

El rendimiento académico en estudiantes universitarios como fenómeno multifactorial atravesado por estrategias comunicativas

Hilda Mabel Guevara¹

Gonzalo Miguel Castillo²

Víctor Hugo Algañaraz Soria³

María Lucia Manchinelli⁴

Sandra Elena Belelli⁵

Recibido: 19-11-2017

Aceptado: 30-12-2017

Resumen

La interacción, en sus formas de comunicación inter-personal, grupal o mediada, es la base constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje vividos dentro del aula. El diálogo le confiere al acto educativo el concepto de lo social, entendiendo que la producción de conocimiento no tiene una relación natural con las personas, sino que es una relación social asimétrica, culturalmente mediada (Green, 1983) e intersubjetiva (Rijsman, 1992). Por esa razón, el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de grado universitario, puede entenderse como un fenómeno multifactorial en el cual

¹ Licenciada en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria. Doctora en Psicología. Docente de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Investigadora categoría I. Argentina. E-mail: hildamabelguevara@gmail.com

² Licenciado en Comunicación Social con orientación en Educación. Doctorando en Ciencias Sociales. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigador en el Instituto de Investigaciones Socio-Económicas de la UNSJ. Argentina. E-mail: castigonzalo@gmail.com

³ Licenciado y Profesor en Sociología. Especialista en Docencia Universitaria. Doctor en Ciencias Sociales. Investigador del CONICET. Docente de la UNSJ. Argentina. E-mail: victor.alganaraz@conicet.gov.ar

⁴ Licenciada en Sociología. Especialista en Docencia Universitaria. Docente investigadora de la UNSJ. Argentina. E-mail: manchinelli@gmail.com

⁵ Profesora de Enseñanza Media y Superior en Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Docente investigadora de la UNSJ. Argentina. E-mail: sanebela@hotmail.com

convergen diversos constituyentes en el orden de contextos socioculturales, factores cognitivos, de personalidad y estrategias comunicativas.

El estudio de las prácticas académicas, los estilos y los modos de transitar el espacio curricular de los estudiantes universitarios remiten inexorablemente a interpelar la serie de factores socioculturales que se encuentran en su origen. Los mismos se posicionan como articuladores o reguladores de las prácticas comunicativas.

El objetivo del artículo consiste en describir los factores socioculturales, así como presentar la relación entre aspectos explícitamente comunicativos de los Factores de Personalidad como son: Apertura, Extraversión y Amabilidad con el rendimiento académico de estudiantes que cursan el cuarto año en la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y 5º año en la carrera de Enfermería de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, ambas pertenecientes a la Universidad Nacional de San Juan.

El trabajo presenta algunos resultados y conclusiones preliminares del Proyecto de Investigación denominado: "Factores socioculturales, cognitivos y emocionales asociados al rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Nacional de San Juan" realizado en el Instituto de Investigaciones Socio-Económicas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, en el marco de la Convocatoria 2016-2017 de Proyectos de Investigación y Creación de CICITCA.

Palabras clave: estudiantes universitarios - rendimiento académico - factores cognitivos.

Abstract

Interaction, in the form of interpersonal, group or mediated communication, is the constitutive base of teaching/learning processes carried out inside the classroom. Dialogue provides the educational act with the social concept of the interaction, having in mind that the production of knowledge has no natural relation with people, but it is an asymmetric, social, culturally mediated relation, (Green, 1983) as well as an intersubjective relation (Rijsman, 1992). For this reason, the academic performance of university students may be understood as a multifactorial phenomenon in which diverse constituents take place as sociocultural contexts and psycho-cognitive factors and communicative structures.

The main aim of this paper seeks to relate explicitly communicative aspects of personality factors like: Openness, Extraversion and Kindness with the Academic Performance of university students in fourth year of the career of Architecture at the Architecture College, and 5th year of the Nursing University Career at Exact Physical and Natural Sciences College, both at National University of San Juan.

This paper shows results and preliminary conclusions of the Research Project called “Sociocultural, cognitive and emotional factors associated with academic performance (AP) in students at National University of San Juan” carried out at the Institute of Socio-Economic Research of the Social Sciences College of the National University of San Juan, within the framework of the 2016-2017 Call for Research and Creation Projects of CICITCA.

Keywords: university students - academic performance - cognitive factors.

La comunicación como elemento estructural y estructurado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Los procesos de interacción, como pueden ser la comunicación inter-personal, grupal o mediada, se pueden entender como estructurales al interior de los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados en el aula. Las interacciones confieren la nota social al acto educativo, entendiendo que la producción de conocimiento no tiene una relación natural con los seres humanos, sino que es una relación social asimétrica y culturalmente mediada.

En sentido conducente, Rijsman (1992), relee a Moede y Allport rescatando al concepto de la intersubjetividad e interpretándolo como uno de los pilares referidos al comportamiento social del ser humano, y pone de manifiesto *“la tendencia del ser humano a construir su saber en colaboración implícita o explícita con otros sujetos”* (p. 188). Este autor refuerza el mencionado posicionamiento que remarca el carácter social de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al afirmar que *“todo conocimiento es, por definición, una construcción social basada en relaciones dialécticas entre sujetos”* (p. 189).

