurrir en el entendido que este criterio daba una alta probabilidad de que éstos se encontraran aún insertos en la carrera.

El universo poblacional estuvo compuesto por estudiantes de la carrera de Doctor en Odontología de ambos sexos, de formación básica y profesional que presentaban rezago crítico, es decir aquellos que pierden o no rinden los exámenes en los períodos reglamentarios y optan por recurrir, prorrogando y asegurando su carácter de estudiante universitario

Los informantes calificados fueron seleccionados entre los docentes de ciclo inicial, y en su mayoría, de aquellas asignaturas que presentan considerable y significativo índice de reprobación. Entre ellos se consideraron fundamentalmente los docentes de los cursos de los dos primeros años de la carrera y que también dictan cursos en el tramo de formación profesional

3. Resultados

A partir de los testimonios vertidos por los estudiantes en cada una de las categorías construidas y de las categorías emergentes resulta que:

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

La trayectoria estudiantil revela la ausencia de problemas de aprendizaje importantes salvo aquellos propios de la etapa adolescente con su consecuente “crisis vital”.

Esto debería llevar a la reflexión de la institución universitaria sobre el estudiante que recibe; estudiantes que se encuentran comenzando la adolescencia tardía o bien en el comienzo de la adultez joven.

Emergen dificultades manifiestas relacionadas con el pasaje del liceo a la facultad; cambio que introduce al joven en el mundo adulto. Un lugar de adulto para el cual no se encuentra preparado aún; jóvenes que no tienen claro hacia dónde ir, qué hacer, con pocas certezas y gran incertidumbre.

En los testimonios se muestran sus propias dificultades para enfrentar el cambio de nivel secundario a terciario así como los métodos de estudio empleados. Se percibe el reconocimiento de estas en sus palabras, siendo críticos en cuanto a su posicionamiento, aspecto que pone de manifiesto la posibilidad de pensarse y la presencia de locus de control interno: “no aproveché”, “no enfocaba”, “no me adapté”, “no tenía el hábito de estudio”.

También emerge el “quiebre” como ruptura, lo “flojo”, “perdido” que muestra los aspectos débiles y vulnerables del sujeto; incluso la desorientación para asumir los cambios. No solo surgen estas palabras, palabras propias, que dan cuenta de la afectividad del sujeto sino también un modo

particular de uso del lenguaje donde se producen fisuras, tiempos verbales donde presente y pasado se combinan dando cuenta de un pensamiento impreciso, desordenado.

En cuanto al rendimiento académico, los estudiantes expresan los obstáculos que se presentan fundamentalmente en los primeros años de la carrera. El mismo se encuentra directamente entrelazado con los modos de vinculación docente-estudiante. Emergen cuestionamientos sobre los modos de evaluación, los cuales no presentan homogeneidad sino criterios dispares en la corrección y en la exposición teórica en clase.

Esta percepción que tienen los estudiantes sobre el comportamiento docente podría promover cierta desorganización en el psiquismo y desestimular el aprendizaje. Las manifestaciones evidencian sentimientos de ira e impotencia que podrían estar indicando dificultades en la regulación afectiva, tal vez generada por el desafío de la nueva etapa vital, sufrimiento que puede obturar su desarrollo académico y cercenar su futuro laboral y profesional.

En cuanto al método de estudio, todos manifiestan una dedicación mayor a las horas de estudio en relación a las dedicadas en el nivel secundario; emergen expresiones variadas donde la manera en la cual encaran el aprender es diversa. Predomina sin embargo la necesidad de estudiar con otro/s. Las expresiones demuestran la necesidad de sostén, de afecto y de dependencia, revelando también en el aprendizaje, la búsqueda de un sustituto de ese otro primordial.

Se ha considerado en esta investigación que el saber no es solo transmisión de conocimientos y que éste se produce a partir de las transformaciones que emergen en el vínculo entre personas promoviendo modificaciones en los sujetos. En este sentido, las verbalizaciones expuestas por los estudiantes ponen en evidencia la relevancia del otro; es a partir del encuentro con un otro que la modificación subjetiva es posible.

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

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

En cuanto a la relación con los docentes, las expresiones de los estudiantes dan cuenta de las dificultades existentes en el vínculo docente-estudiante: el docente es quien ejerce el poder y quien ostenta el conocimiento, mientras el estudiante queda ubicado en un lugar de sumisión y

descalificación. Esta relación asimétrica provoca temor hacia el docente quien es quien “pone la nota”; miedo a preguntar sobre el objeto a conocer; también exigencia que se opera sobre el estudiante y acentúa las diferencias.

