



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Abordando la trayectoria universitaria desde el pensamiento complejo

Bustamante*, Laura Andrea; Ayllón**, Silvia; Escanés***, Gabriel
Abordando la trayectoria universitaria desde el pensamiento complejo

Praxis Educativa (Arg), vol. 22, núm. 3, 2018

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153157080008>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220307>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Abordando la trayectoria universitaria desde el pensamiento complejo

Addressing the educational paths from Complex Thought

Laura Andrea Bustamante*
Universidad Siglo 21, Argentina
lauraabus@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220307>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153157080008>

Silvia Ayllón**
Universidad Siglo 21, Argentina
silvia.Ayllon@ues21.edu.ar

Gabriel Escanés***
Universidad Siglo 21, Argentina
UNC, Argentina
gaescanes@gmail.com

Recepción: 26 Mayo 2018
Corregido: 20 Junio Julio 2018
Aprobación: 10 Julio 2018

RESUMEN:

Esta investigación se propone analizar desde el punto de vista del pensamiento complejo, las experiencias vitales de estudiantes durante los primeros años en la universidad. Se han tomado como referencia teórica, algunas de las más destacadas ideas de Edgar Morin, específicamente los tres principios de la complejidad: dialógico, recursivo y hologramático. La metodología utilizada es cualitativa, se analizan entrevistas en profundidad a estudiantes con diferentes trayectorias académicas. Los principales resultados obtenidos se organizan alrededor de las categorías autonomía/dependencia, estudio/trabajo y continuidad/discontinuidad.

PALABRAS CLAVE: Estudiantes, Universidad, Complejidad.

ABSTRACT:

From the Complex Thought perspective, this research aims to analyze the students' life experience during the early college years. Three fundamental principles proposed by Edgar Morin (dialogic, holographic and organizational recursion) were a theoretical framework. From the qualitative methodology, the in-depth interview technique was applied to students with different educational paths. The findings were organized around three categories: autonomy/dependency, study/work and continuity/discontinuity.

KEYWORDS: Students, University, Complex.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias de los estudiantes al ingresar a la universidad y durante los primeros años de carrera han sido abordadas desde múltiples enfoques teóricos. Diferentes autores analizan la trayectoria universitaria en lo que podríamos identificar como momentos significativos: la selección de la carrera y la influencia del grupo en dicha selección (Romero, 2003), el ingreso y permanencia del estudiante en las instituciones universitarias (Bambozzi, 2009; Ezcurra, 2005), las vivencias de los estudiantes universitarios (Carli, 2012) y la articulación entre la carrera universitaria y el mundo laboral (Figari y Dellatorre, 2004) entre otros.

Este trabajo propone un abordaje de las dificultades y experiencias de los estudiantes en el primer tramo de la vida universitaria, con la intención de analizar el problema desde el paradigma de la complejidad. Asumir una postura desde el paradigma complejo implica concebir a la realidad como un entramado de equilibrios y desequilibrios en permanente cambio. Una realidad que no puede explicarse mediante relaciones lógicas, sino

que se intenta comprender y analizar incorporando la imprevisibilidad, la incertidumbre, la contradicción, como partes intrínsecas a la misma. Esta primera afirmación invita a reformular la mirada corriente acerca de los fenómenos, pretendiendo recuperar lo implícito, relevando relaciones de complementariedad y antagonismo en los comportamientos de los estudiantes.

El pensamiento complejo es oportuno para pensar en las experiencias vitales de los estudiantes durante el inicio de la vida universitaria, puesto que este tránsito inicial, se entiende como un período de discontinuidad, de incertidumbre y contradicción.

Profundizar sobre el tema de las trayectorias, en este caso desde el paradigma complejo, se torna necesario para echar luz sobre las dificultades que atraviesa el estudiante en su elección de carrera (Aimino, 2006) y en su posterior integración académica a la universidad (Soares, Diniz y Almeida, 2006). Asimismo, es necesaria una mirada crítica sobre el sistema educativo actual, en especial el sistema universitario, a fin de revisar su adecuación a las exigencias de la globalización y a las características actuales del estudiantado.