El referenciado autor sostiene que la utilización de estructuras conceptuales le otorga el carácter social y dialéctico al conocimiento. En sus palabras; *“la identificación conceptual de un objeto constituye esencialmente una referencia simbólica a acciones socialmente coordinadas”* (Rijsman, 1992, p. 191). Y agrega que *“los objetos no tienen significación fuera de los sujetos, y es la actividad compartida, apuntando a expresar simbólicamente una realidad de manera mutuamente comprensible, la que crea la significación del objeto”* (Rijsman, 1992, p. 192).

Como ha sido mencionado anteriormente, el conocimiento emerge como una construcción social, mediada por procesos comunicacionales en los cuales se pone en práctica el uso del lenguaje. En este sentido, las categorías propuestas por Green (1983) muestran factores estructurales que pueden entenderse como las reglas o

códigos que configuran la interacción dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De forma panorámica se referencian a continuación:

La conceptualización de la interacción cara a cara como un fenómeno modelado y gobernado por reglas es central para la comprensión de la naturaleza de la enseñanza como un proceso lingüístico... Esto no significa que los participantes se ajusten a libretos fijos, tampoco que las conversaciones o las actividades sean invariables. Gobernado por reglas, en esta instancia, significa que las expectativas de desempeño existentes están culturalmente determinadas, y que estas expectativas guían la participación y actúan para restringir las opciones de lo que ocurre o puede ocurrir (Green, 1983, p. 174).

Desde esta perspectiva, el proceso de comunicación inter-personal reglado, trasciende los marcajes restrictivos de los modelos primigenios de la comunicación como los aportados por Shannon y Weaver (Wolf, 1987). Por lo tanto, se posiciona análogamente con las aportaciones que Kerbrat-Orecchioni (1985) produce al modelo comunicacional de Jakobson (1984) al incluir las restricciones del universo del discurso. Las denominadas restricciones son configuradas como constructos culturales, lo que posibilita interpretarlas no como un universal de la interacción, sino como flexibles a su construcción y reconstrucción en diferentes contextos comunicativos y educativos.

A pesar de que los contextos se consideran como contruidos, algunas actividades se ritualizan y así se vuelven más limitadas y más predecibles... Erickson (1982b) sostiene que las actividades áulicas y las clases están, de alguna manera, entre lo ritual y lo espontáneo en un continuum (Green, 1983, p. 175).

Como retoman Palacios, Marchesi y Coll (2004), *“las actividades e interacciones que tienen lugar en el aula dejan, por lo general, un mayor margen de libertad a los participantes...”* (p. 389). Se entiende así, que las prácticas comunicativas intra-áulicas

en las cuales interactúan docentes y estudiantes, se hacen manifiestas a partir de procesos discursivos de construcción y co-construcción. En ellos no siempre los patrones de comunicación cuya configuración es completamente ritualista (Saville-Troike, 2005) emergen como mayoritarios.

Mayor comprensión de la naturaleza del significado como específico del contexto viene de considerar que ninguna conducta conversacional particular existe sin un contexto. Cada mensaje en una conversación está rodeado por otros mensajes (Green, 1983, p. 177-178).

Comprender entonces, que las significaciones de las prácticas comunicativas tienen una relación directa con su contexto de producción, complejiza los posicionamientos relativos al análisis de la comunicación solamente como un acto de intercambio de mensajes entre agentes sociales. Como lo explican Palacios, Marchesi y Coll (2014), el hecho de relacionar la producción de significados al contexto en el cual emergen motiva *“a no desgajar la actividad discursiva de los participantes del resto de actividades que están llevando a cabo, y... a prestar una atención especial al momento en el que se producen”* (p. 390).

El maestro es responsable de orquestar las acciones y los eventos de la clase... El maestro en este proceso juega un rol asimétrico, ya que él o ella es básicamente el responsable de lo que ocurre (Green, 1983, p. 183-184).

La comunicación dentro del aula, como lo explicita Green, suele tener una estructura asimétrica per-se. Sin embargo, este postulado no se contrapone a los procesos de co-construcción del conocimiento. Esto se debe a que la asimetría no refleja una anulación del otro como ser cargado de subjetividades y productor de significaciones.

Como lo conciben Palacios, Marchesi y Coll (2014) *“en esta co-construcción profesor y alumnos desempeñan papeles diferentes... El profesor tiene la responsabilidad de organizar los contenidos, de gestionar la actividad del aula... (etc.)”* (p. 392). Por lo tanto, los aportes para la co-construcción del conocimiento a través de las interacciones mediadas por lenguaje no son neutralizados por la existencia de roles asimétricos dentro de la relación docente-estudiantes. Sino, que la asimetría jugaría en torno a los procesos organizativos, jerarquizantes e incluso fácticos de la construcción del conocimiento. Rasgos que explicita Green al momento de concebir al rol docente como orquestador, es decir, un sistematizador encargado de taxonomizar el fluir comunicativo y las construcciones de conocimiento.