Se observa la influencia familiar y social en la elección de la carrera y la dificultad en estos estudiantes de encontrar su propio deseo o bien la falta de un deseo propio; la elección de carrera es en alguna medida heredada o bien hecha por “descartes”, por desecho o rechazo de otras factibles. En este sentido, se pone de manifiesto que no ha habido lugar para la creación de un deseo propio (inhibición intelectual primaria) o bien este ha sido obturado por el deseo de otro (inhibición intelectual secundaria).

La herencia familiar ha contribuido a la elección de carrera ya sea por identificación o por intromisión (padres o familiares odontólogos). También puede ser transmitido a partir de aquello que falla o falta (padres sin estudios universitarios).

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

Se evidencia una escasa producción imaginativa donde el deseo se encuentra ubicado fundamentalmente en la ilusión de la carrera como medio de vida. No se evidencia en estas manifestaciones el deseo y el placer de ejercer la profesión.

3.1. *Situación persona aprendiendo*

Del análisis e interpretación del dispositivo gráfico se desprende que en los personajes presentes:

- La figura del aprendiente es predominantemente pequeña, factor que da cuenta de inseguridad y desvalorización, cómo se vive y siente él en el mundo.
- Los gráficos transmiten la sensación de soledad y vacío dada por la ausencia de personajes en interacción.

En cuanto a la distancia- aproximación surge:

- Escasa presencia del docente mostrando la controversial incidencia que tiene sobre el aprender y el conocimiento.
- Los aspectos generales nos llevan a reflexionar sobre la conducta activa del docente: es él el trasmisor de conocimientos, es él quien detecta el saber y poder.

En relación a la situación de aprendizaje se visualiza que:

- Los objetos graficados en el espacio-hoja son elementos mediadores y representantes del conocimiento, pasando la figura del docente a ser totalmente secundaria, desplazada en estos.

- El docente aparece en alguna medida idealizado: un docente – rey (con corona y sonriente) frente a un estudiante desvalorizado (pequeño y con expresión de tristeza).

Es pertinente destacar que emergen a partir de este dispositivo dimensiones relevantes: la primera se encuentra relacionada con la constitución subjetiva del estudiante y surgió a partir de las características de los gráficos siendo significativo el tratamiento realizado en las figuras humanas.

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

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

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

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

La segunda dimensión relevante está relacionada con la capacidad de simbolización manifiesta también a través de los relatos. Las historias realizadas por los estudiantes ponen de manifiesto un modo escritural rígido, breve, poco creativo que conduce a reflexionar sobre la escasa capacidad de integración y movilidad del afecto. El estudiante queda adherido a su experiencia actual y específica,

sin posibilidad de elaborar sus conflictos, de manera de preservar la estabilidad de su psiquismo a través de la restricción.

El pensamiento que sostiene estas historias es el “salvar”, “mejorar”, “progresar” mostrando el esfuerzo y la exigencia ejercida sobre sí mismo. El goce y alegría, el placer por aprender no se manifiesta en las mismas; estas dan cuenta de situaciones de imposición/mandato y, en todo caso, de la búsqueda de lo placentero.

3.2. *Recurrencias entre estudiantes y docentes*

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

También los docentes consideran como otro aspecto influyente en el rezago, una marcada percepción de inmadurez presente y generalizada en los estudiantes, elemento que surge en las entrevistas con estudiantes.

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

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

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

4. Conclusiones

Por tratarse de un estudio de caso resulta redundante advertir respecto a las limitaciones de los resultados obtenidos. Igualmente, se evidencia que lo observado, amplía la mirada y abre camino para la comprensión de este hecho.

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

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

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

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

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

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

Asimismo un sentimiento de no estar preparado con la consecuente descalificación y desvalorización. Este aspecto da cuenta de la capacidad de pensarse, aspecto que favorece la posibilidad de cambio y superación.

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

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

En el rezago estudiado se entrelazan aspectos personales de los estudiantes con aspectos institucionales. Por una parte, los diversos sentimientos descritos se relacionan con los aspectos más inmaduros, más vinculados con las características adolescentes que aún mantienen. Por otra, se percibe

cierto malestar y sufrimiento en el estudiante; sufrimiento que se genera en la situación de aprender, sufrimiento que se produce y experimenta cuando se ingresa al clima característico que la historia y la estructura de la institución crea. (Kaës, 2002)

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

- En las evaluaciones emergen criterios diferentes por parte de los docentes. Estas expresiones vertidas por los estudiantes dan cuenta de cierta sensación de inequidad frente el conocimiento que ellos detentan.
- Diferencias entre los conocimientos impartidos en las clases y lo demandado en la situación de evaluación.
- Preparación de evaluaciones elaboradas por docentes de grados superiores que mantienen escaso contacto con los alumnos desconociendo lo dado en clase.