EL CONCEPTO DE COMPLEJIDAD. SUS TRES PRINCIPIOS BÁSICOS

La complejidad es “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2009, p.32). La realidad se presenta como una mezcla de ambigüedad, incertidumbre y desorden, de allí la necesidad de poner orden, jerarquizar, quitar ambigüedad, y crear leyes que reflejen el orden del cosmos. Sin embargo, el universo está en permanente proceso de degradación y de desorden, pero al mismo tiempo de organización. En este contexto los fenómenos antroposociales se presentan en toda su especificidad y complejidad, y para comprenderlos será necesario abordarlos de un modo no simplificador, en su contexto, teniendo en cuenta su historia, su devenir y la ambigüedad e incertidumbre que los atraviesa. La incertidumbre está presente tanto en los límites de nuestro entendimiento como inscripta, a modo de un componente natural de los fenómenos. Precisamente, una de las superioridades del cerebro humano sobre la computadora, es su posibilidad de poder trabajar con lo insuficiente y lo impreciso. El pensamiento complejo aspira a repensar el método de conocimiento, el concepto de objeto y de sujeto y sus alcances epistemológicos. Propone la inclusión del desorden en el orden, la ambigüedad dentro de la certeza, para, según la lógica de la complejidad, acceder a un conocimiento más completo del hombre, en especial de sus relaciones con el ambiente. El término complejidad comienza a ser usado dentro de la Teoría de la Información, la Cibernética y la Teoría General de los Sistemas, de las que toma el concepto de auto-organización. Como indica Morin (2009) al mismo tiempo que el sistema auto-organizador se desprende del ambiente logrando autonomía, se liga más a él, “al incrementar la apertura y el intercambio que acompañan a todo progreso de la complejidad: es auto-eco-organizador” (Morin, 2009, p. 57).

Según afirma Morin (2009), los tres principios básicos del pensamiento complejo son el principio dialógico, el principio recursivo y el principio hologramático. El primero muestra la existencia de términos o fuerzas que pueden ser a la vez antagonistas y complementarias. Este principio permite reconocer la dualidad en el seno de la unidad, porque además estas dos dimensiones son a la vez antagónicas pero complementarias. Por ejemplo, si tomamos el par orden /desorden, se puede decir que son antagónicos, uno suprime al otro y viceversa, pero al mismo tiempo, sólo del diálogo entre orden y desorden puede resultar la organización y la complejidad. El pensamiento complejo des-oculta la incertidumbre y una de las formas de des-ocultar la incertidumbre es con la aplicación de este principio dialógico que significa que hay un diálogo permanente de ida y vuelta, que complementa dos fuerzas antagónicas y permite incluir y tratar con la incertidumbre presente en todas las expresiones de los fenómenos, en especial los humanos. Del diálogo entre las dos fuerzas surge la organización, esto permitiría conocer la complejidad del objeto y acceder a una comprensión más integral de los problemas del mundo y del hombre.

El segundo principio, de recursividad organizacional, es un proceso por el cual “los productos y los efectos son, al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce” (Morin 2009, p.106). Para

ejemplificar este principio toma el ejemplo del remolino en el que cada momento es producido y al mismo tiempo productor. La principal implicancia de este principio es que conduce a una nueva concepción del problema causa/efecto (que es lineal en el paradigma positivista), planteando que todo lo que es provocado por un efecto, a su vez retroactúa sobre el todo. Los procesos se tornan entonces en ciclos que se auto-organizan, son auto-productores y tienen entre ellos una organización recursiva. El bucle recursivo es evidente en la relación individuo/sociedad, donde los fenómenos sociales son producidos por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce. Con este principio, se propone superar la concepción lineal causa/efecto, integrando la riqueza del pensamiento complejo para la comprensión del tema de la causalidad.