Factores externos e internos que atraviesan al proceso comunicativo y el rendimiento académico

El estudio de las prácticas académicas, los estilos y los modos de transitar el espacio curricular de los estudiantes universitarios remiten inexorablemente a interpelar la serie de factores socioculturales que se encuentran en su origen. Los mismos se posicionan como articuladores o reguladores de las prácticas comunicativas y, como se verá en el análisis de datos, del rendimiento académico.

En este sentido, se parte del supuesto que los estudiantes no se desplazan fortuitamente en el espacio curricular sino que las condiciones y requisitos de éste se les imponen, situación que afrontan desde su particular entramado de situaciones iniciales. En otras palabras, desde el momento en que ingresan a la universidad los jóvenes estudiantes ponen en juego determinadas cuotas de capitales cultural y social previamente adquiridos en el núcleo familiar o invertidos en instituciones educativas antecedentes.

En efecto, uno de los principales indicadores de los capitales cultural y social heredados por los estudiantes universitarios refiere, según Bourdieu y Passeron

(2003), al “origen familiar” de cada uno. La fuerte impronta de clase que de allí emana remite a la profesión ejercida por sus padres, a su renta familiar y al nivel de escolaridad de cada uno de los miembros de la familia. Da cuenta, en suma, del ambiente en el que el estudiante creció durante su infancia y juventud. En este sentido, el lugar de nacimiento y residencia también es importante en tanto habla sobre la situación de su origen regional y el posible desplazamiento en busca de mejores oportunidades. Lo mismo sucede con el género, que afecta fuertemente sus elecciones académicas. De allí se desprende otro de los factores socioculturales más importantes del capital heredado, aquel que refiere a los recursos movilizados por las respectivas familias de los estudiantes.

En este sentido, algunos estudios (Almeida et. al., 2004) han demostrado que las familias con buen nivel de ingresos económicos han colocado a sus hijos en escuelas privadas o instituciones preuniversitarias, garantizándoles una buena clasificación en la antesala de las instituciones universitarias; pero no necesariamente de gestión privada, sino y mayoritariamente en instituciones nacionales, públicas y gratuitas, consideradas las mejores. En contraste, el itinerario de los estudiantes oriundos de familias que no han podido dar a sus hijos esa orientación precoz está marcado por un esfuerzo de ascenso social dado fundamentalmente por la vía escolar. Sus padres actúan en los intersticios de la sociedad desigual a través de importantes estrategias de escolarización, invirtiendo en la medida de sus posibilidades en el sistema escolar, aprovechando determinadas oportunidades (becas, por ejemplo) para que sus hijos se beneficien de una formación de mejor calidad. En este caso, los estudios universitarios suelen ser considerados un mecanismo de ascenso social por excelencia.

Entonces, además de los procesos internos que vive cada estudiante en la transición a la universidad, durante su paso por la institución se produce una “desigualdad educativa objetiva” que se le adjudica a la “desigualdad natural de

talentos”. Esto es, el éxito de un alumno en el transcurrir de su plan curricular dependería más del habitus –es decir, del principio organizador y sintetizador de conductas y formas culturales– que del esfuerzo invertido en las tareas y actividades escolares. Así, *“para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra facilidad”* (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 41).

Bourdieu con sus proposiciones referentes al capital cultural en su modo incorporado, construye una lógica que toma distancia de los modos de transacción tradicionales. La trasmisión, en este caso, es un proceso que abarca dimensiones temporales extendidas, en cuyo caso, no hay fronteras que delimiten momentos de transmisión y momentos de no transmisión. Esa herencia, que nace con la configuración de las disposiciones y gustos junto a la socialización primaria, no está demarcada por momentos, quiebres, o etapas como sí lo estaría un contrato de transferencia de bienes, o incluso la institucionalización misma del capital cultural al recibir un diploma de finalización de carrera. Como explica el sociólogo francés, respecto a los estudiantes que se ven más favorecidos: *“no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente”* (2003, p. 32)

Es acá donde comienzan a explicitarse las lógicas que juegan en la transmisión y por lo tanto, herencias, del capital cultural. Estos conocimientos y disposiciones, además de no responder a una relativa corta temporalidad de transmisión, no se encuentran igualmente repartidos en el espacio social. Este capital cultural, desigualmente repartido conlleva a dos situaciones que tensionan las relaciones de los agentes dentro de los campos. Por un lado, no todos los agentes poseen el mismo capital cultural para transmitir o convertirlo en herencia. Y por otro lado, los capitales

culturales que poseen los agentes sociales no están igualmente legitimados en los diferentes campos que atraviesan su existencia humana. Como sostiene Pineau (2007): *“distintos grupos buscan imponer sus pautas culturales al resto e incorporar las prácticas de los poderosos. Junto a esto, la tenencia de capital cultural alto [...] compensar diferencias económicas y sociales y ocupar mejores lugares en la pirámide social”* (p. 4). Lo cual retoma la propuesta de Bourdieu (2003):

La cultura “libre”... está muy desigualmente repartida entre los estudiantes provenientes de medios diferentes, sin que la desigualdad de ingresos pueda alcanzar para explicar las diferencias. El privilegio cultural se vuelve evidente cuando se trata de la familiaridad con las obras que sólo puede dar la frecuentación regular del teatro, de los museos o conciertos... Y es más evidente aun en los casos de las obras generalmente más modernas, que son las menos “académicas” (p. 32-33).

