

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

Transiciones de primera generación universitaria: impacto de la pandemia por COVID-19 y estrategias de afrontamiento en estudiantes del conurbano bonaerense.

Bergara, Catalina Denise y Valenzuela, Viviana.

Cita:

Bergara, Catalina Denise y Valenzuela, Viviana (2022). *Transiciones de primera generación universitaria: impacto de la pandemia por COVID-19 y estrategias de afrontamiento en estudiantes del conurbano bonaerense*. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/794>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/YaB>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

TRANSICIONES DE PRIMERA GENERACIÓN UNIVERSITARIA: IMPACTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19 Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES DEL CONURBANO BONAERENSE

Bergara, Catalina Denise; Valenzuela, Viviana

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Se abordan las Transiciones de Estudiantes de Primera Generación Universitaria del conurbano bonaerense en pandemia desde enfoques preventivos, holísticos y contextuales. Éstas exigen la construcción del rol de estudiante universitario para afiliarse a la institución. Empero, en sus redes sociales escasean transmisores de la cultura académica y el aislamiento social dificultó el encuentro con potenciales modelos. Mediante un estudio cualitativo-exploratorio a 4 estudiantes se indagaron los efectos de la enseñanza virtual en la pandemia en sus experiencias educativas y las estrategias para sostener sus proyectos. Éstas últimas (emprendimientos autónomos, actitud proactiva y autodidacta y aprovechamiento de medios digitales) demuestran un sujeto activo y flexible ante los desafíos del ASPO ("multitasking", dificultades de concentración y degradación de la socialización y comunicación académicas). Su autonomía y los modelos mediático-virtuales de su capital social online les permitieron construir el rol del oficio y el capital académico, reconfigurando su identidad. Las nuevas tecnologías permiten desarrollar estos capitales, la identidad y las oportunidades de aprendizaje. Se evidencia la necesidad de promover acciones orientadoras para acompañar las transiciones y trayectorias de este grupo, como espacios para la socialización entre pares en contextos de enseñanza virtual que favorezcan el encuentro con modelos transmisores del rol y cultura universitaria.

Palabras clave

Jóvenes - Inclusión social - Educación Superior - Orientación

ABSTRACT

TRANSITIONS OF FIRST GENERATION UNIVERSITY: IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC AND COPING STRATEGIES ON BONAERENSE SUBURBS STUDENTS

The Transitions of First Generation University Students from the Buenos Aires suburbs in pandemic are analyzed from preventive, holistic and contextual approaches. These require the construction of the role of university student to join the institution. However, in their social networks there are few transmitters of academ-

ic culture and social isolation made it difficult to meet potential models. Through a qualitative-exploratory study of 4 students, the effects of virtual teaching in the pandemic on their educational experiences and strategies to sustain their projects were investigated. The latter (autonomous entrepreneurship, proactive and self-taught attitude and use of digital media) demonstrate an active and flexible subject in the face of the ASPO challenges ("multitasking", concentration difficulties and degradation of academic socialization and communication). Their autonomy and the media-virtual models of their online social capital allowed them to build the role of their job and academic capital, reconfiguring their identity. New technologies make it possible to develop these capitals, identity and learning opportunities. The need to promote guiding actions to accompany the transitions and trajectories of this group is evident, as spaces for socialization among peers in virtual teaching contexts that favor the encounter with models that transmit the role and university culture.

Keywords

Youths - Social inclusion - Higher education - Orientation

· INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda la problemática de las transiciones educativas hacia la universidad en el marco de la pandemia por COVID-19 (2020/2021) de un grupo de estudiantes de primera generación universitaria (EPGU) en sus familias desde un paradigma preventivo y psico-educativo con una perspectiva de promoción de los derechos humanos y la justicia social.

La profundización de la desigualdad, la devaluación de las credenciales educativas y las dificultades en el mercado de trabajo debido a las mutaciones económicas, tecnológicas y culturales de las últimas décadas motivó a los jóvenes de clase media y baja a aspirar a estudios superiores con el fin de ampliar sus posibilidades de inserción social y mejorar su calidad de vida. La masificación que viene observándose en el nivel superior (UNESCO, 2009) requiere analizar las diferencias socioeconómicas en la permanencia de los estudiantes: mientras las tasas de ingreso y graduación benefician mayormente a los estratos altos

y medios (CEPAL, 2007), la deserción se concentra en los estudiantes con más vulnerabilidades socioeconómicas y menos capital cultural, sobre todo en el primer año que resulta vital en aprendizajes y desarrollo cognitivo (Reason et al., 2006; García de Fanelli y Adrogué, 2015).

Las estadísticas muestran que son pocos los EPGU que se gradúan: 3,1% cuyos progenitores tienen primaria incompleta, 5,9% de padres con media incompleta, 5,4% con secundaria completa. En contraste, se observa que la graduación de quienes tienen sus progenitores con estudios superiores completos alcanza el 71,6% (CEPAL, 2007). Entre los factores de riesgo para la deserción están: la limitación del tiempo dedicado al estudio por deberes familiares o trabajo, el ingreso retrasado al ciclo postsecundario, la proveniencia de escuelas de segmentos educativos de menor calidad y con una preparación académica insuficiente para iniciar estudios universitarios, o la carencia de experiencias familiares y recursos culturales y simbólicos cercanos a la vida universitaria (Ezcurra, 2011; Kisilevsky y Veleda, 2002).

