

La importancia de las representaciones en la construcción de proyectos de futuro

*María Inés Berrino**
María Rosa Nolasco✉
*María Cristina Modarelli**
María Beatriz Boucíguez☆
Liliana Elisabet Irassar✉
*María de las Mercedes Suárez**
 UNCPBA

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en la experiencia de docencia en Ciencias Básicas y en Orientación Educativa que desarrollamos en el Grupo de Investigación de la Facultad de Ingeniería, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), como resultado de los estudios que venimos realizando en forma ininterrumpida desde 2001, con la continuidad de tres proyectos de investigación.¹ Esta actividad tiene como propósito generar un

* Licenciada en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Humanas, mberrino@fio.unicen.edu.ar

✉ Profesora en Matemática y Física, Facultad de Ingeniería, rnolasco@fio.unicen.edu.ar

* Profesora en Matemática y Física, Facultad de Ingeniería, cmodarel@fio.unicen.edu.ar

☆ Ingeniero Químico Industrial. Ingeniero Laboral. Facultad de Ingeniería, boucigue@fio.unicen.edu.ar

✉ Ingeniero Químico Industrial, Facultad de Ingeniería, lirassar@fio.unicen.edu.ar

* Profesora en Matemática y Física, Facultad de Ingeniería, msuarez@fio.unicen.edu.ar

¹ “Experiencias de innovación educativa y de orientación al estudiante frente al fracaso universitario en asignaturas básicas de carreras ingenieriles”, Facultad de Ingeniería, UNCPBA, dirigida por la doctora Claudia Figari (2001-2003). “Procedimientos generales en la enseñanza de la matemática: un análisis metodológico y por niveles en carreras de ingeniería”, Facultad de Ingeniería, UNCPBA, dirigida por la doctora Emilce Moler (2004-2006). “Los procedimientos didácticos en Matemática y la Orientación Educativa: una mi-

espacio de intervención y de investigación con los jóvenes que inician su formación universitaria. Esta perspectiva reviste un interés particular, ya que la complejidad multidisciplinar que caracteriza el campo de la orientación educativa y de la docencia universitaria con ingresantes, sumado a los cambios multiculturales y sociales que se están produciendo, requieren una actualización permanente en nuevas teorías y prácticas, a fin de abordarlos desde distintas dimensiones.

Nos proponemos reflexionar cómo pueden operar las representaciones fortaleciendo las ideas e informaciones que poseen los jóvenes sobre el estudio, el trabajo y los proyectos. Y atento a ello, cómo las orientaciones educativas pueden contribuir a esclarecer las diversas representaciones profesionales para un mayor dominio progresivo de la información (Montero, 1995). Subyacen aquí las significaciones que la modernidad configurara como legítimas en torno al estudio, al conocimiento y al trabajo. Asimismo, nos interrogamos sobre el lugar asignado a los jóvenes para con el sistema de representaciones imperantes.

El momento de elección vocacional pone al joven en situación de definir su proyecto de vida, es decir, de proyectar su identidad y su hacer hacia el futuro. Tendrá que ocupar un nuevo lugar en la sociedad insertándose en el mundo social adulto, a través del sistema productivo laboral y/o universitario. Es un proceso complejo donde se pone en juego el entramado de identificaciones y representaciones de sí mismo y del mundo externo con sus limitaciones y coerciones socioeconómicas. En este proceso la idea de futuro es esencial en la construcción de ese proyecto; ésta se inscribe en un sujeto social con una percepción y una perspectiva temporal determinada. Además, su elaboración constituye una reinterpretación y una resignificación del pasado y del presente para el futuro que se desea alcanzar.

Dos cuestiones centrales asumen también un lugar fundamental en las representaciones de futuro de los jóvenes. Por un lado, se han generado nuevas vulnerabilidades subjetivas, producto del desaliento social y las políticas socioeconómicas imperantes



(Figari y Dellatorre, 2002) y, por otro lado, la producción de referentes para la elección académica se produce en un contexto de incertidumbre (Peiró y Moret, 1987; Jacinto, 1997).

Incorporaremos, por tanto, una aproximación que recupera el espacio socioeducativo como instancia fundamental en la construcción de representaciones sobre el estudio y el trabajo, permitiendo significar el conjunto de recursos de los que disponen los jóvenes para la construcción de esos proyectos.

Este trabajo es introductorio al estudio del conocimiento que los ingresantes² a la Universidad construyen acerca de la misma y de las carreras que en ella se dictan, así como de los perfiles ocupacionales posteriores al egreso. Para ello nos proponemos un acercamiento desde las representaciones profesionales que desarrolla Jean Guichard, siguiendo la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici y otros pensadores franceses, como Hutteau, Pelletier, Dumora y Bourdieu. De este modo, nos centraremos en las ideas que circulan entre los ingresantes para diseñar programas de información que, atendiendo a éstas, permitan dinamizar las representaciones sociales y constituir una herramienta útil para una adecuada contribución a la identidad vocacional.