La desigualdad en la distribución del capital cultural heredado repercute de modos particulares dentro de la actividad escolar de los agentes. Sin embargo, estas diferencias de origen, materializadas en diversos privilegios culturales que les son inculcados a las progenies de las clases dominantes, se encuentran, dentro de la escuela, *“transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el “racismo de clase” puede permanecer sin evidenciarse jamás”* (Bourdieu, 2003, p. 106)

Al igual que las dimensiones sociales, económicas y los perfiles del capital cultural, diferentes factores cognitivos y emocionales, interpelan al estudiante en su rendimiento académico y en sus prácticas comunicativas. En la investigación en la que se encuadra este artículo fueron abordados factores que pertenecen al nivel individual o personal que ponen de manifiesto dos tipos de componentes: los cognitivos y los no-cognitivos, entre los que se hallan los de personalidad.

Hacia el interior de los componentes no-cognitivos, entre otros aspectos de personalidad fue trabajado modelo de los Cinco Grandes Factores de la Personalidad (Big Five) (Extroversión, Neuroticismo, Escrupulosidad, Mesura y Apertura) (Goldberg, 1981; Costa y McCrae, 1992). El mismo predice una amplia gama de resultados en la vida, incluidos: logros educativos, laborales, hábitos de salud y la conducta social (Heckman y Kautz, 2013).

Entre las variables cognitivas, se prestó especial atención a la inteligencia fluida (IF) y a las funciones ejecutivas (FE), debido a que se pretendió analizar desde la perspectiva neuropsicológica las variables cognitivas que pudieran explicar el RA de los estudiantes que compusieron el corpus muestral.

En este sentido, se han generado intensos debates en torno a definir si son lo mismo IF y FE. La hipótesis que gozaría de mayor aceptación considera que IF y FE se superponen en algunos aspectos, pero no en otros. Diversos autores han hallado relaciones entre pruebas psicométricas que valoran IF y el rendimiento en *test* que evalúan FE. Tales asociaciones apoyan la idea de que ambos constructos hacen referencia, al menos parcialmente, a la capacidad del individuo para adaptarse al entorno y superar situaciones específicas, lo que le permitiría desenvolverse satisfactoriamente en su vida diaria. Sin embargo, los datos analizados también demuestran que FE e IF no son términos intercambiables (García-Molina, A., et. al., 2010)

Lezak (1982) concibe las FE como reguladoras del comportamiento humano, necesarias para formular metas, planificar la manera de lograrlas y llevar adelante el plan de manera eficaz. Duncan (1995) define las FE como las habilidades necesarias para mantener un conjunto de estrategias de soluciones de problemas, con el fin de alcanzar una meta. Por lo tanto, pueden ser interpretadas como habilidades cognitivas fundamentales involucradas en la organización, la regulación, control e integración de otras funciones cognitivas permitiendo el razonamiento, la resolución de problemas, el

auto-control, la disciplina, la creatividad y el flexible ajuste al cambio o a la nueva información (Burgess & Simons, 2005; Diamond, 2013; Epsy et. al., 2004). Las mismas comprenden tres habilidades fundamentales nucleares o de alto orden: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. A partir de estas se construyen otras funciones ejecutivas como planificación, resolución de problemas y razonamiento (Collins & Koechlin, 2012; Diamond & Lee, 2011; Lunt et. al., 2012).

En 1904, Charles Spearman (1927) propuso la existencia de un factor general que contribuye a todas las actividades cognitivas. Además este autor, mediante su formulación original, sostiene que todas las habilidades o actividades intelectuales del ser humano comparten un solo factor común llamado factor general o "g". Dicha teoría también postulaba numerosos factores específicos o "s", cada uno de ellos estrictamente específico de una sola actividad.

Mediante el modelo arriba mencionado, Cattell (1971) propuso diferenciar el factor g en inteligencia fluida (Gf) e inteligencia cristalizada (Gc). En ese modelo la inteligencia fluida está vinculada con las capacidades necesarias para razonar, crear nuevos conceptos, establecer relaciones, resolver problemas entre otros, es decir, unas habilidades necesarias para adaptarse satisfactoriamente a estímulos desconocidos o bien a situaciones cambiantes. Tal capacidad se relaciona con el desarrollo neurológico y estaría libre de las influencias culturales o sociales. Mientras que la inteligencia cristalizada está relacionada con el entorno y la estimulación, así como con los conocimientos que aumentan con la experiencia y el aprendizaje. Si bien ambas inteligencias tienen un componente hereditario y de aprendizaje, el aspecto biológico posee un mayor peso en la inteligencia fluida y el cultural en la inteligencia cristalizada.

