

Evolución académica de alumnos del curso de admisión anual de ITBA: adaptación a la vida universitaria, influencia de pares y profesores. Un caso de estudio

Patricia del Valle Repossi

**Universidad Tecnológica Nacional
Buenos Aires, Argentina**

Resumen

La transición del nivel secundario al universitario representa un desafío significativo para muchos estudiantes. Este estudio longitudinal explora la evolución académica de un grupo de alumnos del Instituto Tecnológico Buenos Aires (ITBA) durante el Curso de Admisión Anual del año 2024, enfocándose en la adquisición y fortalecimiento de competencias académicas y sociales.

Se utilizó un enfoque mixto, combinando preguntas abiertas y preguntas cerradas con escala de Likert de 5 puntos, aplicado a una muestra de 27 alumnos al inicio y al final del curso. Los resultados revelan que los alumnos egresan de la secundaria con deficiencias en su formación en Mecánica, y que experimentan dificultades en la interpretación de textos. Además, se encontró que los compañeros de curso son fundamentales para la adaptación a la vida universitaria y para la formación de grupos de estudio, que, a su vez, conforman un espacio de apoyo. Los docentes, de los cuales la mayoría de los alumnos solo tenía expectativas en cuanto al nivel académico, resultan importantes también por la conexión emocional y por la generación de un ambiente seguro y de contención en el aula.

Los hallazgos sugieren que los docentes pueden mejorar la experiencia de aprendizaje al abordar las deficiencias iniciales en Mecánica, orientar en la interpretación de textos, transmitir nuevos conocimientos en un entorno en el que los alumnos no sientan vergüenza de preguntar, compartir la pasión por la materia y fomentar un entorno colaborativo.

En conclusión, el estudio destaca la importancia del apoyo académico y social en la transición a la universidad, y ofrece recomendaciones para mejorar la experiencia de los estudiantes.

Palabras clave: ingeniería; adaptación; alumnos ingresantes

Abstract

The transition from secondary school to university represents a significant challenge for many students. This longitudinal study explores the academic progress of a group of students from the Instituto Tecnológico Buenos Aires (ITBA) during the 2024 Annual Admissions Course, focusing on the acquisition and strengthening of academic and social skills.

A mixed-method approach was used, combining open-ended and closed-ended questions with a 5-point Likert scale, and was administered to a sample of 27 students at the beginning and end of the course. The results reveal that students graduate from secondary school with deficiencies in Mechanics and experience difficulties interpreting texts. Furthermore, it was found that classmates are fundamental for adapting to university life and for the formation of study groups, which in turn provide a supportive environment. Teachers, of whom most students only had expectations regarding academic level, are also important for their emotional connection and for creating a safe and supportive environment in the classroom.

The findings suggest that instructors can improve the student's learning experience by addressing initial deficiencies in Mechanics, providing guidance on interpreting texts, transmitting new knowledge in an environment where students feel comfortable asking questions, sharing their passion for the subject, and fostering a collaborative environment.

In conclusion, the study highlights the importance of academic and social support in the transition to university and offers recommendations for improving student experience.

Keywords: *engineering; adaptation; first-year students*

1. Introducción

La transición a la universidad presenta desafíos académicos, sociales y emocionales significativos para los estudiantes de primer año de ingeniería. Este período se caracteriza por cambios en las dinámicas de estudio, la vida social, la autonomía personal y la adaptación al entorno universitario (Pierella, 2019; Rose Parra et al, 2023).

Una de las universidades por las que pueden optar los estudiantes de ingeniería es El Instituto Tecnológico Buenos Aires (ITBA). El ITBA atrae a estudiantes de todo el país por su prestigio. Para ingresar a las carreras de ingeniería los aspirantes deben aprobar un curso de admisión que consta de cuatro materias: Matemáticas, Física, Química y Comunicación. Los estudiantes pueden optar por cursar estas materias en un cuatrimestre o a lo largo de un año. El ingreso a la carrera se concreta una vez que los alumnos han aprobado todas las materias del curso de admisión.

Este trabajo realiza un seguimiento longitudinal de la evolución académica de un grupo de alumnos que asistieron hasta el último día de clase del curso de admisión anual del ITBA. El foco está puesto en explorar los desafíos que encontraron estos alumnos, así como la influencia de la escuela secundaria a la que asistieron y su lugar de procedencia. Se analizan las expectativas que tenían

respecto a la universidad, sus compañeros y profesores. Además, se explora el proceso de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, y la influencia de las relaciones con pares y profesores en este proceso. Por último, se determina la relación entre las expectativas iniciales y la experiencia real de los estudiantes en la universidad, y se proponen recomendaciones basadas en los hallazgos para mejorar las estrategias de apoyo. Se espera que esta investigación proporcione información valiosa para desarrollar estrategias de apoyo más efectivas para estudiantes de primer año, promover una cultura universitaria más inclusiva y acogedora que ayude a disminuir la tasa de abandono universitario en esta etapa, y contribuir al conocimiento científico sobre la adaptación a la vida universitaria.