Nos motivan a desarrollar este trabajo preguntas como: ¿cuáles son las representaciones internas y externas preponderantes en la construcción de proyectos de estudio y de trabajo en los jóvenes que estudian Ingeniería en la UNCPBA?, así como, ¿cuáles de sus representaciones son más gravitantes en sus actividades estudiantiles y en su proyección como profesional de la Ingeniería?

DESARROLLO

Siguiendo a diversos investigadores y líneas de pensamiento en torno a las representaciones, abordaremos las dimensiones que son más relevantes para la temática que nos ocupa.

²Entendemos aquí como ingresantes a los jóvenes que realizan el Curso Introductorio y las asignaturas de Matemática de primer año.



REPRESENTACIONES SOCIALES

El abordaje de las representaciones sociales que construyen los jóvenes constituye un dispositivo de análisis por demás relevante, porque permite indagar el nivel de sus significaciones recuperando la dimensión social de ellas. Esto es, el concepto de representación expresa el entrelazamiento del “continuo individuo-sociedad”. Las representaciones construidas reúnen esos dos planos, posibilitando “la aprehensión de un nivel psicosocial”, tal como afirman Moscovici (1984) y Jodelet (1989).

Las representaciones sociales son imágenes que “condensan significaciones” (Jodelet, 1989), y una vez configuradas se constituyen en sistemas de referencia que permiten interpretar el mundo, lo que nos pasa. De esta forma transparentan categorías, formas de clasificación de situaciones, grupos sociales. En cuanto son esquemas de significación, dotan de sentido a los acontecimientos, a los sujetos y a sí mismos. Los contenidos de las representaciones traducen informaciones, imágenes, opiniones, y desde este lugar conllevan la toma de posición frente a otros, a sí mismo y en relación con los eventos sociales. A través de las modalidades del pensamiento práctico se dinamiza la posibilidad de comunicación, comprensión y dominio del entorno social. Siguiendo los planteos de Jodelet, representar supone sustituir, “estar en el lugar de”. No obstante, el acto de pensamiento restituye simbólicamente algo ausente, aproxima algo lejano; de esta forma, no se trata sólo de reproducción, también opera la creación.

Desde hace algún tiempo, el estudio de las representaciones en la concepción del mundo ha sido protagonista para el campo social y cultural. Esto supone situarlo en la relación que establece el sujeto con la sociedad y en la lectura que puede hacerse sobre “zonas de compromiso/distanciamiento en torno de las significaciones imperantes” (Figari y Dellatorre, 2002). Así, el sistema social de representaciones es producido en un contexto histórico y social, hace referencia a culturas, expresa modos de socialización y, sin duda, esto pone en evidencia contradicciones, conflictos, jerarquías. Es esa capacidad que educa sujetos para los cuales todas y cada una de las actividades, de los conceptos, de los proyectos, significan algo para su vida. Esta significación es el punto de partida para la comprensión del mundo.



Los planteos de Bourdieu resultan esclarecedores al señalar la necesidad de captar la dimensión estructural en la propia fisonomía que adquieren las relaciones entre actores y los discursos que producen. Detrás de las posiciones reales existirían asignaciones preexistentes que deben ser puestas en relieve. De esta forma, el abordaje de las representaciones no queda reducido a un terreno perceptual que sólo expresa una visión del mundo, más bien, lo que permite poner de manifiesto es la consistencia entre esas representaciones y las formas estructurales que le dan sustento.

Las representaciones sociales involucran una construcción de sentido y cierta actitud. La historia familiar y escolar, construida a través de los procesos de socialización primaria y secundaria, van configurando esas representaciones, que inciden en los proyectos de vida (Moscovici, 1984).

La Orientación Educativa propone, para los proyectos de vida, situarse en el punto de convergencia donde se “anuda la doble dinámica de la evolución del mundo socio-económico y del desarrollo personal del individuo” (Pelletier, 1984; Aisenson, 2002). Es el lugar donde se entrelazan los factores psicológicos, familiares, institucionales, sociales y económicos. La complejidad es inherente a la articulación entre las aspiraciones y las capacidades individuales, por un lado, y las posibilidades de inserción dentro de la organización colectiva que constituyen las profesiones y la incertidumbre social creciente, por el otro.

Una de sus finalidades es que el joven pueda analizar mejor su problema, que pueda aprehender la realidad de la formación y de la inserción profesional, implicándolo al restituirle el análisis de los términos de su propio problema para que pueda participar activamente en la búsqueda de soluciones. Siguiendo a los autores citados en el párrafo anterior, el camino es inminentemente pedagógico, “el único que podría permitir la estructuración de los conocimientos y de las herramientas de análisis necesarios para el adolescente, para poder realizar por sí mismo las elecciones sucesivas de su futuro escolar cercano y de su futuro profesional más lejano”.