Procedimientos metodológicos

En la investigación, cuyos resultados parciales se muestran en este artículo, se trabajó con una muestra intencional de estudiantes universitarios que cursan el cuarto año de las carreras de Arquitectura y el quinto de Enfermería respectivamente. Las razones de esta delimitación son de tipo cualitativa o teórica, se fundaron en el hecho de que un alumno que ha transitado más de la mitad de sus estudios puede describir y dar cuenta de las elecciones académicas efectuadas durante su tránsito por la malla curricular, sus vivencias y expectativas al momento de cursar y rendir las distintas asignaturas de su plan de estudios.

En cuanto a la muestra, también fue definida en términos cualitativos. Dado que los alumnos inscriptos para cursar cuarto año de la carrera de Arquitectura y quinto año de la Licenciatura en Enfermería proceden en general de diferentes cohortes estudiantiles, y que algunos solo cursaban una materia, procedimos a concentrar el trabajo de campo en torno a una materia específica.

Por un lado, se tomaron los casos de los/las estudiantes universitarios del Taller Vertical IV de 4º año de la carrera de Arquitectura (que registraba un total de 47 alumnos inscriptos al 2016) y de la cátedra Sociología de 5º año en la Licenciatura en Enfermería (que registraba 105 inscriptos al 2016).

En el caso del Taller Vertical IV del 4º año de la carrera Arquitectura el corpus de datos de la muestra quedó constituido por un total de 21 estudiantes cursantes que estuvieron presentes al momento de aplicar el instrumento de recolección de datos respecto a sus características socioculturales. A su vez, de ese total de 21 encuestados, 14 brindaron su consentimiento para realizar los *tests* de tipo cognitivos-emocionales y de personalidad.

En el caso de la cátedra de Sociología del 5º año de la carrera de Licenciatura en Enfermería, el corpus quedó compuesto por los 32 estudiantes que efectivamente cursaban la materia y a quienes se aplicó el instrumento para recabar datos respecto a

sus características socioculturales. A su vez, de aquellos 32 encuestados, 21 estudiantes brindaron su consentimiento para realizar los *tests* de tipo cognitivo-emocionales y de personalidad.

Los espacios curriculares: Taller Vertical IV y cátedra de Sociología fueron privilegiados por la colaboración de los docentes que con alto interés manifiesto brindaron la posibilidad de realizar el estudio. Nuevo elemento decisor para escoger esos escenarios de investigación.

Se evaluó inicialmente a cada sujeto en una sesión colectiva, con un cuestionario o *screening* con el propósito de obtener información sobre variables socio culturales/contextuales, como también datos sanitarios específicos que pudieran incidir en los resultados de los *test* (historial de enfermedades, actividades deportivas/físicas, consumo de medicamentos, tabaco, alcohol).

Se solicitó voluntarios para la realización de la evaluación psicológica y neuropsicológica básica; se confeccionaron horarios específicos para cumplimentar las pruebas en sesiones individuales de unos 30 a 60 minutos cada una. Para ello fue necesario contratar personal experto para esta administración de técnicas.

Los factores de personalidad se evaluaron en la investigación mediante el *Test Big Five -Big Five Personality Trait Short Questionnaire* (BFPTSQ) adaptación española- y la autopercepción de su estado psíquico se evaluó mediante una Escala de Bienestar Psicológico -Test de Bienestar psicológico (BIEPS-A) adaptación de M. Casullo-.

En este artículo se expondrán los resultados del BFPTSQ, por entender que posee sub escalas que se vincularían directamente con la comunicación, también se analizarán los factores socioculturales. Mientras que el análisis de la relación entre los factores cognitivos, la autopercepción de bienestar psicológico y el RA se efectuará en la subsiguiente etapa de desarrollo del proyecto.

La información recabada con el objeto de describir sus características socioculturales fue obtenida mediante la administración de un cuestionario específico,

que fue aplicado a los estudiantes de las carreras en estudio. Con este propósito, se procedió a la construcción de las siguientes categorías analíticas:

- *Nivel educativo parental*: se concibe al nivel educativo parental alto si ambos padres presentan título universitario, si uno posee título universitario y el otro terciario, o si uno posee título universitario y el otro secundario completo. Se concibe al nivel educativo parental medio si ambos poseen título secundario o si uno posee título terciario y otro secundario. Se concibe al nivel educativo parental bajo si ambos padres poseen título primario o si uno de ellos posee título secundario y otro primario.
- *Tipo de ocupación parental*: será cuantificada en el padre/madre o tutor/a cuya ocupación sea de mayor jerarquía. Identificaremos los siguientes tipos: [Jerárquico profesional] como profesionales, empresarios o empleados jerárquicos; [Directivos] como docentes, empleados o empresarios de PyMEs; [Empleados] como obreros, cuentapropista o negocio (almacén-kiosko)
- *Situación laboral personal*: intenta describir el movimiento de la situación laboral del estudiante desde el momento de ingreso a la carrera a la actualidad. Las diferentes situaciones laborales que presentan los estudiantes y que identificamos son: [Afilia laboralmente], [Desafilia laboralmente], [Permanece] y [No participa].
- *Situación académica previa del estudiante*: intenta describir el tipo de formación académica que posee el educando al momento de ingresar a la carrera universitaria. Si la formación previa formal tiene relación directa con la carrera elegida es [Formación Básica Afín], si no tiene relación directa con la carrera elegida pero a su vez tiene formación complementaria se denomina [Formación Básica Complementaria], si la formación tiene relación directa con la carrera elegida y además tiene formación complementaria se denomina [Formación Afín Complementaria].
- *Beneficio económico*: consiste en la percepción por parte del alumno de determinado subsidio, plan o programa sea provincial o nacional por su situación socioeconómica. Pero se incluye también la percepción de alguna beca de investigación que pueden ser otorgadas por diferentes organismos en base a sus méritos académicos.