A esta situación compleja, se sumaron los efectos de la pandemia por COVID-19. En Argentina se estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), pasando a la virtualidad los diferentes niveles de enseñanza, lo cual alteró las rutinas académicas y de socialización de los estudiantes.

De acuerdo a lo planteado es indispensable explorar el impacto del ASPO en los procesos de aprendizaje y en el sostenimiento de los proyectos educativos de jóvenes de primera generación de estudios universitarios y las estrategias que implementan para enfrentar los desafíos que encuentran en su ingreso y permanencia dentro del sistema universitario en el marco de la construcción identitaria. A tal fin se realizaron entrevistas a 4 EPGU residentes de la zona oeste del Gran Buenos Aires.

Este tema es relevante para La Orientación Vocacional y Ocupacional (OVO) que se ocupa de estudiar las problemáticas referidas a la construcción de proyectos y al desarrollo de las trayectorias de vida con el fin de ayudar a las personas a insertarse en un mundo complejo, cambiante e imprevisible (Aisenson, 2007) e investigarlo servirá para diseñar intervenciones orientadoras para esta población, en el marco de las escuelas y universidades.

· MARCO TEÓRICO

Desde los enfoques actuales en Orientación se aborda el estudio de la vida de las personas desde un marco holista, contextual, preventivo y a lo largo de toda la vida (Savickas et. al, 2009). El contexto actual, inestable e imprevisible, demanda mayor autonomía a las personas para afrontarlo, conduciendo a los sujetos a procesos de transición cada vez más frecuentes. Las transiciones promueven reconfiguraciones identitarias dado que se ven afectadas las representaciones del sí mismo y del mundo (Schlossberg, 1981) y pueden constituir una oportunidad para el desarrollo psicológico, en virtud al ejercicio de nuevos roles y de la construcción de proyectos personales. El proyecto supone una dinámica entre el sujeto y el contexto: implica un actor

protagonista que anticipa futuros deseados y se compromete en acciones para lograrlo, en interacción con otros y en función a sus experiencias de vida y a las oportunidades que le brindan los contextos (Valenzuela y Aisenson, 2022)

Específicamente, la transición a la universidad exige a los sujetos la construcción del rol de estudiante universitario para afiliarse a la institución, mediante la incorporación de nuevos conocimientos, nuevas relaciones con el saber y nuevas formas institucionales de vida. Para ello, es necesario participar activamente en la experiencia universitaria, sumergirse en el nuevo universo, en lugar de mantener una actitud de observador en la distancia, construir el significado concreto de los actos del rol (Coulon, 1993). Sin embargo, este requisito de socialización indispensable se vio dificultado en el ASPO. No obstante, los modelos del entorno pueden brindar la posibilidad de aprender informalmente las conductas académicas cognitivas, emocionales, actitudinales y comportamentales de este rol por aprendizaje social mediante la observación o imitación de las mismas (Bandura, 1969; Coombs, 1971). Por ende, el capital social, cultural y ecológico con que cuentan los jóvenes, heredado del origen familiar, de las oportunidades, de sus posiciones en la estructura social y de los circuitos escolares diferenciados a los que acceden, puede facilitar o dificultar la manera de enfrentar las transiciones e incide en la construcción de proyectos e identidades, en los recorridos educacionales y/o laborales y en la adquisición de hábitos, prácticas y saberes que hacen al *rol de estudiantes universitarios* (Bourdieu, 1998; Bronfenbrenner, 1987; Jacinto y Suárez, 1997; Guichard, 1995; Aisenson, et. al., 2007).

EPGU y la transición a la universidad

Ante la incertidumbre que genera la actualidad y la necesidad de estructurar un futuro de inclusión social, emergen las intenciones de insertarse en la universidad como respuesta activa de los sectores bajos y medios. El pasaje a los estudios superiores de los/as EPGU los implica en una transición psicosocial abrupta que destaca como proyecto doblemente inédito, ya que inicia una nueva etapa en su vida y, a la vez, se inserta en un ámbito que no tiene precedentes en sus historias familiares y casi sin modelos en su entorno originario de quienes copiar el rol de estudiante universitario e incorporar el capital cultural académico para afiliarse a la universidad (Coulon, 1993; Bourdieu, 1998; Linné, 2018). Las diferencias socioeconómicas y culturales que los enmarcan se convierten en factores de riesgo para la deserción que se expresan en: formación académica más baja, mayor duda de sí mismos, menor conocimiento de la vida universitaria (Pascarella y Terenzi, 2005); trayectorias educativas intermitentes, falta de espacio propio para estudiar y mayor distancia de viaje (Linné, 2018).

Un estudio de Colabella y Vargas (2013) en la Universidad "Arturo Jauretche", cuya mayoría de estudiantes son primera generación de universitarios en sus familias, encuentra que las causas del abandono se relacionan con la percepción de una brecha entre la vida cotidiana de los estudiantes y la vida universitaria,