Frente a la realidad social en continuo devenir, el objetivo de la orientación educativa es la adquisición de una competencia que le permita analizar cada encrucijada del desarrollo de su reflexión vocacional, los elementos de sí, sus logros y sus límites, y “la estructura



del mundo que lo rodea, con sus rutas privilegiadas y sus desvíos, sus oportunidades y sus apremios” (Pelletier, 1984). Es necesario aprender las estrategias a corto y a largo plazos, los ajustes sucesivos y la disponibilidad de sus recursos personales. Esta competencia mencionada se relaciona con las representaciones de sí mismo y de las profesiones, para lo cual la orientación educativa supone que puede ser enriquecido el bagaje, con frecuencia muy reducido, de los conocimientos que tienen los jóvenes sobre el mundo profesional. Pero esto sólo tiene sentido si lo ayuda, a su vez, en lo que concierne al conocimiento de sí mismo, a elaborar progresivamente los elementos de su identidad personal para una disponibilidad de sus propios recursos y una toma de conciencia de sus deseos, de sus creencias y de sus capacidades.

Representaciones acerca del estudio universitario

La elaboración de proyectos de estudio que hacen los sujetos debe referenciarse en aquellas representaciones que, en este caso, los jóvenes han construido a lo largo de su vida. Y este proceso considera un conjunto de actitudes, valores y conocimientos involuados (Huteau, 1976, 1997).

Cuando los jóvenes ven restringidos sus niveles de información sobre el mundo académico universitario, presentan mayores dificultades en su integración al nuevo nivel educativo. Resulta sustancial interrogar cómo se piensan ellos desde y más allá de las instituciones (Reguillo Cruz, 2000); en este sentido, recuperar cómo conciben su lugar en el proceso de transmisión y transformación cultural universitaria.

La perspectiva de continuar estudios de nivel superior se ha afianzado en las representaciones de futuro de los jóvenes de hoy, ya que la amplia mayoría de los consultantes de orientación vocacional que atendemos manifiestan su decisión de seguir estudiando, aunque discrepen en las representaciones sobre las carreras, en las posibilidades que les brinda el futuro y sobre el nivel de exclusión social en que se desarrollan sus proyectos.

La Universidad es un espacio social relacionado con el saber y que los contactará con personas de diversas trayectorias, cercanas y lejanas, incluidas en espacios de poder diferentes, que les pueden posibilitar una mejor inserción social. Puede que, para ellos, la Universidad



sea un espacio no sólo de formación, sino en el cual se construyen redes sociales más sostenedoras que otras. Aunque no llegaran a la meta, “al título”, pueden incorporar nuevos espacios, experiencias, que les permitan acercarse más al conocimiento de derechos y a ganar nuevas representaciones, redes y vínculos sociales. Porque en todos los ámbitos encontramos representaciones que deben ser socialmente compartidas y son las que le dan cohesión a la comunidad de modo que, sin ellas, la comunidad como tal no existiría (Moscovici, 1984).

El sistema escolar es visto como una organización que ofrece una estructura que estimula al joven a construir sus representaciones de futuro de un modo determinado. La lectura de las representaciones aporta el sentido condensado que requiere para su configuración de procesos educacionales. La producción del sentido y los vínculos que se juegan en esta construcción no son autónomos ni exteriores a las configuraciones societales; es decir, en términos de Bourdieu, operan bajo condiciones estructurales.

Siguiendo a Figari y Dellatorre, la modernidad designó como legítimos a la escuela y al empleo como lugares que conectan saber y autoridad; con la crisis, resulta sustancial cuestionarse sobre los nuevos espacios que se erigen en formadores de representación y de los cuales los jóvenes toman modelos cada vez más fuertes y hasta con la misma entidad de “importancia” que la dada por la escuela.

Varias investigaciones sobre la Universidad (Aisenson, 2002, Guichard, 2003) destacan que la permanencia o el ingreso a ella implica acumular capital social y cultural que le permite acopiar actitudes y formas de comunicación para defenderse en diversas situaciones de la vida, aunque luego no termine la carrera.

Los itinerarios educativos se dan como respuestas activas que los jóvenes van estructurando ante un contexto social caracterizado por incertidumbre, cambios repentinos y falta de andamiajes sobre los cuales trazar proyectos. Esta situación impacta sobre sus aspiraciones y en su representación de la inserción futura, tanto social y educativa, como laboral.

Los resultados de varias investigaciones, incluida aquella en la que participamos,³ dan cuenta de que, para la elaboración de un


³ Ya citado “Experiencias de innovación educativa y de orientación al estudiante frente al fracaso universitario en asignaturas básicas de carreras ingenieriles”, 01/01/01-31/12/03, directora, doctora Claudia Figari, UNCPBA.



proyecto educativo, se requieren diversas estrategias para llevarlo a cabo, fundamentalmente la historización de las experiencias vitales y de la socialización en las que el joven construye sus interacciones y su identidad (Guichard, 1993), las cuales posibilitan el desarrollo de recursos personales para el ingreso a la educación superior.