Los hallazgos preliminares

A partir del proceso de estabilización y lectura de las matrices de datos conformadas con relación a las dimensiones socioeconómicas del corpus muestral de la carrera de Enfermería y Arquitectura se procedió a la lectura de los datos.

En el caso de la primera carrera se pudo comprender que la totalidad de los estudiantes provienen de grupos familiares cuya ocupación laboral se define como Empleados. Esto significa que se desempeñan en actividades económicas con roles de obreros, pequeños cuentapropistas o pequeños almaceneros. Paralelamente, para la misma carrera se obtuvieron los siguientes datos:

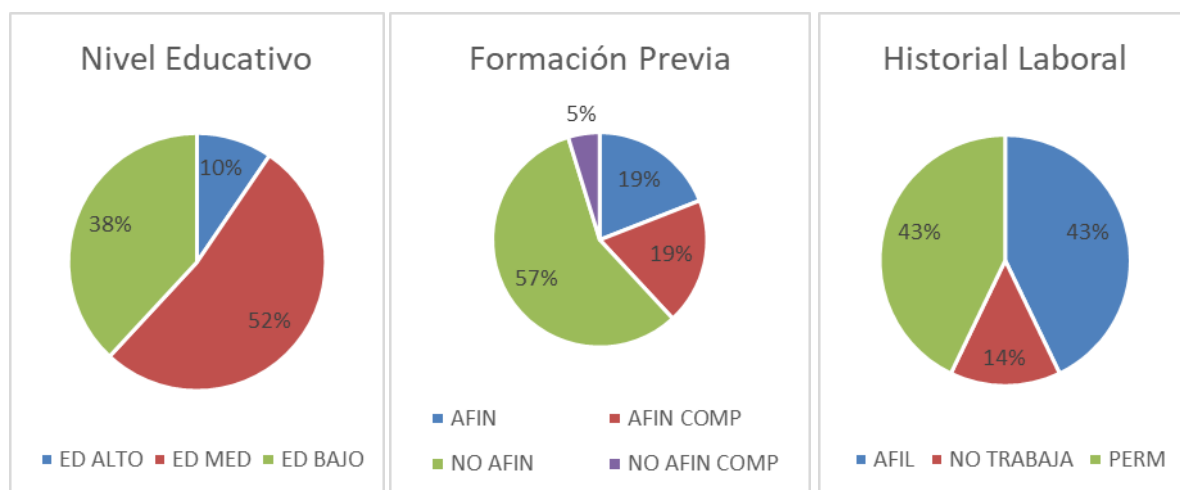


Figura 1. Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante el proceso de investigación.

Respecto a la carrera de Enfermería, los gráficos anteriores demuestran que el nivel educativo parental presenta: un 52% con educación media, un 38% baja y sólo el 10% alta. Respecto a la historia laboral de los alumnos, el 43% de ellos trabaja actualmente, se afilia un 43% y sólo el 14% no registra ocupación. En cuanto a la formación previa, se destaca que el 57% de los alumnos no posee estudios afines a la carrera y sólo el 19% es afín. En su mayoría, estos estudiantes no han accedido a

beneficios económicos: el 76% se encuentran en la categoría ninguno, sólo el 19% registra algún beneficio social y el 5% accedió a becas de investigación.

Paralelamente, respecto a la carrera de Arquitectura se obtuvo la presente serie de datos:

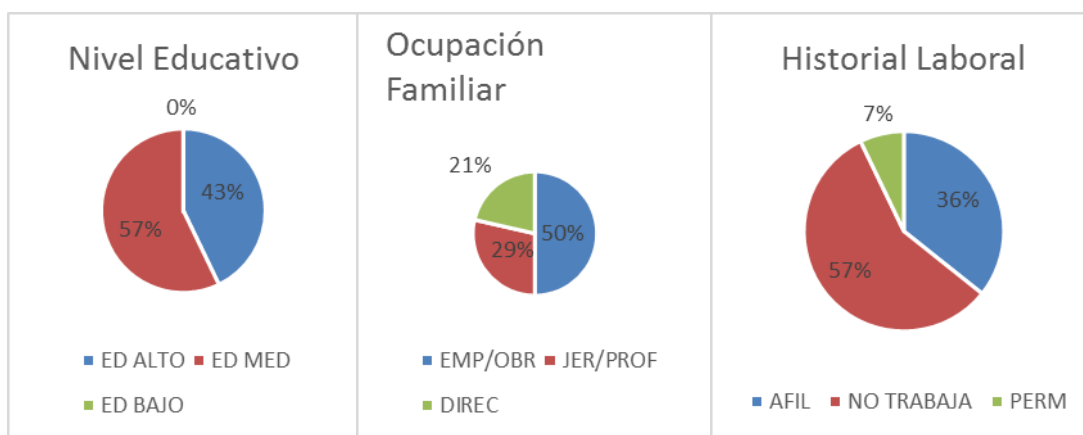


Figura 2. Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante el proceso de investigación.