que genera un sentimiento de distanciamiento respecto de sus relaciones y estilos de vida precedentes a la universidad. Los/as EPGU que logran persistir en el tránsito por la universidad lo viven como una experiencia que transforma radicalmente la persona. Las nuevas interacciones sociales e incorporación de conocimiento técnico afectan el pensamiento, las representaciones de sí mismos, del mundo, de sus modelos ideales y la acción (Aisenson, 2002). A medida que incorporan el hábitus académico y las rutinas del oficio de estudiante universitario cambian su vestimenta, su forma de hablar, la disponibilidad de su tiempo, la percepción del mundo e incluso su identidad de género. A la vez, experimentan una fuerte sensación de cambio de estatus que los reposiciona jerárquicamente en su trama de relaciones cotidianas (familia, amigos, vecinos, instituciones barriales), afectándolas profundamente en términos de proximidad y distancia social y cultural (proximidad con quienes puede compartir la experiencia universitaria y distancia de aquellos con quienes no logra compartir el mismo capital cultural). Por esta razón, la reacción de los vínculos de su entorno puede ir del rechazo defensivo a la felicitación orgullosa, motivo por el cual las autoras relativizan el supuesto de la universidad como medio de inclusión social, ya que incluye en algunas instituciones, pero excluye de otras. Todos estos cambios subjetivos implican profundamente al individuo, poniendo a prueba el sentimiento de continuidad e iniciando fuertes cambios a la identidad personal, profesional y social (Aisenson, 2002).

EPGU, Pandemia y Nuevas Tecnologías

La situación de aislamiento provocada por la pandemia de COVID-19 puso de manifiesto las desigualdades en el acceso a la educación de la población y las cristalizó. Los estudios sobre la educación universitaria virtual en pandemia advirtieron que los/as ingresantes podían tener dificultades particulares por no contar con referencias del contexto universitario (UNESCO, 2020) y dificultades de concentración, atención, vinculación, comunicación con docentes, adaptación a un nuevo ritmo y contexto digital con hábitos de estudio basados exclusivamente en materiales digitales (Petric, 2020). Además mostraron problemas para organizar el tiempo de estudio, que puede deberse a la incertidumbre sobre la modalidad de cursada y a la dilución de la estructura temporo-espacial educativa y de los intercambios sociales presenciales que dificultaron la construcción del rol de estudiante universitario y la estructuración de la rutina y la identidad (Quattrocchi, et. al, 2020).

El trabajo mancomunado del colectivo educativo posibilitó la continuidad pedagógica en el ASPO, rediseñando y multiplicando las intervenciones y estrategias de abordaje de los diferentes procesos educativos mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación. Estos recursos y medios digitales como blogs, foros, redes sociales y similares son un *capital social virtual u online* (Nguyen et. al., 2013) que contribuye al desarrollo del capital cultural. Sin embargo, se evidenció la brecha digital

para el acceso a las nuevas tecnologías y a las competencias para entender y aprovechar el potencial educativo, económico y social de las mismas. Quienes no adquieren las competencias digitales necesarias a través de las instituciones educativas formales, quedan librados a construirlas por canales informales. Pero, si no tienen los recursos (materiales y simbólicos) para gestionarse esos nuevos conocimientos quedan aún en mayor riesgo. Las incertidumbres se multiplicaron y los contextos exigieron mayor flexibilidad a las personas en la construcción de sus vidas, para el desarrollo de sus actividades cotidianas y para elaborar herramientas que no habían sido contempladas, como las tecnológicas (Valenzuela, 2020).

En casos de conflictos de socialización, como los que se imponen a los/as EPGU y como los desprendidos por el ASPO, aumenta para los sujetos la exigencia de realizar elecciones con autonomía (Aisenson et.al, 2002 y 2006). En ese marco se profundizan los objetivos de la Orientación para acrecentar la adaptabilidad y su rol indiscutible en la construcción de estrategias para afrontar las transiciones de la vida (Savickas et al., 2009). Resulta clave desde las intervenciones en Orientación, favorecer la construcción del rol de estudiante universitario en esta nueva modalidad no presencial. Las nuevas realidades desafían a repensar creativamente la afiliación institucional y académica, que incluye comprender los modos de funcionamiento y abrirse paso en un terreno de conceptos, categorizaciones, discursos y prácticas propias de la universidad (Coulon, 1995; Perrenoud, 2001).

METODOLOGÍA

Este artículo se desprende de los resultados de una tesis de grado¹ que tenía por objetivo general explorar los recursos y obstáculos que encuentran EPGU para la inserción y permanencia en la universidad en el marco de la pandemia por COVID-19. Para esta presentación se seleccionaron los objetivos específicos de “explorar el impacto de la enseñanza virtual en la pandemia en sus experiencias educativas” e “identificar las estrategias implementadas para sostener sus proyectos ante los desafíos”. Se realizó un estudio cualitativo-exploratorio utilizando la técnica de entrevista semi-dirigida que permite al entrevistado desplegar su personalidad, desarrollar sus pensamientos y su habilidad para la narración (Bleger, 1972; Berg, 1990; Campbell y Ungar, 2004). Las preguntas abordaban los intereses de la investigación, pero cada entrevistado/a podía organizarlas respondiendo con amplitud y libertad. Se diseñaron desde una óptica holística en base a seis dimensiones generales de la vida (personal, familiar, social y tiempo libre, educativa, laboral y económica-contextual) que inciden en la construcción de los proyectos de vida. Se registraron mediante la observación y la grabación de audio, que luego fueron transcritos junto con los aspectos no-verbales apuntados.

El método de muestreo fue bola de nieve (Patton, 1990) y los criterios de selección fueron que sean estudiantes universitarios, que hayan realizado el curso de ingreso o los primeros años de

carrera durante el ASPO, y que sus padres no tengan estudios universitarios.

Se respetó un encuadre de privacidad, confidencialidad y protocolo sanitario, dando a elegir a cada participante si prefería una entrevista virtual o presencial. Por lo tanto, tres entrevistas se realizaron presencialmente y una virtual por videollamada. Los encuentros fueron de aproximadamente una hora y media. Se conversó acerca de su trayectoria educativa pasada y presente atravesada por el contexto del ASPO, sus experiencias exploratorias, sus expectativas de futuro, la reacción del entorno ante su decisión de estudiar, los apoyos, y las estrategias que ingenian para congeniar las exigencias universitarias con las actividades y labores de los otros ámbitos de su vida cotidiana. En total se entrevistó a 4 jóvenes; 2 varones y 2 mujeres; 2 ingresantes y 2 en carrera: Flora de 20 años, estudiante de Ingeniería Civil en la Universidad de La Matanza (UNLAM); Blas de 28 años, estudiante de Arquitectura en la Universidad de La Plata; Ciro de 20 años, estudiante del curso de ingreso para Medicina en la UNLAM; y Ada de 18 años, estudiante del curso de ingreso para Ingeniería Informática en la UNLAM² (cuadro descriptivo en anexo).

· RESULTADOS

Los resultados derivan del análisis de recurrencias, convergencias y divergencias de las entrevistas. A continuación, se realiza una descripción sociodemográfica de la muestra y se reseñan los resultados sobre el impacto de la enseñanza virtual en pandemia en sus experiencias educativas y las estrategias que implementaron para sostener sus proyectos.

· Datos sociodemográficos.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica de los/as EPGU que se entrevistaron encontramos que *ninguno/a/a tiene hijos y todos/as/as provienen de familias con padres obreros*: trabajador metalúrgico, de la construcción, frigoríficos y del mantenimiento técnico de escuelas y hogares. Por su parte, *la mayoría de las madres son amas de casa*, a excepción de una que es enfermera. En relación al trabajo, *los únicos participantes activos laboralmente son los varones*, quienes *iniciaron sus experiencias laborales en su adolescencia*.

· Efectos de la enseñanza virtual por la pandemia en sus experiencias educativas.

Como ventaja considerable de la disposición de la enseñanza virtual los alumnos señalaron la *eliminación del tiempo de viaje improductivo*. Ahora disponen de esas horas tanto para estudio como para descanso, además del ahorro de dinero que significa.

“Una cosa positiva fue la cursada online en la facu (...) Creo que hay materias que deberían quedar online, (...) que harían más accesible la forma de estudiar. Yo tengo 4 horas de viaje perdidas, más toda la cantidad de plata que gasto (...) Tuve más tiempo para estudiar porque esas 4 horas diarias las dediqué (...) a analizar un poquito más la materia, a verla más tranquilo, con más tiempo, menos cansado” (Blas).

Asimismo, otro corolario del ASPO fueron *el “multitasking” y las dificultades de concentración* tras el advenimiento invasivo de gran parte de las actividades externas de cada miembro del hogar hacia el interior de la vida doméstica. En el caso de Ciro, aunque superficialmente perciba la superposición de tareas como un aspecto “positivo” que le permite realizar sus requerimientos laborales y de estudio simultáneamente, lo cierto es que la imposibilidad de separar los lugares y momentos para estas tareas contrapuestas le conlleva más complicaciones que soluciones, convirtiéndolo en un obstáculo:

“E: ¿Qué te gustó de cursar en esa modalidad?”

C: En mi caso poder trabajar porque(...) si vos tenés veinte clientes en el día, quince te van a la mañana(...) Y yo mientras cursaba muteaba el Mle³ y atendía gente(...). El escritorio lo tengo en el comedor porque comparto pieza(...), es mi lugar de estudio y de trabajo(...) Sí, el hecho de estar ahí te da al boludeo, pero yo si no estudio ahí me cuesta estudiar en otro lado(...). Y si quiero buscar algo ahí rápido, alguna palabra la busco(...) Y si golpean las manos digo «¿Quién es?», «Toma», «¿Qué tenías que retirar?» Voy, busco, le entrego y me vuelvo a sentar(...) A veces vienen con cada mambo. Y vos te tenés que bancar que te insulten, te escupan, te pateén la puerta porque quieren hacer quilombo(...) Yo estoy acostumbrado a que haya música, que estén mis sobrinos gritando(...)

E: ¿Y no necesitas un lugar tranquilo?”

C: Sí, me pasa (...) porque yo soy más de estudiar de noche y a veces es cuando más ruido hay” (Ciro).

El espacio compartido para trabajo, estudio, y comedor público dificulta el sostenimiento de la atención en el estudio, el cual es interrumpido por motivos de trabajo (recibe 20 clientes por día) y de convivencia (espacio donde circulan, charlan y escuchan música el resto de los convivientes), generando distracciones, y un nivel de concentración insuficiente.

Por último, también se ha encontrado como consecuencias negativas *dificultades de socialización y comunicación académicas*. Los relatos de los entrevistados indican que la relación con docentes se encontró mediada por programas y sistemas informáticos, tornándose en tratos extremadamente impersonales y sin dinamismo; y que la relación con pares durante el período de enseñanza virtual fue prácticamente nula. En reiteradas ocasiones la socialización y comunicación se vieron afectadas tanto por problemas tecnológicos (no disponer de hardwares o cortes de conexión de internet) como por efectos emocionales de esta modalidad (pudor ante la exposición personal online en videollamadas y foros). Asimismo, los testimonios de los entrevistados expresan que la virtualidad afectó negativamente su proceso de aprendizaje. Desde su punto de vista las clases “en vivo” tal como las conocían fueron acortadas, obstaculizando la consulta de dudas y el despliegue de explicaciones profundas y satisfactorias; y los criterios y modalidades de evaluación fueron modificados para adecuarse a la mediación de sistemas virtuales que no analizan el desarrollo y las diferencias subjetivas del proceso

de aprendizaje. Como resultado, los estudiantes sienten incertidumbre, irritación, desesperación y estrés.

C: *(las clases eran) de una hora nada más(...) de videollamada (...)Y la otra hora era para dudas en el foro y cuando lo leía te respondía(...) Capaz vos estás estancado con el mismo párrafo media hora(...) Te genera un poco de desesperación no entender algunas cosas y que nadie te explique*” (Ciro);

A: *hay cosas que no entiendo y una hora no es suficiente para preguntarle y que me explique bien(...) me daba bronca y me estresaba(...) porque(...) tuve que ahorrarme muchas explicaciones para no incomodar al resto porque la clase es corta y tiene que seguir(...) Cuando empecé(...) no tenía micrófono(...) A veces las aplicaciones se cuelgan(...) y perdimos tiempo de clase por eso(...) Y no sé cómo va a ser el examen, si va a ser presencial, si es virtual(...) si pasa lo mismo que otras veces que se cayó la conexión.*” (Ada);

B: *Matemática la terminé dejando(...) Los profesores(...) en vez de subir videos con explicaciones empezaron a subir PDF(...) No sabía si los ejercicios que iba haciendo estaban bien o mal(...) porque no teníamos las respuestas(...) Y el sistema era bastante básico -para corregir los exámenes- (...) estaba bien la respuesta, pero(...) como puse palabras en vez de números, me lo tomaba mal(...) y lo hablabas con el profesor y no nos daban respuesta. Y cada vez se fue haciendo menos personal. Era como estar hablando con el sistema no más(...) comunicándome por letras. Ahí no hay expresiones, no hay miradas(...) Y con mis compañeros cero trato(...) Fue bastante individual todo, cada uno por su lado(...)*” (Blas);

F: *la nota te la daba la misma máquina de sumar un puntaje. Y(...) en la cursada presencial no es así, el profesor evalúa si vos sabes o no(...). Por ahí el resultado está mal, pero ve tu desarrollo(...).*

E: *¿Y en los foros participabas?*

F: *Sí, me daba vergüenza porque es como que todo el mundo lo ve. Está tu nombre, tu apellido(...) estás mas expuesto siento(...) queda en el foro grabado tu error(...) si te equivocaste(...). Me daba vergüenza activar el micrófono*” (Flora).

· Estrategias implementadas para sostener sus proyectos ante los desafíos

Ante la imposibilidad de encontrar empleos formales en relación de dependencia para sostener económicamente sus estudios universitarios, los entrevistados emplean como estrategia la *construcción de emprendimientos autónomos*. Ada realizó un curso de decoración de uñas con la intención de ejercerlo como oficio en su tiempo libre; Ciro recibe un pago por colaborar en el negocio de reparación de celulares de su hermano; y Blas inició su propio emprendimiento de proyecto y dirección de obras justo previo al comienzo del ASPO. No obstante, esta salida independiente les consume gran parte de su tiempo en el aprendizaje de una nueva modalidad de trabajo y un nuevo rol en un contexto que ya es complejo de por sí, agravado ante la pandemia y en el que ya están atravesando otra doble transición cultural hacia la universidad. Debido al contexto particular y a la inexperiencia y desconocimiento en trabajos autónomos, vivencian esta hazaña

con un gran sentimiento de incertidumbre y estrés. No obstante, esta estrategia resulta insuficiente para abarcar los costos totales de vida en un contexto nacional de recesión económica que es inestable para sostener incluso estos emprendimientos. Por otra parte, la *actitud proactiva y autodidacta* se suma como estrategia. A partir de tomar una posición activa empiezan a construir gradualmente su rol de estudiantes universitarios (Coulón, 1993) y crecen en autonomía y creatividad. Cuando no entienden algo toman la iniciativa de investigarlo por su cuenta. No esperan pasivamente que el docente les explique, sino que buscan activamente lo que quieren aprender.

Además, se combina con otra estrategia de compensación ante la imposibilidad de socialización presencial con docentes y compañeros en el ASPO: el *uso de medios digitales* para resolver dudas, acceder a información, herramientas y ampliar contactos. Tácitamente este medio también les permite observar otros modelos mediático-virtuales de los que aprender el rol de estudiante universitario ante la escasez de modelos transmisores de la cultura académica en sus entornos. En el proceso de construcción del nuevo rol incorporan esta estrategia en su “caja de herramientas” como parte de los trucos del oficio.

A: *yo creo que es difícil, pero estuve viendo un montón de videos de chicos que hicieron el ingreso o hicieron ingeniería y suben un montón de videos explicando los exámenes o ciertas materias(...) en YouTube. También(...) hay páginas de apoyo escolar de UNLaM por Instagram(...)*

E: *¿Cómo resolvés tus dudas cuando no entendés algo?*

A: *Suelo preguntar primero a mis compañeros y, si ellos no entendieron, al profesor o profesora y sino busco mucho en Google y YouTube, tutoriales, explicaciones más detalladas que lo expliquen de forma distinta*” (Ada);

E: *¿Y pudiste resolver tus dudas en esta modalidad de cursada?*

F: *Sí, pero porque (...) accedía a otras fuentes de información. Los videos de YouTube me ayudaron mucho(...) Hay un canal que ayuda mucho a los estudiantes de Ingeniería de un profesor que es de la Universidad de La Plata(...), Recurrir a otros apuntes de otras universidades o de otras páginas.*” (Flora);

B: *empecé a trabajar un poquito la concentración en lo que estoy haciendo(...) Hay una aplicación en internet que se llama Pomodoro, que vos lo que haces es comprometerte con vos mismo en el tiempo que vos dispongas. Decis, por ejemplo “tengo 25 minutos” en el que trabajo intenso (...)Suenan la alarma. Paro 5 minutos(...) y vuelvo otros 25 minutos más(...) Hay que estar muy enfocado.*” (Blas).

· DISCUSIÓN

Las características sociodemográficas de la muestra estudiada coinciden con estudios previos sobre los/as EPGU en que provienen de familias con padres obreros y madres mayormente amas de casa (Colabella y Vargas, 2013). La particularidad de esta muestra es que ninguno/a tiene personas a cargo, no son jefes/as de hogar y aún habitan la casa de sus padres. Asimismo, los varones de la muestra se corresponden con la categoría de

estudiantes-trabajadores acuñada por Linné, J. (2018) y con el inicio laboral temprano advertido por Colabella y Vargas (2013) en esta población. La exclusividad laboral varonil de esta muestra puede estar reflejando el peso del mandato de proveedores económicos en su subjetividad masculina y en sus trayectorias. Las estrategias implementadas para sostener sus proyectos (construcción de emprendimientos autónomos, actitud proactiva y autodidacta y aprovechamiento de medios digitales) demuestran un sujeto activo y capaz de adaptarse a los desafíos planteados por el ASPO (“multitasking”, dificultades de concentración y degradación de la socialización y comunicación académicas). Esto les permitió ir adquiriendo gradualmente la autonomía que requiere la construcción del rol de estudiantes universitarios, con el triple esfuerzo que implica este proceso en un contexto de aislamiento, con la modificación de las relaciones institucionales esperadas y en el que se cristalizaron las desigualdades sociales (Quattrocchi, 2020).

En la era digital y en una época de crisis de la educación formal que llevó a las instituciones educativas a perder el monopolio de la información y de la legitimidad de la cultura, las nuevas tecnologías permiten multiplicar las oportunidades de aprendizaje (Tenti Fanfani, 2003). Además, el uso de redes sociales virtuales contribuye al desarrollo del capital social (Abbas y Mesch, 2018), y al desarrollo de la identidad de los/as jóvenes (Stokes y Price, 2017; Heidari et al., 2020). Como ya se mencionó, el acceso a modelos es importante en el aprendizaje social del rol del estudiante universitario y constituyen parte del capital social indispensable para la adquisición del capital cultural académico. A pesar de su escasez estructural y eventual, los/as entrevistados/as, sin ser conscientes, lograron compensar parcialmente esta carencia mediante el capital social online/virtual disponible a través de medios digitales (Nguyen et. al., 2013) que les permitieron acceder a modelos mediático-virtuales de universitarios de los cuales aprender el rol del oficio e incorporar saberes y sentidos culturales específicos del ámbito académico.

Los medios digitales les permitieron expandir su capital cultural y social total haciendo uso de dos tipos de capital social online: bonding-vínculo- y bridging-puente- (Putnam, 2000). El primero se refiere a los recursos a los que se puede acceder a través de los vínculos sociales horizontales entre miembros de grupos homogéneos (que comparten determinadas características relacionadas con la consanguinidad, la etnia, la clase social, la religión, la profesión, etc.) y brindan un fuerte apoyo social y emocional, pero un acceso a limitados recursos. Se relaciona con la comunicación que mantuvieron los/as entrevistados/as con unos pocos compañeros por Whatsapp y otras redes sociales. El segundo alude a los recursos accesibles a través de vínculos sociales verticales más débiles y heterogéneos que tienen un objetivo común y favorecen la conexión con la comunidad en general y proporcionan recursos más variados (Abbas y Mesch, 2018). Es el caso de los/as entrevistados/as que obtuvieron clases de otros profesores por YouTube o charlas virtuales con

graduados durante la pandemia.

Gracias al capital social online/virtual pudieron hacer frente a una transición compleja. La edad de los entrevistados (18 a 28 años), sumado a las posibilidades de acceder a dispositivos con acceso a Internet, los hace pertenecer a una generación que cuenta con herramientas tecnológicas disponibles para desarrollar sus habilidades de estudio, y que son lo suficientemente intuitivas como para poder utilizarlas sin grandes habilidades digitales. Estas tecnologías les permiten investigar y desarrollar un sentido autodidacta, cualidades inherentes al rol del estudiante universitario. Utilizan las aplicaciones de celular para entrenar su concentración, los buscadores para consultar diccionarios, etc. Para los estudiantes jóvenes, Google y Youtube se transformaron en una biblioteca digital que atraviesa fronteras, con gran poder de difusión y alcance, ampliando las posibilidades de acceso al conocimiento (antes restringido a sectores intelectuales de la sociedad), con funcionalidades que, a comparación de las bibliotecas de papel, permiten agilizar los tiempos de búsqueda, precisar la búsqueda del objeto de estudio, y ampliar el caudal de información al que se puede acceder. Las aplicaciones y medios digitales se convirtieron en herramientas de estudio y en un complemento ante la pobreza de recursos sociales que les transmitan el capital cultural propio de la universidad.

· REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se propuso explorar el impacto de la enseñanza virtual en la pandemia en las experiencias educativas de jóvenes de primera generación de estudios universitarios e identificar las estrategias implementadas para sostener sus proyectos ante los desafíos.

La transición a la universidad en los EPGU significa la entrada a una nueva comunidad cultural sin disponer de sobrados referentes cercanos en su red social que sirvan de transmisores culturales y/o traductores de los códigos implícitos y explícitos de dicha comunidad. Generalmente tienen que descifrar por sí solos las particularidades simbólicas que constituyen el lenguaje de esta colectividad. La incorporación del nuevo rol de estudiante universitario y de nuevos conocimientos, valores, prácticas y sentidos (hábitus académico) provoca una reconfiguración de su identidad y de sus relaciones sociales para construir un sentido de pertenencia al colectivo académico-universitario, lo que implica la creación de una nueva forma identitaria subjetiva (Guichard y Pouyaud, 2015).

Si bien el alcance de los resultados es limitado debido al tamaño de la muestra, se pueden perfilar algunas conclusiones desde la Psicología de la Orientación. Una de ellas es la evidente necesidad de acompañamiento en la transición a la universidad para facilitar el desarrollo de las trayectorias educativas y con ello la necesidad de promover espacios para la socialización entre pares en los contextos de enseñanza virtual con el fin de favorecer el encuentro con potenciales modelos. Por tanto, es imperioso realizar prácticas de orientación en los últimos años de

la escuela como en los primeros de la educación superior para acompañarlos en la construcción de sus proyectos, favorecer la elaboración de estrategias y la continuidad educativa.

Conforme a los planteos desarrollados en este trabajo se abren nuevas preguntas sobre cómo incrementar la retención de EPGU en el nivel superior: ¿Cómo ofrecer modelos para ayudarlos/as a construir el rol de estudiante universitario? ¿Qué información necesitan para adaptarse a esta nueva “cultura” institucional? ¿Qué cambios, políticas y/o propuestas puede implementar cada universidad para adaptarse a la vida cotidiana de estos/as estudiantes? ¿Qué intervenciones institucionales podrían promover la atracción del/la EPGU a la vida universitaria y cuáles podrían fomentar su integración e involucramiento en las actividades académicas, sociales e institucionales? Resulta necesario continuar estudiando las transiciones, los alargamientos y/o abandonos de los estudios universitarios, los recursos y obstáculos que presentan los/as EPGU y las particularidades que encuentran en su proceso de afiliación. Esto posibilitará ampliar los conocimientos y herramientas para el diseño y planificación de estrategias institucionales y dispositivos de intervención que permitan afrontar la problemática y promover la transición de estos/as jóvenes y su inclusión y permanencia exitosa en la Universidad.

NOTAS

¹ Tesis de Licenciatura en Psicología “Transiciones de Primera Generación Universitaria: Recursos, obstáculos, estrategias e impacto de la pandemia por Covid-19 en estudiantes del conurbano bonaerense” desarrollada por la autora de este trabajo con la tutoría de la co-autora de este mismo.

² Los nombres propios utilizados en el presente estudio fueron modificados para preservar la confidencialidad de los participantes.

³ MleL (Materias Interactivas en Línea) es la plataforma de gestión de educación a distancia de la UNLaM.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbas, R., y Mesch, G. (2018) Do rich teens get richer? Facebook use and the link between offline and online social capital among Palestinian youth in Israel. *Information, Communication y Society*, 21(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1261168>
- Aisenson, D., Legaspi, L., Batlle, S., Monedero, F. (2002) Trayectorias Educativas y Laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o el trabajo. En *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba, (pp.175-188).
- Aisenson, D. (2006) Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D., Castorina, J.A., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Batlle, S., Valenzuela, V y Polastri, G. (2007) “Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media”. *Anuario XIV de Investigaciones*, pp. 71-82
- Aisenson, G. et. al. (2010) El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de investigaciones*. Secretaría de investigaciones UBA, Facultad de Psicología, 17, p. 109-119.
- Aulagnier, P. (1984) Los dos principios del funcionamiento identificatorio: permanencia y cambio. En Hornstein, L. *Cuerpo, Historia, Interpretación*. Argentina, 1991: Paidós.
- Bandura, A. (1969) El papel de la imitación. *Principios de Modificación de Conducta*. Salamanca: Sígueme
- Baquero, R., Fontagnol, M., Greco, B., y Marano, C. (2002) Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. *Revista Ensayos y Experiencias. El fracaso escolar en cuestión*, 43, pp. 2.8.
- Berg, M. (1990) Entrevistar... ¿Para qué?. Aspectos de la entrevista como método de producción de conocimiento. *Historia y fuente oral*, (4).
- Bleger, J. (1972) La entrevista psicológica. En *Temas de Psicología* (pp. 9-43) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI, Cáp. 2 y 7. 23-40 y 108-124.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La Ecología del Desarrollo Humano*. cap 1 y 2. 23-61. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cachón, J., López, I., San Pedro, M. B., Zagalaz, M. L., y González, C. (2020) The Importance of the Phoenix Bird Technique (Resilience) in Teacher Training: CD-RISC Scale Validation. *Sustainability*, 12(3), 1002. <https://doi.org/10.3390/su12031002>
- Campbell, C. y Ungar, M. (2004) Constructing a life that works: Part 1 - Blending postmodern family therapy and career counseling. *The Career Development Quarterly*, 53(1), 16-27. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2004.tb00652.x.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2016) Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL (2007) *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: Autor.
- Colabella, L. y Vargas, P. (2013) “La Jauretche”. *Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D9231.dir/1234.pdf>
- Coombs, P. (1971) La crisis mundial de la Educación. Barcelona: Ediciones Península.
- Coulon, A. (1993) *Etnometodología y educación*. Paidós. Barcelona.
- Denovan, A., y Macaskill, A. (2017) Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 505-525. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>
- Ezcurra, A. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial* (Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento).

- Filmus, D. (2001) La educación media frente al mercado de Trabajo. En C. Braslavsky (comp.) La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos (pp. 149-221). Buenos Aires: Santillana.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2015) Abandono de los estudios universitarios: Dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Fuentes*, 16, 85-106. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Ed. Península.
- Guichard, J. (1995) *La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes*. (pp. 15-28 y 112-119). Barcelona: Laertes.
- Guichard, J. y Pouyard, J. (2015) Processes of identity construction in liquid modernity: Actions, emotions, identifications and interpretations. In R.N. Young, J.F. Domene, y Valach, L. (Eds), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships and identity*, (pp. 91-114). New York: Springer.
- Heidari, E., Salimi, G., y Mehrvarz, M. (2020) The influence of online social networks and online social capital on constructing a new graduate students' professional identity. *Interactive Learning Environments*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769682>
- Jacinto, C. y Suárez, A.L. (1997) Juventud, pobreza y formación profesional. En M. A. Gallart y Bertonecello, R. (Eds.) *Cuestiones actuales en la formación*, Cinetrfor/OITRET. Montevideo.
- Kisilevsky, M. y Veleza, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina* (Buenos Aires: UNESCO).
- Legaspi, L. et. al. (2010) Visiones y expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados. *Anuario de investigaciones*. Secretaría de investigaciones UBA, Facultad de psicología, 17, p. 181-190.
- Linné, J. (2018) El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 129-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100009>
- Maslow, A. (1982) *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós.
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015) Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción. En Mayer, L., Llanos, D. y Unda Lara, R. (Comp.) *Socialización escolar: experiencias, procesos y trayectos*. Ecuador, Abya Ayala - Universidad Politécnica Salesiana - CINDE - CLACSO, Pp 73-100.
- Nguyen, T., Dao, B., Phung, D., Venkatesh, S. y Berk, M. (2013) Online social capital: Mood, topical and psycholinguistic analysis. *Interactional AAAI Conference on Weblogs and Social Media*. Massachusetts, USA.
- Pascarella, E y Terenzini, P (2005) *How college affects students. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Perrenoud, P. (2001) La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata.
- Petric, N. Aprendizaje universitario en contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) [en línea]. *Revista de Psicología* 2020,16 (32). Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10977>
- Putnam, R. (2000) *Bowling alone*. Simon y Schuster.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Virgili, N., Cassullo, G.L., de Marco, M., Moullia, L., y Siniuk, D. (2020) Jóvenes: proyectos de estudio y trabajo en tiempos de pandemia. Buenos aires, Argentina: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.psi.uba.ar/opsa/#informes>
- Reason, R., Terenzini, P., y Domingo, R. (2006) "First things first: developing academic competence in the first year of college". *Research in Higher Education*, 47 (2).
- Sandín-Esteban, M. y Sánchez-Martí, A. (2015) Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 175-211. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1009232>
- Sandoval-Hernandez, A., y Cortes, D. (2012) Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective. *Conferencia presentada en la Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada*. Puerto Rico. (Savickas et. al, 2009)
- Savickas, M., Nota L., Rossier J., Dauwalder J. P., Duarte E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., Vianen A. (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. En *Journal of Vocational Behavior*, Volume 75, Issue 3, December 2009: 239-250. Traducción al español.
- Schlossberg, N. (1981) N Model for Analysing Human Adaptation to Transition, *The Counseling Psychologist*, 9: 2. DOI: 10.1177/001100008100900202
- Stokes, J., y Price, B. (2017) Social media, visual culture and contemporary identity. In *11th International Multi-conference on society, cybernetics and informatics*. IMSCI: <https://www.iiis.org/CDs2017/CD2017Summer/papers/EA876TF.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2003) *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IICE-UNESCO.
- Tinto, V. (1999) *Rethinking the first year of College*. UK, Syracuse University Extraído desde: www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/doc/rethinkfirstyearcollege.pdf
- Tomás-Miquel, J., Nicolau-Julí, D. y Expósito-Langa, M. (2016) The social relations of university students: intensity, interaction and association with academic performance. *Cultura y Educación*, 28(4), 667-701. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1237340>
- UNESCO (2009) *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world*. Montreal: Autor.
- UNESCO Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) (2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>



Valenzuela, V. (2020) Notas sobre Educación en Argentina en ámbitos formales y no formales. Documento de trabajo del Seminario Psicología de la Orientación y Educación. Programa de Actualización en Psicología de la Orientación. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Valenzuela, V. y Aisenson, G. (2022) Construcción de proyectos desde la psicología de la orientación. Una aproximación conceptual. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, XXVIII, 97-108.