Las representaciones y el proyecto profesional, el trabajo

Para la formación de un proyecto profesional es necesario tener conocimientos sobre el mundo del trabajo. Este conocimiento es un entramado altamente complejo, que debe ser reapropiado por los sujetos, buscando la interacción social de conceptos tales como el éxito profesional, la profesión rentable, la profesión femenina-masculina, etc. No obstante, en algunos casos suele ser presentado por las instituciones escolares como algo único y acabado. La autora Dumora reflexiona:



se puede poner a los jóvenes en condición de búsqueda e intercambio intersubjetivo sobre las cuestiones que conciernen a sus representaciones profesionales, a la vida escolar, a los determinismos del medio, a las maneras de decidir, a los factores a considerar, a las metas a seguir, los recursos que tienen para consultar, a los hechos y datos a conocer y así continuar. Hasta que en un lugar y en un momento dado, el sujeto debe poder dominar ciertas informaciones: pero para ello es necesario primero haber adquirido el saber hacer y el saber ser en la situación de aprendizaje, los cuales preexisten a su conciencia reflexiva (Pelletier y Dumora, 1984).

Para el proyecto de trabajo, las representaciones constituyen reflexiones de triple orden: de presente, de futuro deseado y de manera de lograrlo. Son las constituyentes de los puntos de referencia, y en éstos se articulan los proyectos que se consolidan en acciones. Hay una puesta en relación de pasado, presente y futuro, donde se privilegia esta última dimensión.

Muchos jóvenes plantean hoy que, para ingresar y sostenerse en el mundo del trabajo, es necesario tener una profesión o capacitación universitaria. Se puede interpretar que ellos expresan estas opciones ya que son parte de una legitimación de la educa-

ción como precursora de movilidad social ante los efectos de la expansión del sistema educativo y productivo, y que justamente incidieron en la movilidad social, en especial de la clase obrera y de la clase media argentina (Monedero, 2000).

Los jóvenes, si bien anhelan un futuro mejor que el de sus padres, superando en muchos casos las trayectorias de escolarización de los padres mismos, también observan que hay un proceso de devaluación de las credenciales educativas, y que ellos igual quieren conseguirlas. La escuela media es el primer eslabón para el ingreso al mundo laboral, pero no en forma automática, como lo escucharon en el discurso de sus padres. En cambio, el título universitario sí tiene un poder simbólico diferente para ellos.

Luego de enmarcar teóricamente la problemática descripta, analizaremos las representaciones que tienen los estudiantes acerca de la profesión de ingeniero, y la construcción de proyectos a partir del inicio de su formación universitaria, en cuanto a sus actividades estudiantiles y sus expectativas hacia la carrera elegida.

METODOLOGÍA

La metodología de trabajo fue de tipo exploratoria-descriptiva. Se efectuó el análisis cualitativo y cuantitativo a partir de encuestas realizadas por muestreo al azar simple, entrevistas, reuniones grupales de orientación al estudiante y observaciones de clase.

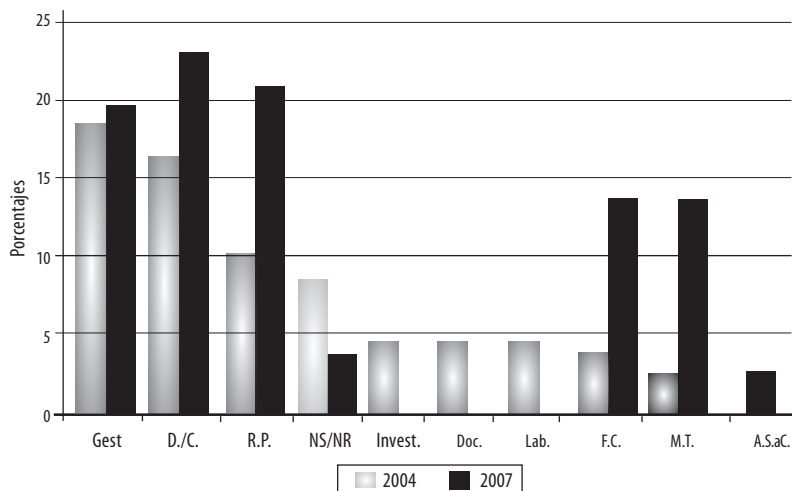
Se trabajó en esta temática desde 2004; hemos seleccionado los análisis realizados en ese año para este trabajo y los hemos comparado con los de 2007. En ambos años de ingreso se seleccionó al azar una muestra del 30% (representan 55 y 45 personas) de los ingresantes a primer año a las carreras de Ingeniería de la Facultad de Ingeniería de la UNCPBA y que se presentaron al primer examen parcial de Análisis Matemático I, asignatura inicial de carrera.



Representaciones de los jóvenes acerca del trabajo de la Ingeniería. ¿Cuáles son sus principales actividades profesionales?