2. Materiales y Métodos

La población del estudio longitudinal consistió en 27 alumnos que cursaron con el mismo docente de Física el curso de ingreso anual completo del año 2024. Para la recolección de datos se utilizó un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos (preguntas abiertas) y cuantitativos (preguntas cerradas con escala de 5 puntos de Likert). En este caso la opción 1 era “nada de acuerdo”, la 2 “poco de acuerdo”, la 3 “bastante de acuerdo”, la 4 “de acuerdo” y la 5 “completamente de acuerdo”. Se eligió este tipo de encuesta porque las preguntas cerradas permiten obtener datos cuantitativos analizables estadísticamente. Las preguntas abiertas, por su parte, proporcionan información cualitativa valiosa que complementa estos resultados.

Los cuestionarios se entregaron en papel, uno al comienzo del curso, y el otro al final. Todos los encuestados conocían el propósito del estudio y dieron su consentimiento. Aunque los cuestionarios eran anónimos, cada alumno eligió una marca distintiva para identificar el suyo lo que permitió mantener el anonimato individual y, al mismo tiempo, realizar un seguimiento de la evolución de cada alumno a través de los cuestionarios.

El cuestionario administrado al inicio del curso de admisión recabó información sobre datos demográficos, calificación promedio en la secundaria, tipo de escuela secundaria (pública o privada), autopercepción de su nivel académico en Física, capacidad de administración de tiempo, y expectativas iniciales sobre la adaptación a la vida universitaria y los profesores.

El cuestionario final del curso de ingreso se diseñó para estudiar la evolución de los alumnos, así como su percepción respecto a la adaptación a la vida universitaria, y la influencia de los pares y de los docentes en este proceso.

3. Resultados

De los 27 alumnos encuestados, 20 (74 %) son varones y 7 (26%) son mujeres. Estos porcentajes son representativos de la composición de género del curso. La edad promedio es de $18,5 \pm 0,8$ años, y sólo un alumno había cursado un año en otra universidad, mientras que el resto había finalizado la educación secundaria el año anterior. Veintiséis alumnos provenían de escuelas secundarias privadas, y solo uno de una pública. La calificación promedio de la educación secundaria de estos alumnos es de $8,5 \pm 0,9$. La mayor concentración de alumnos (13) se encuentra

en el rango de 7 a 8,1, lo que sugiere que este grupo podría necesitar un refuerzo en sus bases académicas. Un número considerable de alumnos (8) obtuvo calificaciones superiores a 9,2, lo que sugiere un grupo de alto rendimiento. Finalmente, un número menor de alumnos (6) se ubica en el rango intermedio de 8,1 a 9,2. Quince de los alumnos cursaron la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), mientras que 12 alumnos provenían de otras provincias (provincia de Buenos Aires, Entre Ríos, Misiones, Neuquén y Corrientes). En cuanto a la composición del hogar, 20 alumnos viven con familiares, 6 viven solos y un estudiante vive con amigos.

La Figura 1 muestra las distribuciones de las respuestas a las consignas del cuestionario inicial. La Figura 1a corresponde a la consigna 'Considero que mi nivel de Física es excelente'. Se observa que ningún alumno está completamente de acuerdo con la consigna, que y un total de 18 alumnos (66%) eligieron las opciones correspondientes a un nivel académico malo o bastante malo (opciones 1 y 2). Estos valores son consistentes con el bajo valor promedio de $2,1 \pm 1,1$. En general, los alumnos percibieron su nivel académico en Física previo al curso de admisión como bajo

En contraste, una proporción importante de estudiantes se siente segura respecto a su capacidad para administrar su tiempo en la universidad, basándose en su formación secundaria. El 70% (Figura 1b) afirma saber cómo hacerlo, y la respuesta promedio fue de $3,0 \pm 1,3$.

La seguridad de los estudiantes respecto a su capacidad de interpretación de textos es mayor que sobre la administración del tiempo. La distribución de respuestas a la consigna 'Considero que mi capacidad para interpretar textos es excelente' se observa en el Figura 1c, siendo la opción promedio de $3,7 \pm 0,7$. La amplia mayoría (96%) afirma estar 'bastante de acuerdo', 'de acuerdo', o 'completamente de acuerdo'.