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

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

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

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

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

Respecto al segundo objetivo específico y a través del análisis del material se pueden determinar los factores afectivo – emocionales subyacentes que intervienen en el rezago de estos estudiantes universitarios.

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

En estos estudiantes, la disponibilidad psíquica se encuentra menguada debido a la falta de un deseo propio, que les permita sostener el necesario grado de frustración que implica el aprender, no contando en este sentido con los recursos necesarios para enfrentar los obstáculos que se les presenta en el proceso educativo. Como se ha planteado, es la madre “suficientemente buena” (Winnicott, 1998), quien brindará al niño mediante la alternancia de ausencia y presencia, la disponibilidad psíquica necesaria que posibilite la simbolización. La capacidad simbólica puede verse alterada ya sea por privación o intrusión de la función materna. Al encontrarse el aparato psíquico en construcción, estas vicisitudes producirán efectos perturbadores en el pensar, el simbolizar y en la alteridad. Estos vínculos iniciales matrizan de alguna forma el vínculo con las figuras significativas a lo largo de la vida, entre ellas, los docentes de los distintos niveles. El planteo de los estudiantes en relación a los docentes que no los acompañan, que los dejan solos en sus prácticas, se puede pensar como un subrogado de la ausencia de una figura “suficientemente buena”. No se quiere decir con esto que los docentes deban *sustituir* una función materna carente, sino que es necesario para que el aprendizaje se produzca, acompañarlo, estar disponible. Aprender es un proceso intersubjetivo, el pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con pensamiento del otro. (Fernández, 2003). Un docente disponible es un docente abierto a esa confrontación.

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

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

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

Es en los orígenes donde comienza a configurarse el aparato psíquico atravesado por lo genético, lo heredado, lo transmitido psíquicamente entre generaciones y también transgeneracionalmente. Al nacer el sujeto humano depende de otro que lo cuide, lo alimente, lo proteja ante su indefensión. Su primer contacto es con la madre o quien ocupe su función. En este encuentro la mirada, el calor, la palabra le dará su impronta. Este encuentro es fundamental para la constitución e integración del psiquismo ya que da cuenta del reconocimiento de sí mismo y de otro; fundamento de la alteridad con la posibilidad de instaurar vínculos de confianza. Es a partir de este mirar y ser mirado que surge, proceso afectivo mediante, el sentimiento de sí que se vincula a la capacidad de estima y valoración de sí mismo en tanto a cómo es percibido por el otro.

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

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

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

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

Es a partir de esta concepción que la investigadora se centra en los afectos y emociones que en la situación actual (Antar y Gurman, 2002) presentan los estudiantes, sin por ello dejar de considerar los factores pasados, históricos, que pudieran estar incidiendo en el presente. Así se visualizan sentimientos de desvalorización, de minusvalía; angustia y dolor emergen frente a las exigencias provenientes de sí mismos y de la institución. Subyacen a estos sentimientos, rabia e indignación y como contracara, a modo defensivo, omnipotencia e idealización. El sufrimiento, el dolor de no ser reconocido, respetado y sí descalificado obtura el desarrollo académico e instaura un sentimiento de sí desvalorizado y dependiente. Se constituye así en algunos casos, en otros se reafirma, una subjetividad

que no favorece la capacidad creadora y simbolizadora necesaria para poder ubicarse en la situación de “aprendiente” y proyectarse como sujeto de deseo con todo lo que ello implica.

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

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

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

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

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

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

5. Referencias

- Acosta, M. d. S. (2009). Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena. *Psicología desde el Caribe* 24, 26-58 [en línea] Recuperado en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=21312270003 ISSN 0123-417X
- Andréu Abella, J. (2001) *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://www.investigacioncualitativa.cl/>
- Antar, C. y Gurman, H. (2003). La clínica situacional. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, 26(1), 20-33.
- Bakhtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleger, J. (1985). *Temas de Psicología: Entrevista y grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Bleichmar, S. (2006). *La deconstrucción del acontecimiento. En Tiempo, Historia y Estructura-Su impacto en el Psicoanálisis Contemporáneo*. Buenos Aires: Lugar, APA. Recuperado de www.silvialeichmar.com/actualiz_09/Ladeconstruccion.htm
- Bleichmar, S. (2009) *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós

- Bleichmar, S. (1993). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boado M. (2010). La deserción universitaria en la UDELAR: algunas tendencias y reflexiones. En *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 123-151). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Cabezas, A. (2012). *La formación de grado de los doctores en odontología de la Universidad de la República y el Sistema Nacional Integrado de Salud: un estudio de caso*. Montevideo: Universidad de la República. Área Social. Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Recuperado de http://www.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_alicia_cabezas.pdf
- Calderón Díaz J. H. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior de Guatemala. En *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, (pp. 1-32). Recuperado de www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320941990_9453.pdf
- Castorina, J.A. (1995). Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica. En *Cuando el aprendizaje es un problema* (pp.41-71) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Celener, G., et al. (2003). *Técnicas Proyectivas: Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense* (Vol. 1.). Buenos Aires: Lugar.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Collazo, M., Seoane, M., y Hernández, O. (2011). Perfil sociodemográfico y desempeños de los estudiantes de la carrera de Odontología (UdelaR). *Revista de Odontoestomatología*, 13(18), 46 – 55.
- Cu Balán, G. 2005. El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol 3(1), 764-769 Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Cu.pdf
- Custodio L. (2010). Caracterización de los desertores de UDELAR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 153-168). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Di Grecia, L. y Porto, A. (2004). *Dinámica del desempeño académico* (Doc. de trabajo N° 49. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía. Recuperado de www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc49.pdf
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol1n2, 1-15 Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Emde, R. (1999). Los afectos. Teoría y práctica. Yendo hacia adelante: Las influencias integradoras de los procesos afectivos en el desarrollo y en el psicoanálisis. *Psicoanálisis ApdeBa*, 20(3), 473 – 514.
- Fernández, T. y Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media y Superior (2005-2009). En *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 205-230). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández A. (2012). *La inteligencia Atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Fernández Enguita, M. (2005) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Freud, S. (2001) Introducción al narcisismo. En *Obras completas* (Vol. 14,65-104). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1914).
- Freud, S. (2001) Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas* (Vol. 7, 111-224). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1905).
- González L. E. (2007). Perfil socio-económico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios pedagógicos*, 33(2), 45-57. Recuperado de <http://www.scielo.d/scielo.php?pid=S0718>
- Green A. (1998). *El Discurso Vivo: Una concepción psicoanalítica del afecto*. Valencia: Promolibro.
- Grunin, J. y Schlemenson, S. (2011). Trabajo identificatorio en la adolescencia: Escritura narrativa y de los márgenes. *Revista Perspectivas en Psicología*, 8, 86-94). Vol. 8. Eudem. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Kachinovsky, A. y E. Gatti (2005) *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria*. Montevideo: Psicolibros Waslala
- Kaës, R. (2002). *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Editorial Paidós

- Latiesa, B. M. (1992). *La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior: éxitos y fracasos*. Madrid: Siglo XXI.
- Levin, R. (2005). *La escena inmóvil: Teoría y clínica psicoanalítica del dibujo*. Buenos Aires: Lugar.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de las reformas de los 90: las nuevas universidades del conurbano. En *Admisión a la universidad y selectividad social*. 63-86 Buenos Aires: UNGS.
- Osornio Castillo L., Valadez Nava S., Cuellar Gaxiola A., y Monje Martínez J. (2008). Variables sociodemográficas que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de Medicina en la FESI – UNAM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(4), 1 – 14. Recuperado de www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Plan de Estudios. Carrera de Doctor en Odontología: 2001. Facultad de Odontología. Recuperado de www.odon.edu.uy/images/stories/bedelia/Plan_de_Estudios_2001.pdf
- Plan de Estudios. Carrera de Doctor en Odontología: 2011. Facultad de Odontología. Recuperado de www.odon.edu.uy/images/stories/bedelia/PlandeEstudios2011.pdf
- Porto, A. y Di Grecia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*. 42(1), 93-13. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3800>
- Ruiz, N., Romano, C., y Valenzuela, G. (2006). Causas de la reprobación vinculadas a las características de los estudiantes de la licenciatura de la Facultad de Filosofía de la BUAP. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 6, 150-155. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290615>
- Schlemenson, S. (1995). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schlemenson, S. (1998) El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Witrock, *La investigación en la enseñanza* 9-178. Madrid: Paidós.
- Seoane, M. (2013). *Desempeño estudiantil en el primer y segundo año de la carrera de Odontología de la UDELAR. Análisis de trayectorias académicas*. Recuperado de http://www.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_mariana_seoane.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2005). Informe: *La educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad*. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/educacion_superior.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2007) Informe: Sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/226/informe_2007
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2011) Informe: Sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Uruguay. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_uruguay_0.pdf
- Leoz, G. (2013). La aventura y la desventura de aprender en la universidad. Los múltiples atravesamientos que inciden sobre el alumno universitario. En A. Taborda, A. y G. Leoz (Comps.) *Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa* (Vol 1, 303-316). San Luis: Editorial Universitaria.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, F. y García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos) Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473
- Tinto, V. (1987). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva (Trad. C.M. de Allende) *Revista de la Educación Superior*. Recuperado de www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf
- Winnicott, D. (1998) *Escritos de pediatría y psicología*. Barcelona: Paidós.