Uno de los propósitos que guía la investigación que actualmente encaramos es conocer las concepciones de los estudiantes acerca de las principales actividades que debe desarrollar un profesional de la Ingeniería. En la gráfica 1 mostramos los porcentajes correspondientes al trabajo de campo realizado con los estudiantes de primer año que ingresaron tanto en 2004 como en 2007 y que se presentaron al primer examen parcial de Análisis Matemático I.

GRÁFICA 1. Actividades principales de un profesional de la Ingeniería



Nota: Gest. (gestión). D./C. (diseño/creación). R. P. (resolución de problemas). NS/NR (no sabe, no responde). Invest. (investigación). Doc. (docencia). Lab. (laboratorio). F. C. (formación continua). M. T. (manejo de tecnología). A. S. a C. (ayudar servir a la comunidad).

En el mismo se puede observar que, en 2004, los alumnos destacan como principal actividad de un profesional de la Ingeniería la “gestión”. Según nuestro rastreo bibliográfico (Michel, y Prodon, 2002) se entiende por gestión “organizar procesos, dirigir los recursos disponibles tanto humanos como económicos o

técnicos”. Mientras que en 2007, la primera actividad señalada es el “diseño, la creación”, la cual es ubicada en segundo lugar en 2004. Entendemos esta actividad como los procesos que permiten poder innovar, inventar, generar ideas para transferir, etcétera.

En segundo lugar, en 2007 aparece la “resolución de problemas”, que en 2004 se encuentra en el tercer lugar. La resolución de problemas alude a poder diagramar, evaluar o elegir el camino más adecuado para su resolución. Por otra parte, la distancia frecuencial entre las actividades destacadas por los alumnos, tales como investigación, docencia, laboratorio, formación continua y manejo de tecnología no es considerable en 2004, y en 2007 no se incluyen, pero se revaloriza en forma notable la formación continua.

En 2007 aparece una actividad importante a destacar por la proyección comunitaria de la profesión de ingeniero. Si bien su porcentaje no es alto, en 2004 no se encontró. Se trata de pensar como actividad del ingeniero la posibilidad de “ayudar, brindar un servicio, a la sociedad en la que se está inserto”. Esto puede marcar ciertos resortes sociales ligados con el bien común que emergen.

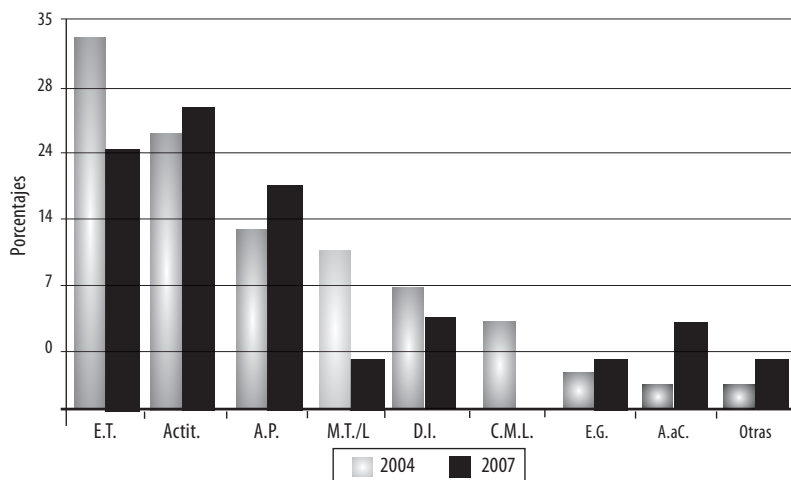
Llama la atención el porcentaje de respuestas que dice que no sabe o no responde, el cual se ubica en cuarto lugar en 2004. Pensamos que se puede deber a inseguridades o dificultades en acceder y/o interpretar la información sobre incumbencias profesionales. En 2007, como se puede observar en la gráfica, disminuye el porcentaje de alumnos que no responden o no saben sobre las actividades principales de un profesional de la Ingeniería.



Representaciones acerca del estudio universitario de los jóvenes. ¿Cuáles son las principales actividades de un estudiante de Ingeniería?

En la gráfica 2 mostramos los datos obtenidos a través del trabajo de campo, acerca de las ideas de los alumnos sobre las principales actividades a desarrollar por ser un estudiante de Ingeniería.

GRÁFICA 2. Actividades principales de un estudiante de Ingeniería



Nota: E. T. (estudio teórico). Actit. (actitudes personales). A. P. (actividades prácticas). M. T./I. (manejo técnico/ informático). D. I. (desarrollo de investigación). C. M. I. (contacto mundo laboral). E. G. (estudio en grupo). A. a C. (asistencia a clase).

Del análisis del mismo, en 2004 lo que resulta más contundente es la importancia que destacan los alumnos para con los “estudios teóricos”, siguiendo en orden decreciente las “actitudes personales”, o sea el esfuerzo, la voluntad, la dedicación de tiempo, la fortaleza personal, la tolerancia a la frustración. Luego, en menor medida, aparecen las “actividades prácticas” tales como resolución de ejercicios y problemas. El manejo de la tecnología e informática se destaca como una herramienta intrínsecamente necesaria a la ingeniería. El bajo porcentaje que registra el estudiar en grupo posiblemente expresa la baja importancia que, al inicio de la carrera, asignan al formar equipos y compartir con otros el esfuerzo. En las observaciones de clases también se registra este fenómeno, pero pasado un tiempo se observa que se va modificando esta situación y se forman algunos grupos de estudio dentro de la Facultad.

También hay que destacar la poca relevancia que otorgan a la asistencia a clases como actividad propia de su calidad de estudiantes, hecho evidenciado en la observación de clases y en las



entrevistas de orientación, ya que se registra un gran número de alumnos que se retiran de los salones. En las entrevistas destacan el cansancio que les representa escuchar al docente más de media hora: “me duermo, me canso, no entiendo”, “me canso enseñando”, “no nos adaptamos al ritmo universitario”.

En escala mucho menor, aparecen las actividades recreativas y deportivas como parte integrante del ser alumno universitario. No hay ninguna respuesta de “no sabe, no responde”, lo cual denota que existe un conocimiento más cercano y concreto a su actual experiencia estudiantil.

En 2007, la primera actividad asignada al estudiante de Ingeniería es la relacionada con los aspectos personales de “dedicación diaria al estudio”, con comentarios ligados a la constancia, a la tenacidad. Después le sigue el “estudiar teoría” y luego las “actividades prácticas”. Es mayor el porcentaje de alumnos que considera la “asistencia a clases” y al “estudio en grupo” como una actividad estudiantil importante. Este dato puede referir ciertas mejoras en el registro del “otro” como necesario y co-constructor de identidad personal y afiliación institucional.



Cambio en las expectativas de los jóvenes en cuanto a la elección de carrera

En la gráfica 3, que presentamos a continuación, se puede observar que tanto en 2004 como en 2007 la mayor tendencia se presenta en cambios positivos de expectativas, dentro de sus representaciones de carrera. Estos cambios se evidencian en algunas manifestaciones de los estudiantes, que citamos a continuación:

Sinceramente, mis expectativas mejoraron muchísimo, si bien en un principio estaba totalmente seguro, en este momento siento que es lo que realmente me gusta y quiero para mi futuro.

... positivamente han cambiado, con más confianza y no tan asustado.

... estoy contenta con lo que hago y me gusta mucho, además, no me siento sola y eso me ayuda mucho.

... manejo mejor mis tiempos.
... en la facu estoy muy cómoda.

... aprovecho más el tiempo, busco entender más completamente el tema y no sólo hacer los prácticos.

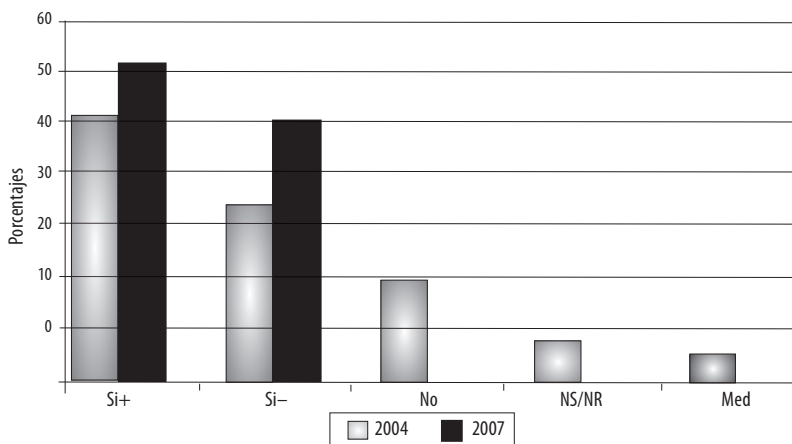
... estoy bien con el grupo, aunque estoy atrasado.

... puedo sentir confianza, fe, ganas.

... pude adecuarme a exigencias para con el estudio.

... hice grupo de estudio.

GRÁFICA 3. Cambio de expectativas



Nota: Si+ (cambio positivo). Si- (cambio negativo). NS/NR (no sabe, no responde). Med. (medianamente).

En otros, el cambio no les fue beneficioso; se han sentido desanimados, creían que con el nivel medio que habían tenido les era suficiente y no fue así, pues han presentado dificultades en las primeras asignaturas de la carrera, lo que los ha llevado a reiterarlas en el segundo cuatrimestre. Sienten que no es igual a lo que se habían planteado, lo cual se refleja en sus comentarios:

Veo que se necesita un mayor esfuerzo del que pensaba.

... pensé que era más fácil, y entonces le tengo que dedicar mucho más tiempo que el que creía y estoy más cansado que otros amigos que estudian otra cosa.

... hay cambios de exigencia entre el secundario y la universidad.

... se ha acomplejado el camino, hace falta mucho empeño, dedicación, tiempo y confianza.

... me gustaría tener más materias específicas.

... estoy cansado porque es mucha carga de estudio, superé las primeras materias, pero ahora es peor, perdí a mi grupo del principio.

... no creía que los temas eran tan difíciles, complejos, largos, nuevos.

... tengo bajón anímico por seguir sin entender, creo que no es la carrera.

Sólo para un porcentaje menor, en 2004, no cambiaron sus expectativas, o lo hicieron medianamente, o no respondieron, mientras que, en 2007, para el total de los alumnos con los que se realizó el trabajo de campo hubo cambios de expectativas.

CONCLUSIONES

Los resultados que hemos encontrado convergen en señalar que, durante los procesos de transición, se demandan mayores exigencias de autonomía y de autoconocimiento a los jóvenes, para afrontar el nuevo contexto educativo y construir proyectos identificadorios más favorables.

Observamos en este estudio que el grupo de jóvenes que ha tenido buenas percepciones en la construcción de su itinerario universitario e incumbencias estudiantiles y profesionales, ha podido lograr transformaciones sucesivas favorables dentro del entorno.



Puesto que reconocerse con un cierto poder sobre los sucesos externos dota a los jóvenes de una proyección de futuro posible, la orientación educativa y la práctica docente deberán favorecer esta actitud si no está presente, proveyendo información y posibilitando la decodificación del mundo universitario, de modo tal que el joven pueda darse cuenta de que su actual saber y actitud pueden mejorarse y constituirse en un andamiaje para su proyecto de estudio. El joven no puede modificar su actitud y su saber hacer sino es en presencia de una acción observable; por ello, la orientación educativa ampliada a todas las prácticas escolares, no sólo a la acción específica de los orientadores, puede posibilitar un mayor despliegue de las representaciones de futuro en los jóvenes.

Al escuchar a los estudiantes de primer año constatamos lo dicho por expertos de la orientación, cuando afirman que existe “una correspondencia entre la forma en que el joven se representa el estudio y el trabajo, las intenciones de estudio y trabajo que define y las estrategias que prioriza para la concreción del proyecto. Según la interrelación planteada de estos aspectos, se puede inferir la actitud (pasiva o activa) que los jóvenes despliegan para su proyecto y la repercusión en la construcción de su identidad” (Aisenson *et al.*, 2002).

Si el joven en proceso de transición, para cursar primer año logra poner en evidencia la relación estrecha que se da entre las representaciones de carrera imperantes y su capacidad de representación interna, verá facilitada su permanencia.

En resultados obtenidos por el grupo de investigación se observa que la desarticulación creciente entre la realidad educativa y la realidad social dificultan el acceso a la profesionalidad.

Si las instituciones escolares y sus actores dan cuenta de esto favoreciendo los procesos de transición por sobre los cambios abruptos, los recursos personales de los jóvenes se optimizan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenson, D. *et al.* “Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo”, en *VII Anuario de Investigaciones*

- en Psicología*, Buenos Aires, Facultad de Psicología-UBA, 1999, pp. 159-175.
- Aisenson**, D., M. Berrino, M. B. Boucíguez, C. Figari, L. Irassar, M. C. Modarelli, M. R. Nolasco y M. Suárez. "Transición escuela media-universidad, el inicio de carrera en Ingeniería", en *Revista Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico*, año V, núm. 19, San Luis, Argentina, Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE), 2000, pp. 197-217.
- Aisenson**, D. et al. *Después de la escuela: transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*, Buenos Aires, EUDEBA, 2002.
- Aulagnier**, P. *Los dos principios de funcionamiento identificador: permanencia y cambio*, Buenos Aires, Editorial, Paidós, 1984.
- Berrino**, M., M. Boucíguez, C. Figari, L. Irassar, M. C. Modarelli, M. R. Nolasco y M. Suárez. "Innovación educacional y perfiles socioculturales: el primer año de carreras ingenieriles", en *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, año 4, núm. 6, Río Cuarto, Argentina, Editorial de la Fundación/Universidad Nacional de Río Cuarto, 2003, pp. 37-47.
- Bourdieu**, P. "Espacio social y poder simbólico", en *Cosas dichas*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1993.
- Bourdieu**, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid, Ediciones Siglo XXI, 1998.
- Dellatorre**, G. y A. Graziano. "Notas sobre una práctica educativa: El ingreso a una carrera universitaria", publicación interna de la cátedra "Introducción a la problemática educacional", Luján, Argentina, mimeo, Universidad Nacional de Luján, 1993.
- Erickson**, E. *Identidad, juventud y crisis*, Madrid, Editorial Taurus, 1980.
- Figari**, C., M. R. Nolasco, M. C. Modarelli, M. I. Berrino, M. B. Boucíguez, L. Irassar y M. Suárez. "Una estrategia de intervención sobre la deserción universitaria: el primer año de carreras ingenieriles", en *Revista Espacios en Blanco de NEES*, Facultad de Ciencias Humanas de la



UNCPBA, año 14, núm. 2, Tandil, Argentina, UNCPBA, 2004, pp. 183-203.

Figari, C. y G. Dellatorre. *Problematizar la modernidad, órdenes y discursos estructurantes*, Luján, Argentina, Universidad Nacional de Luján, 2002.

Gimeno Sacristán, J. *La transición a la escuela secundaria*, Madrid, Editorial Morata, 1996.

Glaser, R. *Adaptative education: Individual diversity and learning*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1977.

Guichard, J. y M. Huteau. *Psychologie de l'orientation*, París, Editorial Dunod, 2001.

Guichard, J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Francia, Editorial PUF, 1993.

Guichard, J. "Representaciones de sí y de las profesiones y proyectos para el futuro en la adolescencia", publicaciones de la Cátedra de Orientación, Facultad Psicología-UBA, Buenos Aires, UBA, 2003.

Huteau, M. *Les représentations professionnelles des adolescentes*, París, Editorial Laboratoire de Psychologie Différentielle/Service de Recherches de l'INOP, 1976.

Huteau, M. "L'éducation à l'orientation ne se limite pas à l'aide à la formation projets", en *Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation*, París, 1997, pp. 7-13.

Jacinto, C. "Los jóvenes y el trabajo. De la inserción laboral a la transición larga y compleja", en *Revista Contemporaneidade e educação*, IECEC, Río de Janeiro, 1997.

Jacinto, C. y M. Gallart. *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo, OIT-Cinterfor, 1998.

Jamenson, F. y S. Zizek. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1998.

Jodelet, D. *Les représentations sociales*, París, Editorial PUF, 1989.

McLaren, P. *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad postmoderna*, Cuaderno 1, Entre Ríos, Argentina, Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Entre Ríos, 1995.

Michel, S. y M. Prodon. *De la biografía al proyecto: balance portafolio de competencias*, Suiza, EFFE, 2002.



- Miller, G. A., E. Gallanter y K. H. Pribram. *Planes y estructura de la conducta*, Madrid, Debate, 1983.
- Monedero, F. "Prospectiva de la orientación vocacional y ocupacional: desafíos para el orientador", en *Revista Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico*, año V, núm. 19, 2000, San Luis, Argentina, LAE, 2000, pp. 17-37.
- Montero, M. *La psicología comunitaria. Desarrollo de comunidades en América Latina*, Venezuela, Publicación de la Universidad Central de Venezuela, 1995.
- Moscovici, S. *Psicología social*, tomo I, *Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Cognición y desarrollo humano*; tomo II, *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1984.
- Neufeld, M. R. y J. A. Thisted, *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural*, Buenos Aires, Editorial Eudeba, 1999.
- Nuttin, J. "Motivation et perspectives d'avenir. Presses universitaires de Louvain", Buenos Aires, publicación interna de la cátedra de Psicología Educacional-UBA, 1980.
- Otero, M. R. "Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias", en *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, Brasil, UFRGS, 1999.
- Otero, M. R. "Investigación en imágenes en la educación en ciencias. Imágenes, palabras y conversaciones", publicación interna del Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias GIEC, Tandil, Argentina, Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN, 2003.
- Peiró, J. M. y D. Moret. *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*, Valencia, Nau Llibres, 1987.
- Pelletier, D. "Développement vocationnel et apprentissage du processus de décision", en *Conseiller Canadien*, París, 1968.
- Pelletier, D. y B. Dumora. "Fundamentos y postulados para la concepción educativa de la orientación", en D. Pelletier y R. Bujold. (eds.). *Pour une approche éducative en orientation*, Québec, Gaëtan Morin, 1984, pp. 27-37.



- Puiggrós, A., I. Dussel, P. Redondo, M. Mariño, M. Orellano y S. Thisted.** *En los límites de la educación, niños y jóvenes del fin de siglo*, Argentina, Editorial Homo Sapiens, 1999.
- Puiggrós, A.** *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Editorial Patria, 1990.
- Puiggrós, A.** *Volver a educar, el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Editorial Ariel, 1995.
- Reguillo Cruz, R.** *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, México, Editorial Norma, 2000.
- Repetto Talvera, E.** “La orientación intercultural. Problemas y perspectivas”, en *Revista Orientación y Sociedad*, núm. 3, La Plata, Argentina, Universidad Nacional de la Plata, 2003, pp. 17-20
- Rodríguez Palmero, M. y M. Moreira.** *La teoría de los campos conceptuales de G. Vergnaud*, Buenos Aires, Editorial IES/UFRGS, 1999.
- Rosario Lima do, M.** “La intervención psicológica en orientación de carrera como medida preventiva: datos de un estudio con estudiantes universitarios”, en *Revista Orientación y Sociedad*, núm. 3, La Plata, Argentina, Universidad Nacional de la Plata, 2003, pp. 131-140.