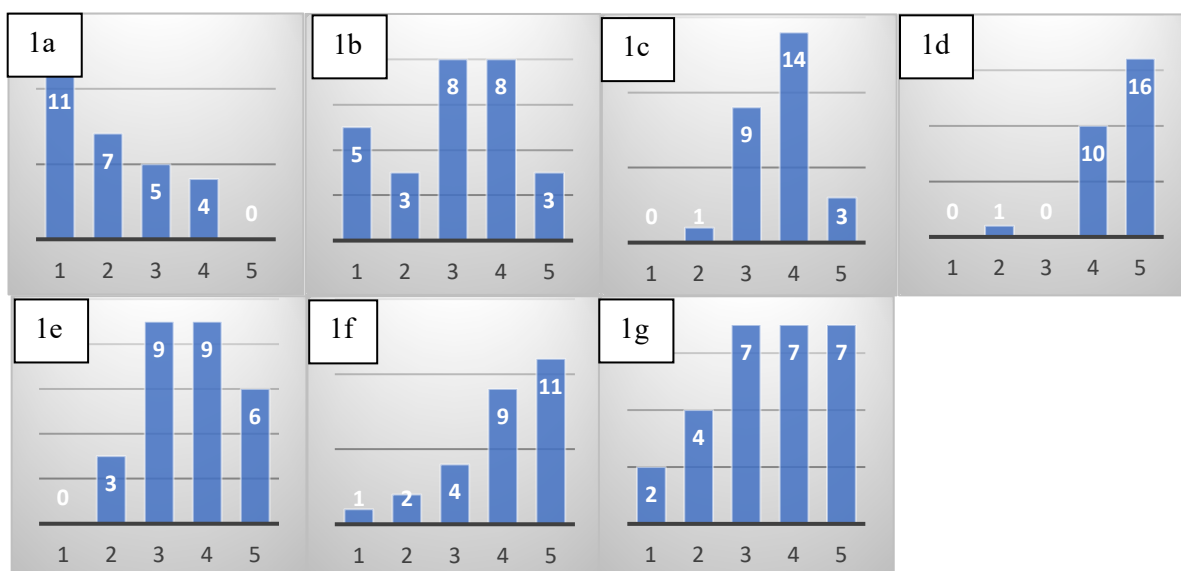


Figura 1a: Considero que mi formación en Física es excelente. Figura 1b: Considero que se cómo administrar mi tiempo para estar al día con todas las materias. Figura 1c: Considero que mi capacidad para interpretar textos es excelente. Figura 1d: Creo que las clases de Física serán desafiantes pero interesantes. Figura 1e: Estoy seguro de adaptarme a la vida universitaria. Figura 1f: Espero que mis profesores sean accesibles y dispuestos a ayudar. Figura 1g) Espero que los profesores usen estrategias didácticas que favorezcan mi aprendizaje.

Los alumnos tenían altas expectativas con respecto a Física; sabían que representaría un desafío, pero confiaban en que sería interesante (ver Figura 1d). La respuesta promedio de $4,5 \pm 0,7$ a la consigna 'Creo que las clases de física serían desafiantes pero interesantes' (Figura 1d) refleja que el 59% de los alumnos afirmó estar 'completamente de acuerdo' y el 37% estar 'de acuerdo'.

La confianza respecto a la adaptación a la vida universitaria también era importante al comienzo del año, ya que el 89% de los alumnos mostró seguridad en lograrlo. En la Figura 1e se observa que el 22% de los alumnos están 'totalmente de acuerdo', el 33% están 'de acuerdo', el 33% están 'bastante de acuerdo' y solo el 11% de los alumnos manifiestan inseguridad al responder 'poco de acuerdo' con respecto a la consigna 'Estaba seguro de poder adaptarme a la vida universitaria'. La opción promedio es $3,6 \pm 0,9$.

Las respuestas a la consigna 'Esperaba que mis profesores fueran accesibles y dispuestos a ayudar' se encuentran graficadas en la Figura 1f y muestran que la mayoría de los alumnos tenían altas expectativas con respecto a sus profesores. El 88 % de los alumnos afirmó estar bastante de acuerdo, de acuerdo o totalmente de acuerdo (el 75 % optó por las opciones 'de acuerdo' o 'completamente de acuerdo'). Esto también se ve reflejado en el valor promedio de esta respuesta que es 4,0 con una desviación estándar de 1,1.

Las expectativas eran más bajas en lo que respecta a las estrategias que utilizarían sus profesores en clase. La Figura 1g muestra las respuestas a la consigna 'Esperaba que mis profesores utilizaran estrategias didácticas originales que favorecieran mi aprendizaje', y son notables las diferencias con respecto a la Figura 1f. En este caso, el 77% eligió opciones contenidas entre 'bastante de acuerdo' y 'totalmente de acuerdo'; y el 51% optó por 'de acuerdo' o 'totalmente de acuerdo'. Esta distribución de respuestas se hace visible en la respuesta promedio, y su desviación estándar, que fueron 3,5 y 1,2 respectivamente. De la información contenida en las Figuras 1f y 1g, se observa que los alumnos esperaban profesores disponibles y predispuestos para acompañarlos en el proceso de aprendizaje, pero que las clases fueran tradicionales, sin utilización de estrategias didácticas originales.

Las respuestas a la pregunta abierta relacionada con las expectativas respecto a sus profesores muestran que la mayoría tenía altas expectativas, lo que es compatible con los resultados de las Figuras 1f y 1g. Algunos alumnos expresan que esperaban profesores competentes, con una sólida formación académica, y que serían serios y distantes. Ejemplos de sus comentarios incluyen: "Que iban a ser muy estrictos y serios", "Pensaba que enseñarían bien pero no acompañarían a los estudiantes durante la cursada", "Que al dar clases iban a ser poco cercanos a los alumnos, pero abiertos a responder preguntas"; "Imaginaba profesores con buena formación académica, serios y estrictos". Un alumno expresó temor a la discriminación: "Que me iban a tratar como si fuera menos"

Otros alumnos esperaban que además de tener formación académica, sus profesores tuvieran capacidad y disposición para enseñar. Comentarios representativos incluyen "Que me iba a encontrar con profesores exigentes pero muy sabios, con interés por enseñar"; "Que sepan explicar y que sean abiertos a preguntas", "Que iban a ser muy buenos dando clases", "Que fueran

profesionales con muchas capacidades en cuanto a pedagogía, tolerancia, respeto y profesionalismo”.

Algunos destacaron que esperaban que sus profesores mostraran pasión por la materia y el trabajo: “Que sepan transmitir conocimiento y que les apasione lo que hacen. Un profesor sin pasión te arruina como estudiante” y “Esperaba un profesor con pasión sobre lo dado, alguien que admirara y que estuviera dispuesto a ir más allá de lo pedido”.

Otros alumnos tenían bajas expectativas o mantenían una mente abierta: “No sabía qué esperar, tenía la mente abierta” y “Sinceramente nunca me preocupé acerca de cómo serían mis profesores”.

Al ser consultados respecto a las expectativas que tenían sobre sus compañeros, once alumnos (41%) afirmaron tener buenas expectativas: “Encontrar gente sociable con quienes congeniar gracias a la similitud de nuestros gustos”, “Estaba emocionado por conocer gente nueva pero también nervioso”, “Poder compartir tanto dentro como fuera de la universidad”, “Que sean amigables y llevarnos bien”, “Que iba a haber gente en misma situación (viviendo solos) y con ganas de hacer amigos”. La mitad de estos alumnos son oriundos del interior del país, lo que sugiere una posible tendencia entre estos alumnos a buscar grupos de contención, posiblemente relacionada con el desarraigo

En estas respuestas se destaca el aspecto emocional de tener relaciones personales positivas y la importancia de la sociabilidad. Sin embargo, ninguno especificó la esperanza de participar en grupos de estudio. Solo un alumno expresó que esperaba que sus compañeros fueran “Respetuosos, amables y cooperativos en clases”.

En el otro extremo, hubo expresiones como “Casi ninguna. No sabía qué esperar y tenía la mente abierta”, “Pensé que iba a ser difícil integrarme”, “Bajas. Tenía cierto prejuicio acerca de la gente de CABA, y más del ITBA”.

Para analizar las percepciones de los estudiantes al final del año en relación con la adaptación a la vida universitaria, la influencia de sus compañeros y los profesores, se presentan en la Figura 2 las distribuciones de sus respuestas al cuestionario final.

La Figura 2a muestra la distribución de las respuestas de los estudiantes a la consigna ‘Considero que sé cómo administrar mi tiempo para estar al día en todas las materias’. Aproximadamente la mitad de los estudiantes afirma poder administrar su tiempo para cumplir con sus compromisos académicos. El valor promedio de las respuestas fue de 2.9 ± 1.3 . El 55% de los estudiantes seleccionó las opciones 'bastante de acuerdo', 'de acuerdo' o 'completamente de acuerdo'. Estas respuestas muestran una disminución significativa en comparación con las respuestas correspondientes al inicio del curso (Figura 1b), donde el 70% había seleccionado estas opciones. Hacia el final del año, 12 estudiantes (44%) aún reportaban dificultades significativas para administrar su tiempo.

En cuanto a su adaptación, la Figura 2b muestra la distribución de respuestas a la consigna: 'Considero que estoy adaptado a la vida universitaria'. El valor promedio de las respuestas fue de $3.4 \pm 1,0$, lo que sugiere una percepción general de adaptación a la vida universitaria por parte de la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, es importante señalar que 5 estudiantes aún percibían estar poco adaptados. En relación con el interés en los nuevos contenidos, la Figura 2c presenta las respuestas a la consigna: 'Considero que cada tema nuevo es un desafío interesante'. Una alta proporción de estudiantes (89%) manifestó estar de acuerdo o completamente de acuerdo con esta afirmación. La respuesta promedio a esta consigna fue elevada (4.2 ± 0.6), reforzando la idea de que los estudiantes generalmente encuentran los nuevos temas como desafíos interesantes.

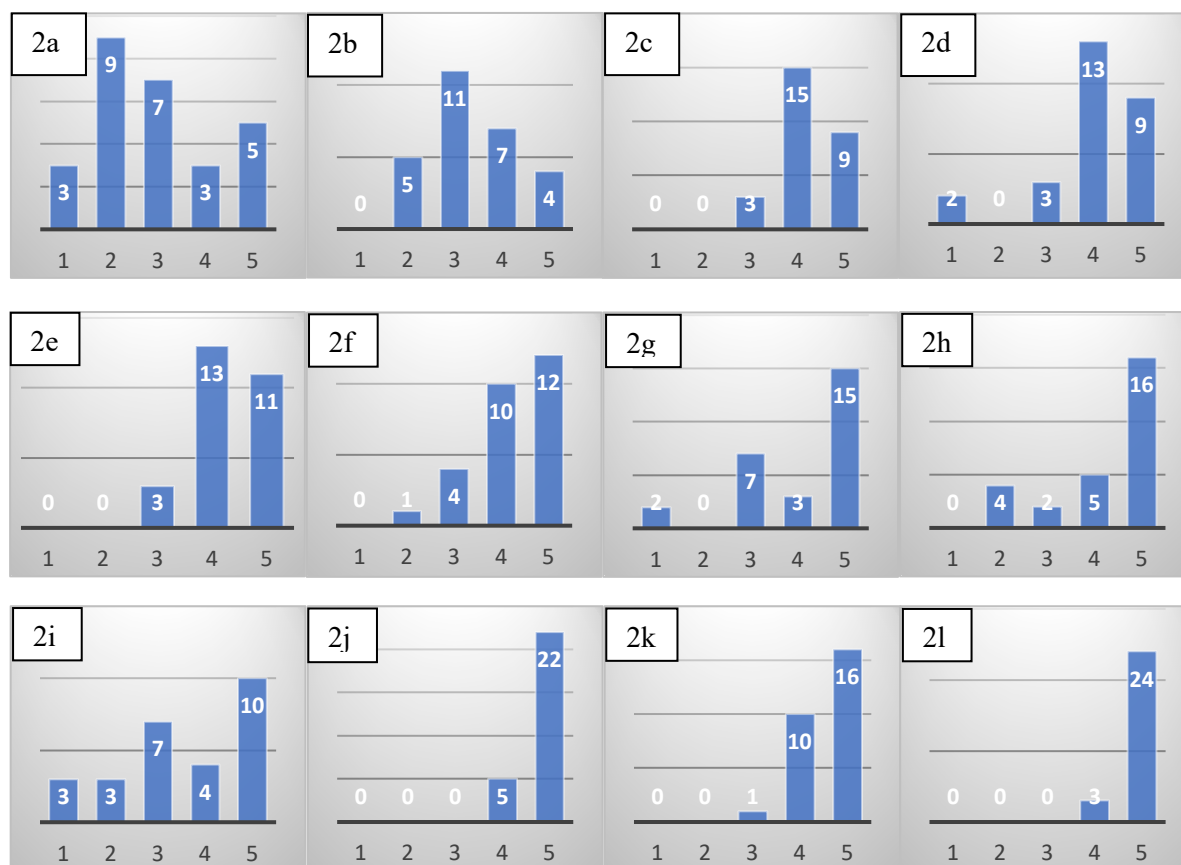


Figura 2a: Considero que se cómo administrar mi tiempo para estar al día con todas las materias. Figura 2b: Considero que estoy adaptado a la vida universitaria. Figura 2c: Considero que cada tema nuevo es un desafío interesante. Figura 2d: Considero que a lo largo del año adquirí herramientas que me permiten interpretar textos con más facilidad. Figura 2e: Considero que lo aprendido en el año me permite resolver problemas con más facilidad. Figura 2f: Me siento integrado al curso. Figura 2g: Mis compañeros me han ayudado a adaptarme a la vida universitaria. Figura 2h: Discuto temas académicos con mis compañeros fuera de clase. Figura 2i: Mis notas han mejorado gracias a la interacción con los compañeros. Figura 2j: Mi profesor muestra interés por mi aprendizaje y mi bienestar. Figura 2k: Mi profesor promueve la participación en clase. Figura 2l: La actitud del profesor en el aula es tal que puedo participar sin miedo a ser juzgado o ridiculizado.

En relación con la adquisición de habilidades para la interpretación de textos, la figura 2d muestra las respuestas a la consigna 'Considero que a lo largo del año adquirí herramientas que me permiten interpretar textos con más facilidad'. La respuesta promedio y su correspondiente desviación estándar son $4,0 \pm 1,0$. A lo largo del año, se implementó una estrategia pedagógica centrada en el análisis textual. Desde la primera clase, el profesor modeló activamente la lectura comprensiva de los enunciados de los ejercicios, enfatizando la importancia de cada palabra y la identificación de datos relevantes. Esta metodología se replicó en las consultas individuales y grupales.

Al finalizar el año el 92% de los alumnos manifestó estar entre 'bastante de acuerdo' y 'completamente de acuerdo' con la consigna.

En relación con la percepción de seguridad en la resolución de problemas, la figura 2f muestra las respuestas a la consigna 'Considero que lo aprendido en el año me permite resolver problemas con más seguridad'. La respuesta promedio y su desviación estándar es $4,3 \pm 0,7$. Los dos alumnos que no reportaron una mejora en la interpretación de textos (Figura 2d) presentaban un buen desempeño académico previo y en el curso, y afirmaron que lo aprendido en el año les permite resolver problemas con más facilidad (Figura 2e), por lo que se podría especular que su nivel de comprensión inicial ya era alto, lo que podría haber influido en su percepción del impacto de la intervención en la interpretación de textos, pero no necesariamente en su capacidad para resolver problemas.

También se les pidió a los estudiantes en una pregunta abierta que describieran de la manera más detallada posible su evolución como estudiante universitario desde comienzo de año, con el objetivo de complementar los datos cuantitativos y explorar sus experiencias en sus propias palabras. Un grupo significativo de estudiantes describió un inicio de año desafiante, marcado por dificultades en la organización y las técnicas de estudio: "Mi evolución como estudiante es lenta y caótica. Siento que voy aprendiendo y mejorando a pesar de la dificultad", "En las primeras semanas lo tomé muy a la ligera, con el mismo ritmo que en la secundaria. Luego dentro de la desesperación antes de los parciales me encerré y pude aprender a manejar mis tiempos", "Al comienzo del año me sentía muy desorientado y desanimado. No entendía nada, y en los primeros parciales me fue muy mal (cosa que me frustró porque desde chico sabía que quería ser ingeniero).

Ahora siento que progreso". Estos comentarios sugieren una curva de aprendizaje inicial pronunciada, donde la adaptación al ritmo y las exigencias de la universidad representaron un desafío importante. Sin embargo, otros estudiantes enfatizaron el progreso realizado a lo largo del año, destacando el desarrollo de habilidades de organización y estudio: "Considero que evolucioné mucho en cuestiones tanto académicas como sociales. Aprendí a priorizar tareas, a administrar mi tiempo y a otorgarle la energía y los sentimientos necesarios a cada tarea". La excepción fue la estudiante que expresó "La realidad es que no cambié nada". Esta alumna tuvo un excelente desempeño previo (calificación 9,6 de promedio de la secundaria) y la calificación de todos sus parciales fue 10, lo que sugiere que pudo mantener su alto rendimiento académico utilizando estrategias que ya dominaba desde la secundaria. Estas respuestas complementan los resultados previos, ya que los alumnos afirman haber fortalecido las competencias de organización de tiempo, interpretación de textos y adaptación a la vida universitaria.

Una proporción significativa de los estudiantes percibe estar integrado al curso y que sus compañeros los han ayudado a adaptarse y a la mejora de sus calificaciones. La Figura 2f muestra las respuestas a la consigna: 'Me siento integrado al curso'. La respuesta promedio fue de $4,2 \pm 0,5$, explicado por el hecho de que el 81 % de los estudiantes seleccionó las opciones 'de acuerdo' o 'completamente de acuerdo'. El 67% de los estudiantes expresó estar de acuerdo o completamente de acuerdo en que sus compañeros los han ayudado a adaptarse a la vida universitaria. La figura 2g muestra la distribución de respuestas a la consigna 'Mis compañeros de clase me han ayudado a adaptarme a la vida universitaria', cuyo valor promedio es $4,3 \pm 1,0$. El ambiente de contención generado entre los alumnos facilitó que estudiaran en grupo fuera del horario de clases. Este espacio importante de estudio grupal, que no formaba parte de las expectativas iniciales, surgió de manera espontánea. La figura 2h muestra la distribución de respuestas a la consigna 'Discuto temas académicos con mis compañeros fuera de clase', cuyo valor promedio fue de $4,2 \pm 1,1$. Cuatro alumnos (el 15%) indicaron no estudiar fuera del horario de clase.

La percepción sobre la influencia de la interacción con los compañeros en la mejora de las calificaciones se presenta en la Figura 2i, que muestra la distribución de respuestas a la consigna: 'Mis notas han mejorado gracias a la interacción con mis compañeros'. El valor promedio de respuesta es $3,6 \pm 1,4$, y esta distribución de respuestas difiere del resto de las consignas analizadas en esta sección, mostrando una mayor dispersión y una tendencia menos marcada hacia el acuerdo total. Esto sugiere una variabilidad mayor en la percepción de los estudiantes sobre el impacto directo de la interacción con sus compañeros en sus calificaciones.

El cuestionario también incluyó una pregunta abierta para explorar en detalle las percepciones de los estudiantes sobre la influencia de sus compañeros de clase en su experiencia universitaria. El análisis de estas respuestas reveló tres grupos bien diferenciados en sus experiencias.

Por un lado se encuentran los alumnos que no consideran relevante el rol de sus compañeros de clase. Este grupo representa el 11% de los encuestados, quienes expresaron: "Me quedé estudiando después de clases con algunos, pero la mayoría de las veces llevan a una pérdida de tiempo". Esto sugiere que una minoría de estudiantes no percibió un impacto significativo de sus compañeros en su experiencia universitaria.

El resto, aproximadamente el 89% del total, destaca que sus compañeros representan una red de contención emocional, lo que valoran y destacan. Algunos ejemplos incluyen: "Mis compañeros me ayudaron a amoldarme, a acostumbrarme al ritmo universitario y a comprender que no estoy solo en el proceso", "Han influido en casi todo, ya sea en la parte académica como en lo personal y emocional. Nos incentivamos y motivamos entre nosotros para estudiar y seguir adelante. Además, nos apoyamos entre todos", "Mis amigos estuvieron siempre que los necesité para resolver dudas e inquietudes y malos momentos emocionales", "Los chicos de los que me hice amigo me ayudaron a acostumbrarme a vivir solo y a estudiar de verdad ya que estábamos todos en la misma situación".

Al ser interrogados respecto a su profesor, los estudiantes describen que consideran que su profesor se interesa por ellos, tanto en el aprendizaje como en su bienestar. Como se muestra en la Figura 2j, 22 alumnos (81%) están completamente de acuerdo y 5 están de acuerdo con la consigna 'Mi

profesor muestra interés por mi aprendizaje y mi bienestar'. Esta alta uniformidad en las respuestas se refleja en un valor promedio elevado de 4,8 con una desviación estándar baja de $\pm 0,4$. La distribución de respuestas a la consigna 'Mi profesor promueve la participación en clase' se encuentra en la Figura 2k. El valor promedio de respuesta a esta consigna es $4,6 \pm 0,6$, y refleja que solo 1 alumno afirma estar bastante de acuerdo con la consigna, mientras que el resto está de acuerdo o completamente de acuerdo. Todos los alumnos están de acuerdo con la consigna 'la actitud de mi profesor en el aula es tal que puedo participar sin miedo a ser juzgado o ridiculizado'. La Figura 2l muestra la distribución de respuestas a esta consigna, y su valor promedio es $4,9 \pm 0,3$. Se observa que 24 de 27 estudiantes afirma estar completamente de acuerdo con la consigna, y el resto está de acuerdo.

Por último, se indagó por medio de respuestas abiertas sobre los aspectos de la enseñanza del profesor que consideraban los había ayudado más en su aprendizaje. Del análisis de las respuestas surgieron varios temas. En relación con las cualidades del profesor, los alumnos destacan la paciencia y la capacidad de motivación, con expresiones como: "La paciencia. A pesar de que a veces no entiendo están dispuestos a sentarse a mi lado y explicarlo las veces que sea necesario. Además, siempre nos motiva y nos hace confiar en lo que sabemos y lo capaces que somos y a superar frustraciones". Otro aspecto señalado por los estudiantes fue el interés del profesor en su aprendizaje y la creación de un ambiente de aula seguro "El saber que puedo preguntar todas mis dudas, además de poder pedir que me explique de otra manera", "El hecho de crear un vínculo más estrecho con el alumno yo creo que te ablanda en cierto modo para evacuar las dudas de forma más natural", "Siento que no solo aporta cuando explica, sino que también es muy atenta a como se puede sentir cada uno, creo que entiende lo estresante que puede ser el estudio y se encarga de no dejar a nadie solo", "Que sean buena onda y gentiles ayuda mucho, ya que le saca el miedo a preguntar mis dudas". Otros alumnos destacan además la manera de explicar en clase: "El hecho que ponga ejemplos y casos reales que ayudan a aprender", "La explicación personalizada me permite tener una perspectiva diferente del problema cada vez que pregunto", "Creo que son las clases donde mejor lo pasamos, la forma distinta de explicar los temas ayuda a que entendamos mejor y a que haya un mejor ambiente en clase"

Por último, algunos alumnos destacan la pasión del profesor como un factor inspirador de aprendizaje. "La pasión que transmite porque te genera ganas de aprender con esa misma pasión, su manera de promover el esfuerzo generando esa confianza de que podemos"

4. Discusión y Conclusiones

Este trabajo explora la trayectoria académica en la materia Física del curso de admisión anual de un grupo de estudiantes aspirantes a ingresar al ITBA en el año 2024. Aunque la mayoría de los estudiantes de este estudio provenían de colegios privados (con la excepción de un alumno), sus autopercepciones sobre su nivel académico al finalizar la escuela secundaria eran modestas, con muchos describiéndolo como regular o incluso bajo en Física. Hay una distribución de calificaciones promedio de la escuela secundaria por lo que se deduce que no todos los estudiantes tenían la misma formación académica al momento de comenzar las clases.

Las discrepancias entre expectativa y realidad pueden generar frustración, decepción y en muchos casos lleva al abandono de la carrera universitaria (Otegui et al, 2018). Al inicio del año lectivo la mayoría de los alumnos se sentía confiada respecto a su capacidad para interpretar textos, administrar el tiempo para estar al día en todas las materias y adaptarse a la vida universitaria. Sin embargo, la adaptación resultó desafiante para la mayoría de los estudiantes durante las primeras semanas, aunque la naturaleza y el grado de las dificultades variaron individualmente. Algunos estudiantes describieron que, durante las primeras semanas, mantuvieron la misma organización y ritmo de estudio que utilizaban en la escuela secundaria, lo que provocó un retraso en el seguimiento del cronograma de la materia y consecuentemente, un bajo rendimiento en los primeros parciales. El proceso de adaptación no fue lineal y, como algunos estudiantes describieron, resultó caótico en ciertos momentos. La frustración y la desesperación fueron emociones que experimentaron y que debieron gestionar para lograr adaptarse a esta nueva etapa educativa.

Un aspecto importante en el proceso de adaptación fue el papel desempeñado por los compañeros de curso. Más del 80% de los estudiantes se considera integrado al curso y afirma que se ha generado un espacio de respaldo y colaboración que los ha ayudado en su proceso de adaptación a la vida universitaria. Como se mencionó anteriormente, los grupos de estudio surgieron a lo largo del curso, convirtiéndose en espacios de interacción tanto dentro como fuera del ámbito universitario.

Al comienzo del año el 70% de los alumnos consideraba tener una buena capacidad para interpretar textos (algunos con más confianza en su capacidad que otros). Sin embargo, en las primeras semanas de clase varios de ellos se dieron cuenta que habían sobreestimado su fortaleza en esta competencia. Se verificó que la estrategia pedagógica centrada en el análisis textual tuvo buen resultado. La mayoría de los alumnos afirma a fin de año haber fortalecido esta competencia. Los resultados presentados en la sección anterior revelan cómo los alumnos perciben que el comportamiento del profesor ha influido en su desarrollo académico. Estas percepciones se alinean con la literatura existente que destaca el rol del profesor en el ambiente de clase, a través del interés, el entusiasmo y el aliento (Hartikainen et al 2022; Quinlan 2016). Las clases fueron llevadas a cabo con el objetivo de fomentar estos aspectos identificados en la bibliografía. Cuando los alumnos perciben un profesor que expresa interés, entusiasmo y pasión por la materia, y que los alienta, también experimentan emociones positivas. una conexión con los profesores y un sentido de pertenencia con los compañeros de clase incrementa la percepción de los estudiantes respecto a su habilidad para ser exitosos, y por lo tanto se relaciona con el éxito académico. (Hartikainen et al 2022).

En conclusión, este estudio revela que los alumnos enfrentaron desafíos iniciales en la transición a la exigencia universitaria, particularmente en la gestión del tiempo y la adaptación a un nuevo ritmo de estudio. El apoyo de los compañeros y una estrategia pedagógica enfocada en el desarrollo de la competencia de interpretación de textos, contribuyeron positivamente a su progreso. Además, la percepción de un profesor comprometido, entusiasta y que genera un ambiente de aprendizaje seguro emergió como un factor crucial en su desarrollo académico y emocional. Estos hallazgos resaltan la importancia fomentar el valor del aprendizaje colaborativo y crear de un espacio de aprendizaje de contención.

5. Referencias

- Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez, O., & Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244-258. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i3.33245>
- Ganimian, A., Mesalles, V. (2024) ¿Qué aprendimos de Aprender?", de argentinos por la Educación y Educar 2050. Disponible en chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajjpcglclefindmkaj/https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2024/11/Informe-Aprender-2016-2023-2024-10-28-ajg-1.pdf
- Hartikainen, S., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2022). Engineering students' perceptions of teaching: teacher-created atmosphere and teaching procedures as triggers of student emotions. *European Journal of Engineering Education*, 47(5), 814–832. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2034750>
- Otegi, C., Cicalese, G. R., Bolotchi, H., Marín, A. y Mekler, V. (2018). La acción tutorial como herramienta para reducir el impacto del trabajo en el rendimiento académico y evitar la deserción temprana: Universidad Nacional de la Matanza. <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/1952>
- Pierella, M. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivos de Ciencias de la Educación* 13(16). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11742/pr.11742.pdf. <https://doi.org/10.24215/23468866e074>
- Quinlan K.M. (2016). How Emotion Matters in Four Key Relationships in Teaching and Learning in Higher Education, *College Teaching*, 64:3, 101-111. DOI: <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1088818>
- Rose Parra, C., and Larreal Bracho, A. J. (2023). Transición y adaptación: una oportunidad de acceso a la educación universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2494-2510. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7069.

Sobre la autora

- **Patricia del Valle Reossi:** Doctora en Física de UNICEN. Profesor adjunto. preossi@frba.utn.edu.ar

Los puntos de vista expresados en este artículo no reflejan necesariamente la opinión de la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería.

Copyright © 2025 Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI)