En cuanto a la carrera de Arquitectura, la variable ocupación familiar, el 50% de los alumnos declara que sus padres son empleados, pero resulta considerable señalar que un 29% de ellos indicó que sus padres desempeñan cargos como jefes-profesionales y un 21% como directivos. Respecto al nivel educativo de sus padres, hay un 57% que presentan educación media y un 43% alta, no registrándose información con nivel educativo bajo. Por su parte, el análisis de la historia laboral de los estudiantes revela que el 57% no trabaja, el 36% ha obtenido trabajos afines a la carrera y sólo el 7% permanece en el trabajo desde su ingreso a la carrera. Sobre si detentan algún beneficio económico, el 72% de los estudiantes señaló que no posee ninguno, el 21% declara que ha percibido o percibe actualmente algún beneficio y sólo el 7% posee beca de investigación. Referido a su formación previa, puede señalarse

que el 57% de los encuestados no tienen estudios afines con la carrera y sólo el 14% tienen estudios afines complementarios.

Los datos presentados hasta el momento permiten trazar algunas consideraciones generales. A saber, los hijos de padres cuyo desempeño laboral es en posiciones jerárquicas (condición socioeconómica alta) parecen afiliarse al sistema universitario con mejores disposiciones: se apropian rápidamente del proceso de formalización de los estudios. Todo lo contrario parece suceder con los alumnos pertenecientes a grupos socioeconómicos menos favorecidos: padres obreros y/o empleados con una educación primaria y/o secundaria completa.

Cabe señalar una diferencia cualitativa muy importante entre el grupo de estudiantes de Arquitectura y el de Enfermería, dada la disparidad en los factores socioculturales de ambos grupos. Los estudiantes de Enfermería, por ejemplo, pese a sus condiciones socioculturales de origen se afianzan notablemente al sistema universitario, en gran medida dado el peso de su recorrido laboral, muchos de ellos trabajaban en el sector salud antes de comenzar su respectiva carrera.

Respecto a los datos obtenidos mediante la aplicación de Prueba de factores de personalidad *Big Five Personality Trait Short Questionnaire* (BFPTSQ) adaptación española, se presentan a continuación en el siguiente cuadro:

SUBESCALAS	ARQUITECTURA	ENFERMERÍA
APERTURA	67.5	57,5
EXTRAVERSIÓN	65	62,5
AMABILIDAD	55	52,5
RESPONSABILIDAD	65	65
ESTABILIDAD	60	57,5

Figura 3. Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante el proceso de investigación.

En este cuadro se han volcado los promedios de los puntajes porcentuales obtenidos, tomando en cuenta que cada escala tiene un valor posible de 0 a 40 en puntajes brutos.

La interpretación de cada sub escala responde a que los porcentajes entre 40 a 60 se consideran medios (son los puntajes esperados producto de la estandarización de la técnica y definidos en el protocolo del *test*); menos de 40 son bajos y más de 60 son altos (también estos valores son asignados por los autores del test en el protocolo de interpretación).

Los valores obtenidos por los sujetos evaluados en este estudio, en todas las sub escalas obtienen puntajes entre 40 y 60, siendo ligeramente más positivos en ese rango los que exponen los estudiantes de arquitectura sobre los estudiantes de enfermería.

Apertura: los valores alcanzados en arquitectura son altos (mayores a 60), se trataría de personas abiertas a nuevas experiencias. Disponen de un amplio abanico de intereses, son muy imaginativas.

Los valores alcanzados en enfermería se ubican entre 40 y 60, se trataría de personas prácticas y a la vez deseosas de probar nuevas formas de hacer las cosas. Buscan un equilibrio entre lo novedoso y lo antiguo.

Extraversión: los resultados obtenidos informan que se trataría de personas extrovertidas, abiertas, activas y enérgicas, le gusta estar rodeados de gente; siendo ligeramente más positivos en ese rango las puntuaciones que exponen los estudiantes de arquitectura sobre los estudiantes de enfermería.

Amabilidad: en esta sub escala los valores expresados por ambos grupos son medios (40-60). Se trata de personas generalmente agradables, cálidas y tranquilas. Pero algunas veces pueden mostrarse tercas y competitivas. Rasgo ligeramente más notable en los estudiantes de arquitectura sobre los de enfermería.

Responsabilidad: el valor promedio de esta sub escala es alto (más de 60), lo que informa que se trata en general de sujetos responsables y organizados, cuentan con unos principios sólidos y persiguen cada paso hasta alcanzar sus objetivos.