El tercer principio, el hologramático, destaca una diferente concepción respecto del reduccionismo – que sólo toma en cuenta una parte– y al holismo que sólo tiene en cuenta al todo. Este principio sostiene que no es posible concebir al todo sin concebir a las partes y viceversa. Aquí está presente la idea de la necesidad de una relación y organización entre el todo y las partes. Este principio se fundamenta en la idea hologramática proveniente del holograma físico donde el menor punto de la imagen del holograma contiene en sí la casi totalidad de la información del objeto representado (Morin, 2009). En base a la lógica recursiva, en la aplicación de este tercer principio, se puede decir que aquello que adquirimos como conocimiento de las partes, proviene de las características del todo. Los tres principios se relacionan entre sí, ya que “la idea hologramática está ligada ella misma a la idea recursiva, que está ella misma, ligada a la idea dialógica de la que partimos” (Morin, 2009, p.108), los tres principios son complementarios e interdependientes.

Así como este paradigma propone transformaciones en la organización de la ciencia, también propone una reforma educativa a partir de la transformación del pensamiento. En especial propone repensar la misión de la enseñanza haciendo referencia a cambios paradigmáticos donde no se busque llenar cabezas de saberes sino dotar de habilidades para reconocer, plantear problemas y contar con principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles un sentido (Morin, 2009). Mediante esta perspectiva es factible comprender los procesos de construcción vital, las experiencias, vivencias y búsquedas, que genera el encuentro del estudiante con la vida universitaria, experiencias que ocurren en el sistema educativo y en las cuales intervienen las instituciones, los docentes, pero también al contexto sociocultural y el mundo del trabajo.

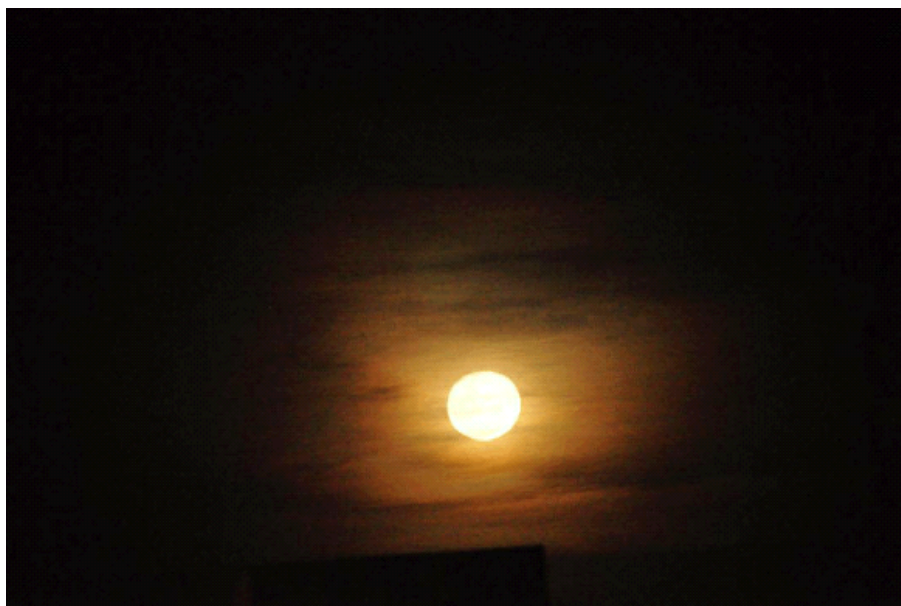
DISEÑO METODOLÓGICO

El paradigma de la complejidad nos invita a comprender la realidad y a reconocer en ella la incertidumbre, la indeterminación, los fenómenos aleatorios y una cantidad extrema de interacciones. Se trata de una postura metodológica diferente al paradigma tradicional positivista, puesto que busca un conocimiento multidimensional, no simplificado sino relacional y que ocurre en un contexto, proveniente de una historia y con un devenir. En consonancia con dicho enfoque, se adopta el diseño cualitativo. El investigador cualitativo entiende que “el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2006, p.25). A fin de interpretar las vivencias y experiencias relatadas por los estudiantes sobre sus procesos de adaptación a la vida universitaria desde las dimensiones del pensamiento complejo se realizaron durante el año 2015, entrevistas en profundidad a estudiantes de la Universidad Siglo 21 que habían ingresado en el año 2012. La Universidad Siglo 21 tiene su sede central en la ciudad de Córdoba, Argentina. Es una universidad privada, que ofrece diferentes modalidades de estudio (presencial, semipresencial y a distancia) lo cual define un alumnado bastante heterogéneo en cuanto a sus condiciones demográficas y sociales. Para la realización de este estudio, se entrevistaron estudiantes de modalidad presencial, algunos de los cuales, en su trayectoria universitaria, cambiaron de modalidad. La muestra se seleccionó a priori, sin conocer la trayectoria de dichos estudiantes. La edad de los mismos está entre los 21 y los 23 años. Respondiendo a los lineamientos generales de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) se realizó el análisis del material, a partir del cual emergieron problemáticas consideradas significativas para los estudiantes. Posteriormente se trabajaron

estas problemáticas desde las categorías proceso de autonomía/dependencia, interacciones estudio/trabajo y situaciones de continuidad/discontinuidad en el contexto educativo de la Educación Superior.

ANÁLISIS

Para analizar los procesos de autonomía/dependencia, se consideró a la autonomía como la tendencia a conservar la propia individualidad en relación a los imperativos sociales, mientras que la heteronomía implica la prevalencia de la determinación social.



S/T
fotografía
Leticia García

El sujeto se constituye proyecto de sí mismo en la consolidación y enfrentamiento de expectativas con los demás sujetos. La autonomía está entonces estrechamente ligada a la noción de dependencia (Morin, 2003). Para ser autónomo hay que depender del mundo externo, puesto que el sujeto para referirse a sí mismo y auto-organizarse, debe referirse al mundo externo. El sujeto hace así un tratamiento objetivo de sí mismo, pero con una finalidad subjetiva, que es la construcción de su propia identidad (Morin, 2003). No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias. Nuestra autonomía como individuos no sólo depende de la energía que captamos biológicamente del ecosistema sino de la información cultural. Son múltiples dependencias las que nos permiten construir nuestra organización autónoma”. (Morin, 2003, p.41).

Al hablar de dependencia se está planteando además un espacio subjetivo de condicionamientos emocionales, cognitivos y conductuales en el cual el estudiante enmarca sus decisiones. La toma de conciencia acerca de estos condicionamientos es la que posibilitaría en el estudiante la construcción de la autonomía. De allí que podamos estimar la posibilidad de gestar un proyecto algo más sólido en los discursos de estudiantes que dan cuenta de una postura activa en la formulación de su proyecto de vida en relación con sus condicionamientos, en contraposición a estudiantes que no muestran, al menos en sus discursos, este involucramiento. De manera ilustrativa, la presente cita da cuenta de una postura activa al afirmar: “Soy una persona que proyecta todo el tiempo, todo el tiempo estoy proyectando, todo el tiempo estoy viendo si voy a hacer algo para mí o para otra persona” (Gisel, 21 años, estudiante de Administración Agraria), identificando a continuación las limitaciones que su ambiente le ofrece: “En la facultad no le pedí ayuda a ninguno de mis familiares para pagarla, entonces era una de las metas más importantes”. En este caso podemos hablar

de una posición activa en la que la estudiante explicita sus condicionamientos y expresa al mismo tiempo su proyecto de carrera. En otros casos, la relación autonomía/dependencia emerge de manera más difusa o inexistente, cuando la estudiante afirma: “Hoy en día dejo que la vida me lleve... Como que yo quiero ver qué me depara el destino” (Celia, 22 años, estudiante de Recursos Humanos). Klein (2013) entiende que a partir de lo instituido se genera el material y la posibilidad de la propia capacidad de enunciación, la capacidad de transformación del sujeto, pero aclara que para transformar tiene que haber algo transformable, por lo cual para poder hablar de autonomía debería estar claro de qué forma de dependencia el sujeto intenta autonomizarse. En tal caso es menester no confundir la autonomía con la errancia.

Lo que se observa en los discursos de los estudiantes es una gran dificultad para autogestionarse y confiar en sí mismos. Un sujeto que desconoce sus límites y su capacidad de autonomía. El ejercicio de la autonomía no es tarea sencilla y debe ser construida desde la infancia. Al mismo tiempo, la constitución en sujeto autónomo por la que transita el joven estudiante universitario, se complejizaría aún más por el debilitamiento del entramado institucional que caracteriza las sociedades modernas. Otra vez se observa la relación dialógica entre autonomía y dependencia: no sería factible la construcción de la autonomía sino es a partir de la explicitación de la dependencia con respecto al medioambiente que habita el sujeto. Institucionalmente debería asumirse que alcanzar la autonomía se torna en un proceso psicosocial determinante en el tránsito universitario, puesto que implica para el joven adolescente un mayor nivel de individualización y de competencia social (Oliva, 2006). Más allá de que los propios estudiantes den cuenta de la complejidad que tiene la construcción de dicha autonomía, tal como lo ejemplifica la cita que sigue “Preferiría no haber tenido tanta libertad y que me obligaran a terminar la carrera” (Fabio, 21 años, estudiante de Relaciones Internacionales). Es oportuno preguntarse cómo posibilitar o facilitar en nuestros estudiantes, el desarrollo de un ser autónomo, actor de su propio proyecto.

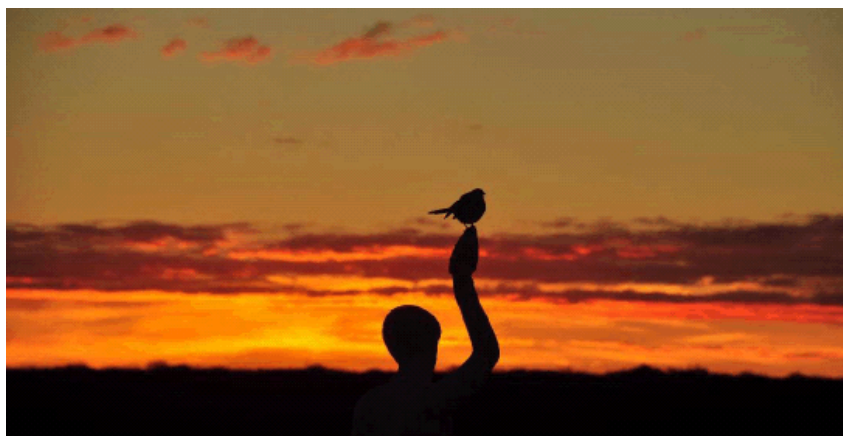
Con respecto al análisis de los procesos de interacción entre estudio/trabajo, se han observado por una parte la manera en la cual se priorizan las actividades, por otra parte, la distribución que los estudiantes realizan de su tiempo y esfuerzo, y finalmente, la forma en la cual los estudiantes toman decisiones para optar por más trabajo o más horas de estudio. Entre estas prácticas, es factible establecer relaciones dialógicas y recurrentes. Es creciente la constitución de un alumnado que trabaja al mismo tiempo que estudia, participando en dos sistemas sociales y potenciando cada uno con los aprendizajes en el otro (Cuevas de la Garza, 2015). Cabe señalar que los estudiantes trabajan por diversas razones, no todas las investigaciones al respecto consideran que el trabajo es un obstáculo para el estudio (Acosta, 2013), en ocasiones es una fuerte motivación. Si bien el alumno que no trabaja, puede dedicar todo su tiempo al estudio, en general la experiencia laboral simultánea, permite que el alumno construya relaciones estudio/trabajo, teoría/práctica, que le permitirán contextualizar sus aprendizajes y mejorar sus competencias (Cuevas de la Garza, 2015). Sin embargo, la iniciación de los estudios universitarios y comenzar o estar trabajando simultáneamente, provoca un mayor riesgo de abandono en relación a quienes inician sus estudios sin una responsabilidad laboral (Giovagnoli, 2002).

Si observamos el material de las entrevistas, vemos que en varias de ellas aparece la preocupación por conciliar el trabajo con el estudio. A partir del análisis podemos observar cómo algunos estudiantes no saben cuánto es el tiempo de estudio que les demandará la carrera y una vez ingresados, ante la realidad de tener que trabajar, hacen cambios, tales como disminuir el tiempo de estudio o cambiar a modalidades que le requieran menos tiempo y más posibilidades de conseguir trabajo. En cuanto al ingreso al mundo laboral, es relevante analizar a partir del eje continuidades/discontinuidades en tránsito entre las distintas etapas del sistema educativo. El paso de una etapa a otra, como en el caso del tránsito del secundario a la universidad, implica ritos de paso, colisiones entre culturas profesionales, cambios en los roles, en los hábitos de trabajo, en la concepción y estructuración curricular. Estas discontinuidades provocan en los estudiantes incertidumbre, insatisfacción y desajustes en tre expectativas y logros (Antúnez, 2005). En las entrevistas realizadas, por ejemplo, se observa el hecho de que la elección de carrera es en algunos casos, la primera

decisión personal en relación a su educación y a su vida futura, que el estudiante debe tomar, y entonces ya tiene entre 19 y 23 años aproximadamente, y no tuvo antes oportunidades de tomar decisiones. Ramiro (22 años, estudiante de Comercio Internacional), dice: “tomar la decisión de carrera fue tomar una decisión propia, es un paso y cuando ya la tomás el después no va a ser el mismo, ni la persona que la tomó”. Resulta significativa la dificultad de los estudiantes para tomar sus decisiones de elección de carrera. Confluirían aquí una serie de factores que están relacionadas con la discontinuidad entre el nivel universitario y secundario, que aparentemente no alcanza a orientar al alumno en conocer sus habilidades, sus dificultades, sus intereses, sus creencias, y/o no lo dota de recursos para poder tomar decisiones. Estas vivencias de continuidad/ruptura también se expresan en el plano de los contenidos curriculares, en los aspectos socio-institucionales y en la discontinuidad en los formatos organizacionales de los tres niveles educativos y se reactualizan en el paso de estudiante a trabajador. La discontinuidad es lo distintivo del paso entre los tres niveles educativos, y cada uno es representativo de las características fragmentarias del sistema educativo total (Dubet, 2005). Las partes tienen las mismas características del todo, aquí está presente el principio hologramático. Este contexto de desarticulación del sistema educativo global requiere de las concepciones del pensamiento complejo para generar herramientas de cambio que permitan incrementar la eficiencia de nuestros sistemas escolares donde los jóvenes no encontrarían el espacio para desarrollarse. En las situaciones donde el estudiante ha avanzado unos años en su carrera y tiene la posibilidad de trabajar y desempeñarse en actividades afines a su futura profesión, se establecen entre estudio y trabajo otras retroalimentaciones que en ocasiones generan cuestionamientos en el estudiante. Es importante tomar en cuenta la magnitud de los cambios que ocurren en la realidad laboral, que por lo general no tiene su correlato en los currículos universitarios, lo que significa para el estudiante que trabaja, una significativa experiencia de discontinuidad que más de un estudiante enuncia como *golpe de realidad*. Una mirada desde la complejidad implicaría tener en cuenta durante los estudios de grado las transformaciones vertiginosas que ocurren en el mundo del trabajo y de las profesiones a nivel local y global, lo cual posicionaría mejor al alumno ante los cambios que tendrá que afrontar.

DISCUSIÓN

Analizar las narrativas de los estudiantes acerca de su primera etapa en la universidad, poniendo en relieve la organización de procesos dialógicos, distinguiendo al mismo tiempo los principios de recursividad circular y las relaciones todo/partes y partes/todo en algunas de sus experiencias vitales, permite profundizar la comprensión de esta etapa tan crucial en las trayectorias universitarias. Crucial, porque es este primer trayecto el que, independientemente de la institución universitaria que se analice, presenta el mayor porcentaje de desgranamiento de estudiantes. Por tanto, resultaría posible considerar ciertas propuestas de reflexión en función de lo relevado en este trabajo.



S/T
fotografía
Leticia García

El par autonomía/dependencia nos interroga acerca de qué manera y en qué contexto, los estudiantes construyen su autonomía: cómo posibilitar momentos de tomas de decisión previos a la construcción del proyecto de carrera y cómo generar la implicación de los alumnos en la construcción de dicho proyecto. Asimismo, resultaría necesario revisar en qué medida las programaciones de las carreras dialogan con el contexto real, tanto laboral como social, del estudiante pensando en consonancia con el principio hologramático, en un todo social que reaparece, con sus lógicas, en el sistema educativo, en cada carrera y en la trayectoria de cada estudiante. Es preciso recuperar en la interpretación de las vivencias de los estudiantes, sus avances, retrocesos, éxitos y fracasos experimentados en su proceso de adaptación a la vida universitaria. En otras palabras, no es sino comprendiendo su condición humana que resulta factible acercarse a la complejidad de la trayectoria universitaria y des-ocultar la incertidumbre que tiñe las experiencias de los estudiantes.

REFERENCIAS

1. Acosta, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional, *Revista de la Educación Superior*, xliii (1), (165), 83-100.
2. Aimino, A. (2006). *Estudio sobre razones e intereses en la elección de carrera de los ingresantes universitarios de la Universidad Nacional de Villa María 2006. Las marcas neoliberales en la elección de carrera*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.
3. Antúnez, S (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Revista Aula de Innovación Educativa* 142 pp. 7-11.
4. Bambozzi, E. (2009). *Competencias genéricas: escuelas medias más allá de las disciplinas*, Villa María, Eduvim.
5. Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*, Buenos Aires, Siglo XXI.
6. Cuevas de la Garza, J. Ibarrola Nicolín M. (2015) Aprender en la simultaneidad. La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen, *RMIE*, 20 (67), pp. 1157-1186.
7. Dubet, F. (2005). La sociedad el conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento: el nuevo “continuum” cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización. *Revista Complutense de Educación* 12 (2) 485-528.
8. Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*.
9. Figari, C. y Dellatorre, G. (2004). Universidad y Educación en las Representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno, *Revista Argentina de Sociología* (3) pp. 40-55.

10. Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de la Plata, La Plata.
11. Klein, A. (2013). *Subjetividad, Familias y Lazo Social*. Buenos Aires, Manantial.
12. Mitjáns Martínez, A. (2008). Subjetividad, complejidad y educación. *Psicología para América Latina*, (13), 0-0.
13. Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En D. Fried (Ed.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Paidós Iberica.
14. Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión.
15. Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
16. Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa.
17. Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad *Polis* [En línea] Recuperado de: <http://www.polis.revues.org/7701>.
18. Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223. Recuperado de: <http://www.personal.us.es/oliva/Oliva1.pdf>.
19. Romero, H. y Pereyra, A. (2003, mayo). *Elección vocacional e ingreso a la universidad*. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Buenos Aires, Argentina.
20. Soares, M; Diniz, A.; Almeida, L. (2006) Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema* 18 (2), 249-255.
21. Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

NOTAS

* Docente Investigadora Secretaría de Investigación Universidad Siglo 21 | Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-2065-9729>. lauraabus@gmail.com.

** Universidad Siglo 21. Mgter. en Metodología de la Investigación Científica | Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-0440-5649>. silvia.Ayllon@ues21.edu.ar.

*** Universidad Siglo 21. Centro de Estudios Avanzados UNC | Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-5507-6999>. gaescanes@gmail.com.