Estabilidad emocional: para ambos grupos esta sub escala presenta valores entre 40-60, es decir que responden a valores medios; se trataría de personas generalmente calmadas y capaces de enfrentarse adecuadamente a situaciones estresantes. Pero, algunas veces pueden experimentar sentimientos de culpa, ira o tristeza.

Reflexiones finales

El trabajo presentado pretende entender cómo se han articulado algunas dimensiones tanto externas como internas en los estudiantes de las carreras de Enfermería y Arquitectura.

Es menester destacar que mediante el análisis de datos se pudo comprobar que la totalidad de quienes cursan Enfermería pertenecen a familias cuyo tipo de ocupación parental es definida como Empleado u Obrero. Mientras que los padres y madres de estudiantes de Arquitectura sólo en un 50% pertenecen a la jerarquía anteriormente mencionada y un 29% se desempeñan como profesionales, empresarios o empleados jerárquicos.

De forma similar los estudiantes de Enfermería, en un 90%, provienen de grupos familiares donde los progenitores no han concluido carreras universitarias. Sin embargo, en la carrera de Arquitectura, los estudiantes en un 43% son hijos de padres con carreras de grado concluidas.

Al articular las divergencias presentadas anteriormente, con los resultados de la aplicación de la prueba de factores de personalidad *Big Five Personality Trait Short Questionnaire* (BFPTSQ), se puede entender que dichas variables socioculturales, como

el hecho de tener progenitores universitarios o con ocupaciones laborales jerárquicas no determina una diferencia sustancial en los factores de personalidad.

Ambos grupos mostraron ubicarse en valores medios para las variables de aplicación del *test*. A su vez, es necesario destacar que las categorías más relacionadas a los procesos comunicativos como son la Apertura, Extraversión y Amabilidad los valores más altos pertenecieron a Arquitectura. En las etapas subsiguiente de la investigación, este hallazgo será trabajado articulando el supuesto de que las propias prácticas disciplinares presentan tareas que favorecen a los mencionados estilos, o bien, si existen procesos de asociación con otras variables. Un ejemplo puede ser la edad de los entrevistados, ya que en el caso de los estudiantes de Arquitectura que componen el corpus muestral, tienen en promedio menor de edad que los estudiantes de Enfermería. A su vez, los primeros no se encuentran afiliados al mercado laboral. Estas configuraciones de rol que se infieren como propios del mundo adulto podrían haber condicionado ciertos modos de respuesta. Así también resta dilucidar la relación entre los factores cognitivos y la autopercepción de bienestar psicológico sobre el RA de los estudiantes, análisis que podrían complementar las afirmaciones efectuadas acerca de las estrategias comunicativas.

Como se pudo observar, existió un diferencial de aproximadamente 10% en la categoría de Apertura entre ambas carreras. Sin embargo, las diferencias de valores no han sido contundentes. Rasgo que invita a pensar que el devenir en las carreras universitaria de este grupo muestral, que implica los procesos de co-construcción del conocimiento mediante diferentes prácticas y estrategias comunicativas no presenta una relación determinista con sus factores socioeconómicos precedentes. Lo anteriormente mencionado puede evidenciarse al observar a estudiantes con diversas distribuciones de capitales, poner en práctica factores de personalidad como la voluntad de diálogo y el interés de comunicarse con otros de forma estructuralmente análoga.

Bibliografía consultada:

ALMEIDA, A. M., BICALHO CANÊDO, L., GARCIA, A. & BITTENCOURT, A. B. (2004). *Circulación internacional y formación intelectual de las elites brasileras*. Brail: Unicamp.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

CATTELL, R. (1971). *Abilities: their structure, growth and action*. Oxford: Houghton Mifflin.

COSTA, P. T. Y MCCRAE, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Difference*, 13 (6), 653-665.

COLLINS, A. & KOEHLIN, E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision-making. *PLoS biology*, 10 (3), e1001293.

DIAMOND, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750.

DUNCAN J. (1995). *Attention, intelligence, and the frontal lobes*. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neuroscience* (pp. 721-733). Cambridge: MIT Press.

GARCÍA-MOLINA, A., TIRAPU-USTÁRROZ, J., LUNA-LARIO, P., IBÁÑEZ, J. & DUQUE, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*, 50 (738).

GOLDBERG, L. R. (1981). *Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons*. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* Vol. 2 (pp. 141-165). Beverly Hills: Sage.

GREEN, J. (1983). Research on teaching as a linguistic process: a state of the art. *Review of Research in Education*, 10, 151-252.

HECKMAN, J. J. Y TIM KAUTZ, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition*. IZA DP No. 7750.

JAKOBSON, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Editorial Six Barral.

KERBRAT-ORECCHIONI, K. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Hachette.

LEZAK, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297.

PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación vol. 1 y 2*. Madrid: Alianza.

PINEAU, P. (2007). *Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante*. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

RIJSMAN, J. (1992). *Intercambios simbólicos*. En A. Perret Clermont y M. Nicolet (Dir.), *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo* (pp. 187-200). Buenos Aires: Miño y Dávila.

SAVILLE-TROIKE, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.

SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.

WOLF, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós.