

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

Y CIENCIAS SOCIALES

Proyecto A/109

Representaciones acerca de los estudios universitarios: estrategias y trayectoria de los alumnos de la Universidad Nacional de La Matanza

INFORME FINAL

2006-2007

Director: Mario A. Zimmerman

Equipo de Investigación: Adriana Callegaro, Silvia Di Benedetto, Emilse Diment, Beatriz Massuco, Paula Roffo.

Registrado en Dirección Nacional de Derecho de Autor
Expediente N° 963.574 el 28/9/2011
Todos los Derechos Reservados SECyT-UNLaM

**REPRESENTACIONES ACERCA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS:
ESTRATEGIAS Y TRAYECTORIA DE LOS ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA**

1- Presentación.....	2
2- Antecedentes.....	4
3- Marco teórico	12
3.1. Introducción.....	12
3.2- Representación y sociedad.....	13
3.3- Representación y discurso social.	15
3.4- El sujeto cultural y su inscripción en el discurso.	19
3.4.1 -El relato en 1ª persona	23
3.4.2 - Ficción y realidad	24
3.5- Entorno familiar y cultural de los jóvenes.	26
3.6- Representación y cognición.....	29
3.7- Representación y educación.	30
3.7.1. Aportes de la Psicología.....	30
3.7.2. Aportes de la sociología.....	34
3.8- Prácticas de estudio en el nivel superior.....	35
4- Metodología	43
4.1 Grupos focales.....	44
4.2- Relatos en 1ª persona.....	45
4.3- Entrevistas	47
4.4-Triangulación de instrumentos	48
5. – Resultados y análisis.....	49
5.1 Entrevistas.....	49
5.2 Grupos focales.....	54
5.3. Relatos	60
6.-Conclusiones.....	67
7- Bibliografía.....	73

1- Presentación

Resulta particularmente interesante y prioritario para las Instituciones educativas conocer cuáles son las representaciones, creencias, expectativas de sus estudiantes como así también sus estrategias y prácticas con respecto a los estudios universitarios. En este sentido, indagamos las relaciones que establecen los alumnos entre los estudios y sus procesos de aprendizaje. Se facilitaría así, la elaboración de respuestas adecuadas con relación a este sujeto educativo particular.

Consideramos que la presente investigación ofrece elementos a tener en cuenta para el diseño de acciones con el fin de optimizar recursos y favorecer el desempeño y los aprendizajes de los estudiantes universitarios, así como su futuro desarrollo laboral. Como hemos comprobado en una investigación anterior¹, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza proviene de hogares donde los estudios universitarios no constituyen una tradición familiar. Por lo tanto la vida universitaria no les es “familiar” ni habitual y las prácticas académicas resultan un desafío anhelado que presenta múltiples obstáculos.

El presente proyecto es continuación del estudio citado -en el cual se indagaron las representaciones acerca de los estudios universitarios en los alumnos aspirantes al ingreso- pero en este caso se relevan las representaciones y también las prácticas de alumnos de los primeros años de las carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad.

Esta investigación tiene carácter exploratorio y se propone articular los nuevos datos con los resultados y conclusiones obtenidos en la investigación mencionada. De este modo, intentamos describir recurrencias y cambios que pudieran manifestarse en los estudiantes ya insertados en el trabajo académico. Se complementa y amplía el marco teórico de dicha investigación, ajustado a los nuevos objetivos.

¹ “Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza”, Proyecto A/102, del Programa de Incentivos para Docentes-Investigadores del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004-2005)

Objetivos de la investigación:

General

- Explorar las representaciones y prácticas relativas a los estudios universitarios de estudiantes de carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza: Trabajo Social, Educación Física y Comunicación Social.

Específicos

- Caracterizar las estrategias y prácticas utilizadas y los cambios reportados por los estudiantes en sus estudios universitarios.

- Indagar las relaciones que establecen los estudiantes entre el contexto de los aprendizajes y los resultados que van obteniendo en los estudios.

- Analizar las representaciones y prácticas halladas en relación con el grupo de pertenencia social del estudiante.

- Formular hipótesis con respecto al fracaso y/o éxito que los alumnos van reportando en sus estudiantes universitarios.

- Obtener insumos que permitan el diseño de acciones para optimizar recursos y facilitar el desempeño académico de los estudiantes.

2- Antecedentes

Presentamos a continuación diversas investigaciones que consideramos como antecedentes del presente proyecto.

Expondremos brevemente cuáles fueron sus objetivos, la metodología utilizada y las conclusiones a las que arribaron; señalaremos además, cómo se vinculan con nuestro propio proyecto.

En el año 2000, María Elena Colombo inició un proyecto denominado "Socialización del estudiante en el C.B.C de la U.B.A: Sus dificultades y estrategias para la reconstrucción de la representación social" Ser estudiante en el ámbito universitario". La propuesta consistió en estudiar el proceso de socialización del alumno en el ámbito educativo universitario del CBC para comprender la reconstrucción de la representación social de estudiante universitario, considerando que la apropiación de reglas que regulan la interacción institucional puede ser favorecedora o no del éxito en la tarea de hacerse estudiante universitario. El objetivo fue analizar la incidencia del recorrido institucional previo y el capital cultural familiar, así como caracterizar dificultades y estrategias que el alumno desarrolla para resolverlas. La muestra estuvo constituida por la totalidad de los ingresantes al CBC, 600 alumnos que cursaron la materia Psicología. Se aplicaron dos cuestionarios, el primero en la primera semana del cuatrimestre, el otro luego de la segunda evaluación. Posteriormente se efectuaron entrevistas personales o telefónicas a los desertores.

Se considera el ámbito familiar y la historia educativa, que generan expectativas y creencias de cómo se actúa en el ámbito universitario. Una de las conclusiones a las que arriba es que los alumnos comienzan el ciclo universitario con una representación de estudiante que los hace aceptar como "natural" situaciones que complican su tránsito por ese ciclo, como escasez de recursos materiales e ineficacia administrativa. Piensan que es su propia responsabilidad resolverlas; y además los profesores tienen escasa representatividad en esa etapa. Estos sólo enseñan contenidos, pero no son percibidos como agentes culturalizadores. A pesar de los fracasos, el 92% de los ingresantes quiere seguir intentando aprobar los exámenes. Si bien continuar aparece muchas veces como volver a repetir modalidades ya

adquiridas y no reconstruidas, de cualquier modo, este porcentaje es por demás elocuente de la demanda que hacen los jóvenes de seguir insertos, y los motivos por los cuales ellos eligen cursar una carrera universitaria son que les permitirá ser alguien y conseguir mejorar su situación económica.

Se diferencia de nuestro estudio en que no tomamos específicamente ni a los ingresantes ni a los desertores y se alinea con el mismo por el interés en recabar datos relativos al capital cultural personal, la autopercepción de características facilitadoras o no de ser estudiante, entre otras variables.

Marta Teobaldo llevó a cabo entre los años 2001 y 2002 el proyecto llamado "Socialización y desempeño en el primer año universitario: construcción y aplicación de un modelo de intervención académico- institucional", en la Universidad de Buenos Aires. De acuerdo con la investigadora, incorporarse a la universidad de modo de permanecer en ella exige un proceso de socialización en las exigencias y reglas propias de este nivel. Al mismo tiempo los aprendizajes se efectúan según condicionamientos de los "habitus" y del capital lingüístico cultural que poseen los alumnos y que están vinculados con el contexto socio- cultural y familiar y sus trayectorias escolares previas. Se refiere al grado de "extrañamiento" que los alumnos mantienen con el saber y a la existencia de expectativas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje que incidirán favorablemente o no en el desempeño académico.

La información recopilada proviene de encuestas institucionales de evaluación, proporcionada a docentes y estudiantes integrantes de los cursos, y de las entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores titulares, ambas con diferentes variables y dimensiones adaptadas para aprehender sus representaciones. Se tuvo en cuenta los antecedentes académicos de los docentes, la trayectoria escolar previa de los estudiantes y también aspectos relacionados con los contenidos de conocimiento: metodología de enseñanza, procedimientos de evaluación, dificultades en la enseñanza y el aprendizaje, tiempo empleado para el desarrollo de los temas del programa, relación entre lo enseñado y lo evaluado y manejo del tiempo y técnicas de estudio. Los resultados de las encuestas realizadas tanto a alumnos como a profesores, demuestran que ambos grupos evidencian similitudes y diferencias respecto de sus referentes de calidad educativa. El método que propone el profesor para llevar adelante la clase muestra que

procura transmitir los conocimientos de manera que el programa se lleve a cabo en tiempo y forma, pero con resultados verdaderamente insatisfactorios, ya que para lograr dichas metas la participación del estudiante durante la clase resulta casi nula. Los contenidos son presentados como verdades absolutas sin tener en cuenta las fuentes de las cuales provienen, quedando aislada u oculta una parte de la información a la cual el alumno no tiene acceso.

Los alumnos manifestaban que tenían dificultades en la capacidad de síntesis, en la forma de estudiar, en la comprensión de textos y en el uso de la lengua oral y escrita, menos en la oral que en la escrita. La autora mencionada señala que al iniciar la carrera se hace evidente la ausencia de un cuerpo de conocimientos sólido, así como de competencias cognitivas y estrategias de aprendizaje adecuadas, que posibiliten un desempeño académico autónomo. Hay ausencia de proceso metareflexivos y metacognitivos, a lo largo de las trayectorias educativas de los alumnos.

Considera que es fundamental aprender el oficio de estudiante universitario para asegurarse la permanencia en la institución lo que supone la incorporación de un proceso que llama de “resocialización” en este nivel.

El tema se enfoca desde una visión de la calidad y gestión educativas, además considera al mismo tiempo a profesores y alumnos; mientras que en nuestro proyecto sólo tomamos a los segundos. Se relaciona con éste por el interés hacia las estrategias, prácticas y cambios en el aprendizaje y la centralidad otorgada a factores institucionales y no sólo individuales en el aprendizaje.

Marina Barbarella y otros están realizando desde el año 2004 un proyecto de investigación acción en la Universidad Nacional del Comahue, tendiente al mejoramiento de la calidad educativa y la retención estudiantil.² Hace foco fundamentalmente en los docentes y por lo tanto en la enseñanza como un factor que incide en el aprendizaje y que redundará en evitar los fracasos y posteriores abandonos. Se trata de una experiencia piloto con algunos

² La información se obtuvo de la ponencia realizada en el Primer Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Tensiones Educativas. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina, 1 al 3 de Julio de 2004. *El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad*. Presentación del Primer congreso internacional educación, lenguaje y sociedad, tensiones educativas. En la Web: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/083.pdf>

cursos a cuyos alumnos se les provee apoyo tutorial. Participan del programa un total de 45 docentes, tutorando sobre todos a los alumnos con mayores problemas en el aprendizaje u otros inconvenientes. Retoma trabajos de Marta Teobaldo –consultora del programa- y de A. Coulón. Luego de realizar una investigación etnográfica, identifican tres fases en el período de socialización. Las tres fases son: el tiempo del extrañamiento, tiempo del aprendizaje y el tiempo de la afiliación. En el primero se ingresa a un mundo institucional desconocido, en el segundo se da una adaptación progresiva a nuevas reglas institucionales y finalmente ocurre el dominio de las nuevas reglas, cuando el estudiante realiza un proceso de reconversión para volverse “nativo” con respecto al nuevo nivel y a la institución a la que adscribe. Los docentes señalaron como problemáticas de los alumnos del primer año, algunas referidas a la lectura, escritura, conocimientos y manejo del tiempo, otras actitudinales, o con respecto a la institución, con respecto al futuro profesional, sus condiciones sociales y materiales. En grupos reducidos trabajaron con los docentes las siguientes preguntas, luego discutidas en el grupo total: ¿Qué dificultades y problemas tienen los alumnos en el primer año según sus criterios y experiencias previas?, ¿Qué concepciones tienen los estudiantes, según la percepción de Uds. acerca de qué significa aprender?, ¿Qué comparten con ellos y en qué están en desacuerdo con respecto a estas concepciones? ¿Por qué?, ¿Qué creen Uds. o qué información concreta tienen acerca de qué es, para los alumnos “un buen docente” o un docente que enseña “bien o muy bien”?, ¿Qué comparten de esas concepciones y en qué están en desacuerdo? Fundamenten sus respuestas. El eje elegido fue efectuar un relevamiento de concepciones y prácticas del oficio del docente y el oficio del alumno, para lo cual administraron cuestionarios a los alumnos ingresantes e implementaron una secuencia de talleres de capacitación y planificación de acciones con los docentes de la muestra. Se prevé una evaluación del programa a partir de comparar los resultados obtenidos por los alumnos en el tiempo estipulado con los del período 2002-2003.

Se manifiesta que: *“El propósito de aumentar la retención debe tomar en cuenta el entramado de variables extra e intrainstitucionales, a los efectos de contar con una planificación realista, que contemple la incidencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes en sus ritmos de aprendizaje. Ello supone considerar sus trayectorias y experiencias*

educativas previas. Además, la infraestructura disponible y el volumen de la matrícula de cada curso exigen modalidades de enseñanza que hagan posibles los procesos de aprendizaje”.

Como ya se señaló el proyecto difiere del nuestro en cuanto a lo metodológico y a la elección de población docente; sin embargo resulta relevante por varios motivos: se trata de una universidad nacional que incluye también diferentes carreras dentro de la misma, considera importante conocer las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en una institución particular de nivel superior como una variable incidente en el aprendizaje y los resultados obtenidos por los estudiantes.

En nuestro proyecto consideramos específicamente las concepciones de los alumnos respecto de las prácticas de estudio, un aspecto presente en dicha "resocialización".

Si bien nuestro estudio no hace foco en los docentes coincidimos en el interés por la retención y en la consideración de las trayectorias y experiencias educativas previas de los estudiantes.

Podemos mencionar también a Vázquez y Miras quienes investigaron cómo se representaban una tarea de escritura estudiantes de tercer año del Profesorado en Educación Inicial, perteneciente al Departamento de Educación Preescolar de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). La dificultad más mencionada por las alumnas era la de establecer relaciones entre los materiales bibliográficos. Las autoras concluyeron, entre otras cuestiones, que las dificultades para cumplir con los requerimientos tenía que ver con "la exigencia de elaborar un informe escrito, cuya complejidad está dada por la solicitud de reflejar en él la adopción de una posición en base a las fuentes bibliográficas provistas, lo cual exige mucha lectura; por otra parte, ajustarse a un tipo de texto particular, en el cual deben presentar la información de manera integrada, expresada en palabras propias y atendiendo a cuestiones vinculadas con la redacción para lograr un texto coherente. La producción de este informe demanda tiempo considerable y su grado de dificultad se ve aumentado por la falta de experiencias previas con tareas similares"³.

³ *Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura.* Trabajo presentado en la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el

En coincidencia con nuestro estudio, en este último trabajo se recupera la voz de los estudiantes. Específicamente frente a la exigencia de una tarea en particular, representa un aporte en tanto podemos vincular la indagación con prácticas de estudio que se deberían llevar a cabo en la universidad y las posibles dificultades que implican para los estudiantes.

En este aspecto, un estudio realizado⁴ sobre estudiantes de la Universidad de Lomas de Zamora y de la Universidad de Bs. As, indaga sobre la relación existente entre “jóvenes”, “consumos culturales” y “universidad”, a los efectos de explicar las consecuencias en la formación de nuevos perfiles culturales que inciden en el desacuerdo entre los resultados obtenidos en el acceso a la Universidad y las competencias requeridas a los jóvenes en su incorporación al sistema educativo superior.

El estudio prioriza el análisis de los medios como constructor de buena parte de los discursos de la sociedad y, en particular, de los jóvenes, ya que los medios masivos generan productos culturales dirigidos a un segmento de la población que va desde los 15 a los 25 años fundamentalmente. Los medios son también responsables de la construcción del valor simbólico de la juventud, “lugar” que ha venido transformándose por razones, además, de orden formativo y económico. El aspecto formativo se relaciona con el aumento de la matrícula universitaria que evidencia un incremento del tiempo dedicado al estudio. El aspecto económico fortalece el anterior, en la medida en que se vincula con las dificultades de acceso al mercado laboral que experimentan los jóvenes y que les reafirma la idea de concurrir a la universidad como vía posible de ascenso social.

Estas razones explican que se haya desplazado el límite de dependencia con el mundo adulto, la que tiende a sostenerse más allá de lo experimentado en décadas anteriores. Por otra parte, y relacionado con el valor simbólico atribuido por el discurso social a la juventud, puede verse que los medios valoran positivamente aspectos juveniles como la espontaneidad, frescura, informalidad, creatividad, mientras que conductas como formalidad, regularidad, rigidez, adustez, rutina, son vinculados con el mundo adulto y

aprendizaje” Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. 11, 12 y 13 de febrero de 2004.

⁴ CORMICK, H., 1996, *Juventud, consumos culturales y universidad*, en CORMICK, H y LAGORIO, C., (MARAFIOTI, R., editor) 1996, Culturas nómades. Juventud, culturas masivas y educación, Bs. As., Biblos

por consiguiente señaladas como negativas por el discurso referido a la juventud.

Constituyen otros antecedentes los trabajos de Paula Carlino (2002a y 2002b, 2004a, 2004b y 2005) en los que realiza un minucioso relevamiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en universidades de diferentes países, tomando como eje los conceptos de alfabetización académica y función epistémico de la escritura. Con alfabetización académica se refiere a un proceso que más de una vez plantea dificultades a aquellos estudiantes que se incorporan al nivel superior de los estudios, ya que se enfrentan con nuevas prácticas y nuevos discursos disciplinares. Por otro lado la función epistémico de la escritura se vincula con el papel que el escribir tiene en la apropiación de conceptos propios de las diferentes materias que se estudian. Escribir no es una actividad transparente, independiente de aquello sobre lo que se escribe, ayuda a ir transformando el conocimiento previo y a asimilar otros novedosos.

A las escasas prácticas relevadas sobre el trabajo con lectura que realizan los alumnos en las universidades de nuestro país, se le suma el mínimo lugar que ocupan las de escritura académica, las que se reducen a la elaboración de trabajos prácticos, monografías y evaluaciones parciales escritas que los docentes sólo se dedican a corregir sin instancias previas de revisión o reflexión conjunta.

La misma autora, como docente de una universidad nacional implementó diferentes acciones pedagógicas con sus alumnos durante varios años, integrando el leer y escribir al aprendizaje de una materia de las ciencias sociales, sin “dejarlos solos” frente a sus prácticas académicas y requerimientos.

Sus aportes son relevantes para nuestra investigación dado que iluminan lo que se viene haciendo y lo que se podría hacer pero no se implementa relacionando los actos de leer y escribir con el de aprender.

Baldoni, Barrón y otros⁵ describen, a partir de datos surgidos de entrevistas realizadas a alumnos de una universidad de la Provincia de Buenos Aires,

⁵ - BALDONI, M., BARRÓN, M. Y OTROS (2006), “Caracterización de las experiencias de los alumnos universitarios en el marco de las Tutorías de Estudio de la Facultad de Ciencias Humanas”. Primer congreso nacional “Leer, escribir y hablar hoy”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As. 28, 29, 30

cómo son sus prácticas de estudio. Los datos dan cuenta de que la mayoría estudia solo, empleando entre siete y veinticinco horas semanales. En general leen los textos una o dos veces, subrayándolos, algunos realizan notas al margen y pocos elaboran resúmenes de los mismos. Sin embargo sí utilizan resúmenes producidos por sus compañeros. Comúnmente presentan falta de organización en las prácticas de estudio y reconocen la necesidad de una sistematización. En consecuencia, los autores vienen implementando talleres de tutorías con los estudiantes. Estos talleres sirven de antecedente para las acciones proyectadas por nuestro equipo.

Algunos de los trabajos que hemos mencionado fueron presentados en reuniones organizadas en nuestro país desde el año 2001. Dichas reuniones demuestran el interés de docentes e investigadores por el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y la necesidad de profundizar en la especificidad de los estudios superiores con el fin de "tender puentes" entre lo que los alumnos saben de niveles anteriores y las aspiraciones del nivel universitario. Nos referimos a los congresos: "La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias", organizado por el Departamento de Educación y Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires en el 2001; "Primer Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: Tensiones educativas en América Latina", realizado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa en el 2004 y, por último, "Leer, escribir y hablar hoy" llevado a cabo en Tandil en el 2006.

3- Marco teórico

3.1. Introducción

Todo individuo posee imágenes mentales acerca del mundo que constituyen creencias sobre las que adquiere significado todo nuevo estímulo, relacionado con los aspectos del mundo de los que ellas son la representación. En esta investigación nos interesa en particular, explorar las representaciones y prácticas relativas a los estudios universitarios de estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y de qué manera dichas representaciones se ponen en juego y se relacionan con las prácticas de estudio y los resultados obtenidos. Desde nuestra mirada estas representaciones emergen en el discurso de los sujetos y se encarnan en las prácticas cotidianas que llevan a cabo. Estas prácticas, por otra parte, también participarían en la conformación y cambio de dichas representaciones. Por lo tanto, en el marco teórico se desarrollan distintas perspectivas teóricas que coinciden en la indisociabilidad del hombre y el mundo en la construcción de significados, sin embargo, cada una de ellas enfatiza distintos aspectos de acuerdo a enfoques que presentan matices diversos. En primer lugar planteamos algunos referentes de la Psicología social que desarrollan el tema enfatizando el aspecto social de las representaciones. En otro apartado se hacen algunas precisiones desde los aportes de la Filosofía y la Sociología con respecto a la reproducción social y las posibilidades de cambio en el imaginario social. También recurrimos a la *Teoría del análisis del discurso* ya que nos permite reconocer la inscripción del sujeto cultural en sus prácticas discursivas. También consideraremos el contexto cultural familiar de los jóvenes.

A continuación, se toman aportes de la Psicología cognitiva respecto del modo en que las representaciones operan en la cognición humana y determinan cómo se actúa sobre el mundo. Particularmente nos interesa considerar cómo son estos procesos y cambios cognitivos tomando aportes de la Psicología y la Sociología en un contexto en particular: el contexto educativo. Finalmente se puntualizan aspectos vinculados a las prácticas de estudio en el Nivel superior tales como estrategias de estudio o lectura y escritura de textos académicos.

3.2- Representación y sociedad

La mente de todo individuo almacena, a partir de lo que percibe, no los estímulos mismos (variados y únicos), sino una imagen de cada una de esas cosas, hechos, acciones o procesos percibidos, de modo que en cada nueva interacción con el mundo, puede calificar su nueva percepción por comparación con la imagen mental preexistente. Así vamos "conociendo" el mundo, conceptualizándolo, construyendo imágenes sobre lo recibido y almacenando el resultado de esa operación. Estas imágenes, que ya no son "el mundo" sino su "representación", constituyen las creencias del sujeto.

Maureen Pope (1991) destaca a G. Kelly como uno de los primeros autores que proponen la metáfora del hombre-científico en tanto que ésta permite iluminar el comportamiento humano respecto del mundo. Kelly (1966) sostiene que un constructo personal es una manera de dar sentido al mundo. Estos constructos pueden variar tanto en el grado de resistencia al cambio como en la extensión de elementos a los cuales se aplica. Todo individuo construye en forma permanente modelos representacionales de su experiencia. Estas construcciones son como cartas de navegación provisionales que ayudan a la gente a dar sentido a su ambiente e influyen en su comportamiento. Conocer esos modelos que las personas mantienen, permite entender su comportamiento, a partir de su percepción del mundo.

Los seres humanos vivimos en comunidad y no podemos dejar de comunicarnos. El lenguaje, no sólo es el medio para comunicarnos, sino un poderoso instrumento cognitivo, con el que el sujeto construye sus representaciones y las transmite entre los miembros de su grupo. Del mismo modo, cada miembro recibe de los otros, en la comunicación, representaciones que constituyen así la concepción del mundo que la comunidad tiene en un momento determinado. Por este mecanismo o actividad comunicativa, las representaciones individuales se convierten en representaciones colectivas.

Esta particularidad de las representaciones (el hecho de ser sociales más allá de su génesis individual) explicaría por qué no existen idénticas representaciones a partir de idénticos estímulos. En primer lugar porque no todos los individuos viven en los mismos lugares y el paso del tiempo provoca cambios en el entorno. En segundo lugar, porque no nacimos en el

mismo momento, y esto supone que recibimos estímulos lingüísticos diferentes relacionados con imágenes del mundo que otros percibieron antes que nosotros, como así también, que percibamos como preexistentes, ideas, o representaciones que no existieron para otros con anterioridad a nuestra aparición en el mundo. En tercer lugar, porque en una sociedad dividida en clases, los intereses, deseos, ambiciones y necesidades no son los mismos para todos sus componentes.

Sin embargo, dentro de una comunidad lingüística, las representaciones son suficientemente compartidas como para permitir la comunicación.

Desde la perspectiva de la Psicología social, se destaca la Teoría de las Representaciones sociales de Moscovici (1983) para quien una representación social es la actividad mental desplegada por los individuos y los grupos a fin de establecer su posición con relación a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Toman formas variadas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, aún lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos. El autor se propuso rehabilitar el sentido común y el conocimiento corriente. Dicho conocimiento cotidiano posee una densidad propia derivada de las interacciones sociales, particularmente por las modificaciones que sufre el conocimiento científico al ser transmitido en la comunicación. Así, dichas representaciones son sociales porque son elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones.

Para D. Jodelet (1983), una representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas en cuanto a la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. Desde esta óptica, la representación social no es el duplicado de lo real ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto ni la parte objetiva del sujeto sino que constituye el proceso por el cual se establecen estas relaciones.

Markova (1996) plantea que la Teoría de las Representaciones sociales estudia la relación entre los conceptos científicos y los legos: examina el contenido de los conceptos cotidianos, su co-determinación social e individual, su formación, mantenimiento y cambio. La Teoría de las representaciones sociales estudia las maneras en que el conocimiento socialmente compartido detiene al sujeto en las formas de pensamiento existente, impidiéndole el pensamiento libre y forzando una manera de concebir el mundo. La fuerza de las representaciones está en su naturaleza implícita; cuanto menos conciente es el sujeto de las mismas, más poderosas son.

Las personas al nacer dan por supuesto su entorno social como lo hacen con el físico y natural, no tienen conciencia de su existencia y perpetúan su status ontológico mediante las actividades habituales y automáticas de reciclaje y reproducción. Ya Piaget demuestra, a principios de siglo, que los niños no esperan a que se les enseñe determinada noción para tener una opinión espontánea y construir hipótesis acerca de ella. De igual manera, los adultos en su vida diaria frente a los fenómenos del mundo, también tienen supuestos y construyen teorías que les permiten explicar esos fenómenos y tomar decisiones. Estas teorías espontáneas no necesariamente coinciden con las teorías científicas. Esta objetividad sólo se cuestiona en circunstancias particulares.

Pero no cabe duda de lo dificultoso que resulta el cambio de una teoría por otra. Castorina (1995) sostiene que las concepciones alternativas son nociones estables que acompañan en paralelo a la formación científica y que ofrecen gran resistencia a los intentos de modificación en dirección a las ideas científicas durante la instrucción.

3.3- Representación y discurso social.

Por su naturaleza de ser social, el individuo se constituye para sí un sistema de creencias, que, son a su vez gestadas dentro de la comunidad, las que, además, por compartidas, permiten la comunicación.

Por eso, investigar cuáles son las representaciones sociales de un

determinado grupo, supone detectar qué características y efectos de sentido surgen del análisis de los discursos sostenidos por los miembros de ese grupo que hacen y se hacen evidentes dentro de las condiciones en que fueron producidos. En este punto, es importante retomar las premisas sobre las que trabaja Eliseo Verón, en *La semiosis social* (1981), en la que tiene en cuenta las condiciones de producción junto a las gramáticas de producción que generan. Es decir, que toda toma de posición, toda representación social, tiene relación con las ideas y los principios relativos al lugar desde donde se postulan. Esto significa entender al individuo como “agente social”, que habla desde un lugar y en ciertas condiciones objetivas de producción de ese discurso.

La teoría marxista ofrece una matriz fundante para pensar lo social en la constitución de sentidos e imaginarios colectivos. Lucien Goldmann (1970) alude a tres factores extradiscursivos que favorecen la eficacia e imposición de ciertos discursos: a) el lugar social, b) las condiciones objetivas y c) los procesos sociales.

Para Goldmann, el lugar social de producción de sentido es el sistema de relaciones que se definen a partir de condiciones objetivas. Los sentidos son elaborados desde un lugar de clase social. La visión del mundo es un esquema, un modelo compuesto de un número limitado de elementos: aspiraciones, sentimientos, ideas que reúnen a los miembros de un grupo, generalmente una clase social y los opone a otros. Por eso, el enunciador individual no es lo significativo para Goldmann, sino en tanto visión del mundo de una clase social, es un sujeto transindividual.

Bourdieu (1997) piensa la relación entre el agente social y sus prácticas como una relación de homología, que une a cada sociedad, constituida por un conjunto de posiciones sociales, con un conjunto de actividades o de bienes, caracterizados ellos mismos relacionalmente. Esto implica que todo análisis debe tener en cuenta la relación entre posición social (concepto relacional), habitus (disposiciones) y tomas de posición (elecciones operadas en los dominios más diferentes).

Para entender estos conceptos es preciso definir dentro de la teoría desarrollada por Bourdieu: los conceptos de capital, campo y habitus.

Si bien el concepto de capital refiere al sentido marxista de control

diferenciado de recursos y por lo tanto se trata de un concepto relacional (en tanto da lugar a relaciones de dominación), a diferencia de Marx, Bourdieu amplía la noción de capital más allá de lo económico y acuña el término de capital simbólico, cuyo control también genera capacidad de relación.

Bourdieu llama capital simbólico al reconocimiento obtenido a partir del manejo de los otros capitales, plus de crédito y legitimidad, aquello que contribuye a ocultar las bases que construyen las relaciones. Lo mismo que contribuye a reconocerlo, contribuye a ocultar los procesos de competencia que le dieron reconocimiento. Reconocimiento que se logra por haber pasado, además, por distintas instancias de legitimación. Supone la posesión de las otras tres formas de capital: el capital económico, el capital cultural (conjunto de calificaciones intelectuales ya sea incorporadas institucionalmente o como bienes culturales) y capital social (conjunto de relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo).

En cuanto al concepto de campo está relacionado con los distintos agentes sociales y las diversas maneras de relacionarse con ese recurso. Las condiciones objetivas forman un sistema de relaciones donde están en juego los recursos que interesan. La lógica del funcionamiento de ese sistema, está signada por la lucha por el acceso al control de ese recurso que está desigualmente distribuido.

Los campos sociales son homólogos a la estructura social, por cuanto la posición de los agentes sociales en un campo depende de la posición de éstos en el espacio social, según dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural. Dicho espacio de las posiciones sociales se traduce en un espacio de tomas de posición por intermedio de las disposiciones o de los habitus.

El habitus es el producto de condicionamientos sociales asociados a la clase, al que se homologan un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos por una afinidad de estilo. Son valores incorporados a la propia existencia, una determinada visión de la realidad y de sus prácticas, adquirida por el individuo en el transcurso del proceso de socialización⁶.

⁶ BOURDIEU, P., *“El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los*

Estas disposiciones (actitudes, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar) funcionan como principios inconscientes de acción, percepción y reflexión. Estos modos de percepción y acción interiorizados por los individuos se denominan esquemas.

Dos son los componentes del habitus: el ethos, que designa los principios, valores que rigen la conducta humana y la hexis corporal, que corresponde a posturas y disposiciones corporales interiorizadas durante su historia.

El habitus es simultáneamente el modo como percibimos y juzgamos la realidad y el productor de nuestras prácticas⁷. Así, el habitus puede considerarse el modo de interiorizar la exterioridad, interiorización de propiedades vinculadas a la posición dentro del espacio social. Todo agente social tiende a percibir las nuevas experiencias en función de su habitus primario, el que condiciona la adquisición de nuevas disposiciones. Cada individuo no es más que una variante de un habitus de clase.

Estas sobredeterminaciones de lo social, pueden relacionarse también con el concepto de “imaginario social”, desarrollado por diversos autores como Cornelius. Castoriadis, Bronislaw y Baczko, y la tradición constituida por Marx, Weber, Durkheim, de quienes se han desarrollado enfoques y aportes en nuestra investigación anterior⁸.

Castoriadis concibe un poder de creación, inmanente tanto a las colectividades humanas como a los seres humanos singulares que funciona como *vis formandi*, y que corresponde a esa facultad de innovación, de creación y de formación que es el imaginario social instituyente.

La concepción de Bronislaw Baczko (1991) sugiere que las sociedades elaboran sus representaciones como expresión o elaboración simbólica de sus conflictos, problemáticas, intereses. Asimismo, podríamos interpretar

habitus están diferenciados; pero también son diferenciantes”, 1997, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México

⁷ BOURDIEU, P., “*Las representaciones de los agentes varían de acuerdo con su posición (...) y su habitus, como sistema de esquemas de percepción y evaluación, como estructuras cognitivas y evaluativas que ellos adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social*”, 1993, *Cosas dichas*, Gedisa, Barcelona.

⁸ Zimmerman M. y equipo: “*Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza*”, Proyecto A/102, del Programa de Incentivos para Docentes-Investigadores del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004-2005)

que, así como asocia la imaginación con la política, como un sujeto de enunciación, los imaginarios sociales estarían constituidos por enunciados de la sociedad. Dichas significaciones imaginarias sociales derivadas de instituciones, se cristalizan en lo que Castoriadis llama imaginario social instituido, que asegura la continuidad de la sociedad, su reproducción y la repetición de ciertas formas que regulan la vida de los hombres.

Hablar de imaginario significaría entonces referirse a un conjunto de representaciones en las que se articulan ideas, imágenes, ritos y modos de acción, que no constituyen meros reflejos de una realidad exterior a ellas. El ejercicio del poder político pasa por el imaginario colectivo.

3.4- El sujeto cultural y su inscripción en el discurso.

De lo dicho hasta aquí puede deducirse que la cultura, en tanto imaginario constituido por representaciones sociales, es el espacio ideológico en el que una colectividad instituye su propia identidad. La cultura funciona como una memoria colectiva que sirve de referencia y es por eso, vivida como garante de continuidad. Así, la cultura es el dominio de lo ideológico, tanto más en tanto se vincula a los procesos de identificación de los individuos.

Ahora bien, la cultura no posee existencia ideal, sino que existe a través de sus manifestaciones concretas, es decir, el lenguaje y sus diversas prácticas discursivas; el conjunto de instituciones y prácticas sociales; una particular manera de reproducirse en los sujetos, conservando, sin embargo, idénticas formas en cada cultura.

En este sentido, más allá de dicho bien simbólico compartido colectivamente, cada individuo se diferencia de otro en cuanto a grados de apropiación de dicho bien o de adecuación a los modelos de comportamiento y pensamiento que le son impuestos. Estas diferencias reproducen, como ya indicara Bourdieu, diferencias de clase. Sin embargo, la noción de sujeto cultural integra a todos los individuos de una colectividad en un mismo conjunto, al tiempo que los remite a sus respectivas posiciones de clase.

La cuestión del advenimiento del sujeto y de su alienación por un aquí y ahora ideológico, nos convoca a demostrar que el sujeto cultural opera no sólo en y por el lenguaje sino también en y por el discurso.

En efecto, Benveniste declara que es por medio del lenguaje como el hombre se constituye en tanto sujeto⁹. Para el autor, la única realidad a la que remite yo es a la realidad del discurso; en efecto, yo es una forma vacía en espera de ser investida para convertirse en instancia de discurso. La necesidad de conocimiento de uno mismo, de constituirse en sujeto, de asignarse a sí mismo existencia, sólo puede ser satisfecha mediante la enunciación del yo como sujeto del discurso. Dicha subjetividad es la capacidad del locutor de plantearse como "sujeto", nombrándose a sí mismo como "yo". El fundamento de la subjetividad se halla en el ejercicio de la lengua.

Ahora bien, toda vez que el sujeto habla, las formas elegidas en el discurso hablan por él. Esta idea de subjetividad como producto del lenguaje implica en consecuencia, una difracción entre el sujeto que habla y el sujeto hablado.

Todo discurso, por mediación del lenguaje, opera, necesariamente, una escisión entre la realidad y aquello que la representa. El signo (lingüístico en este caso), convoca a la realidad y la realidad se desvanece en el signo en beneficio de su representación. La palabra es una presencia constituida de ausencia. Por eso, el sujeto aparece siempre representado en el lenguaje. Esta representación implica la imposibilidad de expresarse a él mismo en la autenticidad de su deseo, enmascarado por el lenguaje.

Las reflexiones de Benveniste coinciden en parte con la afirmación de Jacques Lacan según la cual el inconsciente está estructurado como un lenguaje¹⁰.

⁹ BENVENISTE, Émile, 1999, *"Es, pues, literalmente cierto que el fundamento de la subjetividad se halla en el ejercicio de la lengua. Si se toma la pena de reflexionar sobre ello, se verá que no hay más testimonio objetivo de la identidad del sujeto que el que éste da sobre sí mismo al hablar."*, en *"De la subjetividad del lenguaje"*, en *Problemas de lingüística general*, Vol. I, Editorial Siglo XXI, Madrid

¹⁰ BENVENISTE, Émile, 1999, *"El inconsciente emplea una verdadera "retórica" que, al igual que el estilo tiene sus figuras [...]. La naturaleza del contenido hará que aparezcan todas las variedades de la metáfora, puesto que los símbolos del inconsciente extraen de una transformación metafórica a la vez su sentido y su dificultad. También emplean lo que la antigua retórica llama la metonimia (continente por contenido) y la sinécdoque (la parte por el todo)."*, op. cit.

El sujeto transcribe en sus concreciones sociodiscursivas las particularidades de su inserción socioeconómica y sociocultural así como la evolución de los valores que marcan su horizonte cultural, sin que la transcripción de estos elementos provoque en el sujeto que habla ni una toma de conciencia ni un proceso de represión. Al hablar, el sujeto dice siempre más de lo que quiere decir y de lo que cree decir. Introducidas en forma de microsemióticas intratextuales (E.Cros, 1997), esas características discursivas -producto de la pertenencia a particulares estructuras sociales- amplían la visibilidad socio-semiótica de los textos. Así el sujeto cultural (como el sujeto del deseo, no consciente para el psicoanálisis) está atravesado por una red de valores sociales y de paradigmas éticos.

Tras la máscara de la subjetividad se ve entonces operar al discurso del sujeto cultural. Ahora bien, ese sujeto cultural, de naturaleza doxológica, legisla, dicta pautas de conducta, designa paradigmas, recuerda verdades basadas en la experiencia. Así, desarrolla una estrategia discursiva radical para eliminar al sujeto del deseo.

Desde esta perspectiva, el análisis de discursos ofrece una puerta de entrada al abordaje de las representaciones colectivas, en tanto el sujeto cultural (inscripción discursiva) implica un proceso de identificación fundamentado en un modo específico de relaciones entre el sujeto y los otros. El yo discursivo no es más que la máscara de todos los otros. La noción de sujeto cultural forma parte de la problemática de la apropiación del lenguaje en sus relaciones con la formación de la subjetividad por una parte, y con procesos de socialización por otra. El sujeto no se identifica con el modelo cultural, sino que es el modelo cultural el que lo hace emerger como sujeto. El agente de la identificación es la cultura, a través de sus distintas representaciones sociales.

En tanto instancia mediadora entre la lengua y el discurso, el sujeto cultural participa en el sistema que amordaza al sujeto del deseo. A éste hay que desembozarlo en la enunciación; al contrario, el sujeto cultural sólo se manifiesta y habla en el enunciado.

Como en la anterior investigación consideramos que los relatos en 1° persona son un instrumento importante para la inscripción del deseo del

individuo de relatarse a sí mismo frente a la presión creciente de la sociedad y sus prescripciones.

Numerosos críticos literarios han explorado la biografía como forma de creación del Yo en respuesta a las épocas históricas y a las circunstancias personales. Por otra parte, el relato le agrega a los hechos la posibilidad de la ficción, la que va mucho más allá de lo informativo. No sólo “refiere” sino que otorga “sentido”¹¹.

Jerome Bruner (2002) considera que a través del relato logramos modelar la experiencia no sólo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real. Así, la narrativa ficcional nos ayuda a reexaminar lo obvio. Por eso, la narrativa siempre abreva en lo familiar, para conferirle extrañeza y transformarla de acuerdo al deseo. Pues, aunque se comporte como lo familiar, su objetivo es superarlo para adentrarse en lo posible. Y el relato ofrece una forma elusiva de arte que permite conciliar las ambiguas comodidades de la vida familiar con las tentaciones de lo posible. Bruner dice que “contamos para prevenir, con más frecuencia, que para instruir. Esta propensión a la narrativa deriva de que ella es casi siempre, el relato de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas desvanecidas. Nos ofrece un modo de dominar el error y la sorpresa. Y al hacer historias, ellas reafirman una especie de sabiduría convencional respecto de aquello cuyo fracaso se puede prever.

¹¹ En este punto se toma en cuenta la diferencia que Gottlob Frege realiza entre “sentido” y “referencia”: el primero es connotativo; la segunda, denotativa.

3.4.1 -El relato en 1ª persona

El acto por el cual un sujeto cuenta su historia presupone , como se ha dicho, un acto de conocimiento y por lo tanto de alteridad, ya que el objeto de conocimiento siempre se construye como un otro al que se intenta acceder, hacerlo propio.

En el discurso autobiográfico el locutor se instituye a sí mismo como sujeto y remite a sí mismo como “yo- objeto” en su discurso. Así el espacio autobiográfico es ese espacio de identificación del sujeto en el discurso que le permite llenar ese vacío como búsqueda simbólica del yo.

La historia de vida se constituye en signo del “yo”, es decir como elemento de una semiosis sustituyente que convoca a la realidad, a la vez que dicha realidad se desvanece en el signo en beneficio de su representación. La palabra es una presencia constituida de ausencia. Por eso, el sujeto aparece siempre representado en el lenguaje.

Así, el sujeto se va construyendo como un “sí mismo” en tanto es estable en el contexto de la historia que ha elegido contar, mantiene permanencia de ciertos rasgos que lo hacen coherente con la trama de la que forma parte intrínsecamente, pero también está sujeto a los cambios que esos mismos acontecimientos pueden imprimirle.

La referencia de la que da cuenta el relato autobiográfico es una vida dotada de consistencia y existencia, por mediación de la narración. La vida, la realidad se presenta como caos sin existencia que sólo puede ser narrada, es decir, puesta y enmarcada en el orden del tiempo y el espacio a través de la representación narrativa.

El sujeto emerge ciertamente en esa red discursiva y su verdad se oculta en lo preconstruido del lenguaje que funciona como lugar-teniente que lo enmascara. Paradójicamente es únicamente en esa articulación del lenguaje que constituye la enunciación, donde esa misma verdad puede emerger.

En este mismo sentido, la naturaleza social del sujeto, convierte a su “decir” en un habla constituida por otros discursos, pues la conciencia de sí mismo sólo es posible en tanto se experimenta por contraste y oposición con otro o escucha, condición de diálogo que es constitutiva de la persona. La noción

de sujeto forma parte de esa problemática de la apropiación del lenguaje en sus relaciones con la formación de subjetividad por una parte, y con procesos de socialización por otra. Bruner afirma que los actos narrativos dirigidos a crear el Yo son guiados típicamente por modelos culturales tácitos e implícitos de lo que éste debería ser y, naturalmente, de lo que no debe ser.

Por otra parte, la significatividad que los relatos poseen en relación con nuestra búsqueda, radica también en la relación entre el discurso y la realidad, y, en particular, en la función metafórica del relato, cuya utilización históricamente estuvo relacionada con su jerarquía epistemológica.

3.4.2 - Ficción y realidad

Ya se ha mencionado, el carácter creativo, constructor de sentido que Bruner advirtió en el relato de ficción. Y es que la ficción no se refiere a la realidad de un modo reproductivo, sino que su referencia es productiva, instaura mundos redescubriendo lo que el lenguaje convencional ha descrito previamente. Es una representación de segundo grado pues se trata de una referencia desdoblada.

De un modo o de otro, el lenguaje es el medio con el que el sujeto conoce el mundo. Su carácter cognitivo deriva de su condición de sistema simbólico con el que el hombre elabora y reelabora la realidad, logra que la realidad “sea” en tanto “es nombrada”.

En este sentido, Ricoeur analiza este “como si” propio de la representación y lo define como figura, redescubrimiento del mundo, un modo particular de decir la verdad.

Dicha redescubrimiento del mundo es la representación de una ausencia que se vuelve presente mediante la imagen. La representación de lo ausente consiste en operaciones que permiten leer algo del orden de lo mismo, de la alteridad y de la analogía. La realidad es entonces, resultado de un proceso, poiesis o invención por el cual se constituye en objeto. El referente “real” cobra existencia como representación, es decir como capacidad de interpretación y no como acceso inmediato y directo a él.

La ficción, entonces, no debe ser pensada como opuesta a la realidad sino como condición que hace posible la producción de mundos de cuya realidad no puede dudarse.

En este sentido, Dilthey destaca la relación primordial existente entre la comprensión-interpretación y las manifestaciones fijadas en forma duradera, es decir, testimonios y documentos cuya característica distintiva es la escritura¹². Ellas permiten tener acceso a lo inaccesible, por medio de la invención de posibilidades.

La interpretación cobra el carácter de apropiación por parte de un sujeto, del sentido que desemboca en la interpretación de sí mismo. La comprensión de sí mismo sólo puede realizarse a través de la comprensión de los signos culturales en los que el sujeto se documenta y se forma. De ese modo, el sujeto hace propio lo que era extraño.

Mediante el relato, pensamos nuestra vida, la elaboramos como totalidad organizada en función de una teleología. Es así que nuestra historicidad es llevada al lenguaje mediante el intercambio entre las posibilidades de la historia y de la ficción. Hacer historia supone rescatar y conservar en la memoria aquellos valores que deben ser conservados, y por lo tanto relevar las posibilidades del presente. La ficción, en tanto mimesis, convoca a la puesta en escena de lo esencial, del núcleo efectivo de la acción. Por otra parte, la posibilidad de construir relatos, es la diferencia fundamental entre la comunicación humana y la de los animales. El lenguaje humano (Greimas, 1996)¹³ tiene la posibilidad de instaurar un ellos, para poder decir algo sobre el mundo, lo que los animales son incapaces de hacer.

Este desdibujamiento de los supuestos límites entre historia y ficción, es particularmente evidente en el caso del discurso autobiográfico en el que la ficcionalización del autor en protagonista de la historia, borra las fronteras entre enunciación real y enunciación ficcional, construyendo un discurso híbrido. Esta transposición de un afuera del texto a su interior que convierte la realidad en ficción literaria, otorga a la autobiografía esa particular función concientizadora, pues ubica al yo autobiográfico en el borde mismo desde el

¹² DILTHEY, W, Obras completas de W. Dilthey. El mundo histórico. México, FCE, 1994

¹³ GREIMAS, A. J., 1996, *La enunciación, una postura epistemológica*, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

que realiza el ordenamiento¹⁴, al tiempo que lo separa del ámbito privado y lo habilita para su publicación.

Narrar implica, tanto en la representación literaria ficcional como en la histórica, ordenar los acontecimientos de acuerdo a un comienzo, medio y fin. Es este final como teleología o clausura el que imparte significado al todo coherente y unificado en torno a un centro totalizador.

La operación misma del relato está ligada al concepto de experiencia vivida, abierta a los lectores quienes, indefectiblemente, activan el texto imprimiéndole sentido. Dicho sentido está, además, anclado en la propia historicidad de la lectura que hace familiar un hecho distante, por el hecho de inscribirlo en los archivos de la memoria colectiva (siempre leemos intertextualmente). Todo relato se relaciona con una tradición, es el resultado de la acumulación de significaciones sedimentadas.

Bruner considera que la memoria y la imaginación se combinan en la narrativa, movilizando un proceso por el que construimos y en cierto sentido hasta inventamos nuestro ayer y nuestro mañana. Aunque creamos mundo posibles, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser o en lo que podría ser.

Con estos conceptos teóricos como guía y con los instrumentos que nos ofrece el análisis del discurso, abordaremos un pequeño corpus de relatos (al igual que lo hicimos en la investigación precedente) elaborados por los alumnos en relación con su experiencia universitaria, sus dificultades, sus miedos y sus expectativas respecto de la posibilidad/imposibilidad de concluir con sus estudios.

3.5- Entorno familiar y cultural de los jóvenes.

Si pensar y construir un proyecto significa poder utilizar soportes identificatorios, y la adecuación de esos proyectos con la realidad es una tarea que indica un fuerte trabajo del joven en relación con la construcción de su identidad, comprender el alcance de la representación que tiene para

¹⁴ KERMODE, Frank, *El sentido de un final*, Gedisa, Barcelona, 1983

los jóvenes el estudio universitario implica considerar entonces al grupo familiar y su influencia. Wainerman y Geldestein (2001) analizan este punto y se preguntan de qué familias hablamos en la actualidad. Este grupo familiar, también definido como hogar, unidad doméstica, familia de residencia, designa al grupo social que habitualmente convive bajo el mismo techo y comparte la misma vivienda.

Este análisis es significativo si tomamos en cuenta que según Aisenson (2002), los jóvenes que finalizan la escuela media *“actualizan su propia historia familiar, escolar y en algunos casos laboral en la elaboración de proyectos de educación y trabajo, donde el peso de las expectativas de una trayectoria a construir gobierna sus representaciones”*.¹⁵

Por último, Urresti (2000b) califica el ser joven como un modo de experiencia histórica atravesada por la clase y el género, que sin depender totalmente de ellos, adquiere modalidades diferenciales.

“La juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte -, con la generación a la que se pertenece - en tanto que memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial -, y con el género según las urgencias temporales que pesen en general sobre el varón o la mujer -”.¹⁶

Los jóvenes y adolescentes son asimismo, los mayores consumidores del espacio social, espacio necesario sobre el cual construir su identidad. Los diversos autores citados coinciden en señalar la falta de participación de los jóvenes en escenarios políticos, al mismo tiempo que se describen pertenencias a otros grupos como los de rock, lo que les permite ejercer una militancia y filiación identificatoria.

Bourdieu y Passeron (1964) analizan también el modo como los estudiantes viven el espacio universitario como un lugar de construcción de una identidad. A partir de que ingresan a la universidad, se les abre un paréntesis en su vida que los libera de los ritmos de la vida familiar, con un calendario impuesto por el ritmo universitario (con tiempos fuertes-reingreso y exámenes- y tiempos débiles) que escande el esfuerzo, organiza la

¹⁵ Aisenson.op.cit.pág.109

experiencia y limita los proyectos a su limitado horizonte.

En ese ámbito, los estudiantes tienen en común la identificación con algo que es menos que un ideal y más que un estereotipo. Su esfuerzo se explica por esta necesidad de alcanzar dicha condición de estudiante, por medio de la cual se constituye ante los demás, condenados por esta condición transitoria y preparatoria en la que está para ser lo que proyecta ser. La aspiración a elegirse los hace emplear un comportamiento que muestre que se ha elegido ese comportamiento (generalmente vinculado con el rechazo a lo que no se ha elegido, en principio, lo vinculado con un determinado medio social¹⁷). Por eso, es que muchas preguntas realizadas a los estudiantes, suelen remitir siempre a lo que se es, o lo que se puede ser.

Condenado a plantearse siempre la pregunta por lo que es y lo que vale, y no teniendo otro signo de valor que el éxito académico, es en su ser en el que se siente afectado cuando fracasa o cuando es afectado por el anonimato.

Otro aspecto de importancia creciente está centrado en los consumos culturales de los jóvenes, los que hoy están fuertemente ligados al discurso de los medios masivos. Éstos participan de la cultura verbal y de la cultura de la imagen, la que ha generado nuevos instrumentos de configuración de la identidad y del concepto de "juventud".

También es posible señalar que aspectos que históricamente se adjudicaron al lugar cultural de los jóvenes como la rebelión, la protesta, la crítica, han sido reemplazados hoy por un repliegue hacia lo privado, hacia lo individual, la cultura del cuerpo, el hedonismo y otros objetivos que se deslizaron de las utopías sociales a las de índole doméstica.

La reclusión en lo privado y la fragmentación general producto de la nueva cultura mediática y de la incidencia de las nuevas tecnologías han provocado no solamente un fuerte proceso de segmentación que deja frecuentemente al estudiante solo o recluso en pequeños grupos primarios, sino también cambios en el acceso al conocimiento. El video clip y en general la cultura audiovisual ha desplazado la lectura y la asiduidad a la cultura verbal, lo que

¹⁶ Urresti. Op. cit. pp. 28

¹⁷ Suelen eludir la referencia a la profesión de sus padres. El silencio avergonzado, la mentira a medias o la ruptura proclamada son tantas de las distancias con la determinación tan poco elegida.

explica el desfase entre las exigencias de una universidad apegada a los instrumentos tradicionales del conocimiento y los modos de consumo cultural entre los jóvenes.

No nos cabe duda de que para lograr un diagnóstico ajustado de la relación que el estudiante universitario entabla con los estudios de nivel superior deben tenerse en cuenta tanto los enfoques provenientes desde la psicología cognitiva, la sociología y los estudios culturales. Del mismo modo, para elaborar propuestas de cambio y adecuación de la universidad a esta nueva realidad de jóvenes, deberán elaborarse estrategias que contemplen todos los factores mencionados.

De todos modos, la Universidad no deberá abandonar su función primordial de generadora de una masa crítica capaz de producir conocimientos autónomos y de establecer una relación crítica con la sociedad.

3.6- Representación y cognición

Los cambios conceptuales constituyen un proceso lento y a largo plazo. Los seres humanos tienden a interpretar las nuevas situaciones en relación con lo que ya conocen, reforzando sus concepciones precedentes. Desde esta perspectiva, entonces, cuando se es incapaz de interpretar una situación en forma lógicamente coherente, pueden hacerse interpretaciones alternativas más o menos conflictivas con las anteriores o bien la situación puede ser tal que impida la construcción de cualquier interpretación adecuada.

En línea con una propuesta que destaca los aspectos pragmáticos y contextuales, M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, y J. Marrero consideran que las teorías implícitas se obtienen en contacto con pautas socioculturales definidas, por prácticas culturales y formatos de interacción social. Afirman también que las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales. Ante la falta de información y la necesidad de control y de toma de decisiones en tiempo real, la elaboración de teorías proporcionaría valores de anclaje para la acción.

Por su parte, y de manera similar, Claxton (1990) afirma que las teorías implícitas son generalizaciones extraídas a partir de nuestra experiencia

sobre la manera en que trabaja el mundo y nos resultan útiles para interactuar con él. En este sentido, Davies (1993) las caracteriza como las ideas o nociones que los sujetos cognoscentes utilizan en contextos pragmáticos y que no son explicitables inmediatamente o como actitudes proposicionales o reglas que subyacen a las creencias ordinarias.

El término *formatos* (de interacción social) al que se hizo mención, se refiere al concepto acuñado por J. Bruner (1983) y se define como pautas de interacción convencionales y repetitivas en las que los interlocutores se intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan recíprocamente sus palabras y conductas.

Este último autor (1995) se refiere a la existencia de una psicología popular que nunca es sustituida por paradigmas científicos y que se ocupa de la naturaleza, causas y consecuencias de los estados intencionales. Bruner plantea que mientras la psicología científica trata de explicar los fenómenos desde un punto de vista no subjetivo y desprecia las creencias, deseos, intenciones y compromisos de los sujetos, la psicología popular (*folk psychology*) nos explica, juzga y anticipa a nosotros mismos y a los demás. Ésta es la que domina las transacciones de la vida cotidiana, es reflejo de la cultura y varía en la medida en que cambian las respuestas que la cultura da al mundo.

Esta línea de teorías sobre el modo en que las representaciones sociales ofrecen resistencia a nuevas concepciones del mundo, permite reflexionar sobre la deriva que pueden adoptar los procesos educativos y explicar, al mismo tiempo, diversas situaciones de fracaso o dificultad en la adquisición de conocimientos.

3.7- Representación y educación.

3.7.1. Aportes de la Psicología

En relación con los procesos educativos, se deben tener en cuenta las concepciones personales que los alumnos traen en el momento de abordar la educación superior. Sobre todo aquellas relativas a la educación universitaria, en virtud de que estos preconceptos jugarán un rol

determinante en su posterior conducta en relación con la tarea universitaria. Como se ha desarrollado en el apartado anterior, Bruner (1997) afirma que, al teorizar sobre la práctica de la educación, deben tomarse en cuenta las teorías populares que ya tienen los sujetos en cuanto a enseñar y aprender. Así, cualquier innovación que, como pedagogos teóricos, queramos introducir, tendrá que competir con, reemplazar, o modificar las teorías populares que ya guían tanto a los docentes como a los alumnos.

A partir de trabajos como los de Novak (1988) o los de Pozner (1982), se sostiene que el objetivo de la educación es el cambio conceptual en los alumnos. Desde esta óptica el aprendizaje se ocupa de ideas, de su estructura, de su evidencia y se lo concibe como un proceso de transformación. El problema es cómo cambian o cómo se modifican las concepciones intuitivas – misconceptions – de los estudiantes frente a las nuevas ideas que se despliegan en el acto educativo.¹⁸ En este sentido, la tesis principal es que el cambio conceptual durante un proceso de instrucción se corresponde con los lineamientos que han fijado algunas filosofías de la ciencia: con los aportes de T. Kuhn (1980) y de I. Lakatos (1983), entre otros, la ciencia es interpretada en términos de conjuntos cambiantes de conceptos que guían los propios procesos de investigación. Así como los paradigmas permiten dar nuevos significados a los datos, o buscar nueva información para resolver problemas, los conceptos inclusores de la estructura cognitiva facilitan el aprendizaje significativo y la resolución de problemas.

De un modo similar, J. Pozo (1987) considera que el modelo lakatosiano es válido para interpretar el aprendizaje y sería compatible con el constructivismo y la psicología cognitiva actual, en la cual juega un rol relevante la teoría de la equilibración. La analogía en este caso reside en el enfoque según el cual para transformar un sistema conceptual hay que modificar las hipótesis testeables del programa de investigación y, en el alumno, modificar sus ideas previas ante los conflictos con los datos empíricos. Pero la acumulación de pequeñas modificaciones no es suficiente para el cambio de los sistemas; deben aparecer otras teorías que entren en conflicto con las anteriores, y en el caso del cambio conceptual deben

¹⁸ Carretero (1993) plantea un ingenioso juego de palabras entre la palabra inglesa “misconceptions” (concepciones erróneas) y en español, “mis concepciones”, por ser concepciones íntimamente arraigadas en el sujeto.

aparecer anomalías, conflictos entre algunas ideas modificadas y el núcleo conceptual del conocimiento del que aprende.

Desde esta perspectiva, enseñar no consiste en proporcionar nuevos conceptos sino en cambiar los que el alumno posee. Éste no abandonaría sus ideas hasta que encuentre otras mejores que expliquen por un lado las anteriores pero que fundamentalmente, expliquen los problemas nuevos, hasta ahora incomprensibles. Para que el sujeto pueda comprender la superioridad de una nueva teoría se lo debe enfrentar a situaciones conflictivas que supongan un reto a sus propias concepciones.

J. Nussbaum (citado por Driver) critica las estrategias centradas exclusivamente en el conflicto ya que se asemejarían a la visión de Karl Popper que sostiene que las teorías se desechan cuando son falseadas sobre la base de un experimento crucial. Señala también, con relación a la no contradicción, que a menos que el sujeto sea ya consciente de los elementos de sus concepciones preexistentes, de las que derivan sus expectativas acerca de las situaciones concretas, no podrá considerar los hechos y sus propias afirmaciones como discrepantes. Por otra parte, que se le plantee algún tipo de conflicto conceptual no garantizaría la construcción de esquemas conceptuales alternativos. Nussbaum sostiene que por mucho tiempo se ha aceptado que la acomodación cognitiva es resultado de algunas experiencias que provocan un estado de desequilibrio, disonancia o conflicto cognitivo. De este modo, para el autor, se estaría sosteniendo en forma implícita y errónea que tal conflicto ha de conducir necesariamente a una acomodación cognitiva capaz de producir un inmediato cambio conceptual.

Giordan y de Vecchi (1995) consideran que el sistema cognitivo no graba la información sino que es parte de un organismo actor que construye conocimientos en el transcurso de su historia social, en el contacto con la enseñanza y sobre todo a través de las informaciones de los medios de comunicación y las experiencias de la vida cotidiana. La estructura conceptual del alumno sería la estructura en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. Esta conjunción es, al mismo tiempo, una estructura de recepción que le permite asimilar, o no, las nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual cada uno va a determinar sus conductas y negociar sus acciones. El conocimiento no se construye por el simple pasaje de una

concepción a otra, sino a través de cierto número de rupturas parciales que irían reorganizando las representaciones individuales.

Estos autores afirman que en lugar de pretender dismantelar radicalmente las concepciones falsas, se debería contemplar estas representaciones como en evolución o modificación. Las concepciones personales serían la única "trama de lectura" a las que se puede apelar cuando se confronta con la realidad. Es más, algunas concepciones falsas pueden ser útiles, ya que no siempre son del todo erróneas, sino "relativamente falsas". De hecho, algunas de ellas, que la ciencia de hoy refuta, han permitido a las diferentes civilizaciones vivir y resolver numerosos problemas, por lo que – agregan - si bien el único modelo válido para la ciencia es el último, "aprender es pasar de una representación falsa a una representación más ajustada". (Pág. 213). Criticando a G. Bachelard, afirman que un saber nuevo no destruye el modelo preexistente sino que en la mayoría de los casos lo obliga a adaptarse, para que esta nueva estructura pueda integrar el conocimiento suplementario. Desde esta perspectiva, entonces, no habría ruptura, sino transformación.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, numerosos autores (Chi, Slotta, de Leeuw, Vosniadou, entre otros citados por Pozo, op. cit.) sostienen que el sistema operativo humano, que rige el aprendizaje implícito, plantea serias restricciones de procesamiento que dificultan el aprendizaje explícito de las teorías científicas. Esta concepción que hace una analogía entre los procesos cognitivos humanos y el software de un ordenador, establece por lo tanto limitaciones inherentes al sistema mismo. Los aprendizajes implícitos se regirían por un sistema de causalidad lineal, simple y en un solo sentido, con estrategias de cuantificación erróneas y transformaciones sin conservación.

En la presente propuesta, adoptaremos una mirada ligada a las interacciones con el contexto, en lugar de analizar los aprendizajes de los alumnos desde las perspectivas de procesamiento de la información o de cambio conceptual. El concepto de interacción del sujeto es un concepto amplio que, a nuestro entender, supone la trama misma que lo constituye, a diferencia de las concepciones "contextualizadoras" que suponen el contexto como una variable independiente que incide en la conducta del individuo (ver Valsiner y Winegar, 1992).

Desde la perspectiva del cognitismo cultural, Bruner (1997) propone trabajar a partir de una psicología cultural, que exigiría que nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y de los valores que nos llevan a adoptar nuestras posturas. Este enfoque no descarta la posibilidad de incorporar más de una sola forma de construir significado.

Desde esta perspectiva –compartida por diversos autores (Cole, 1999, Rogoff, 1993, Vigotsky, 1988) - la actividad con sentido cultural se internaliza a través de prácticas cotidianas. Esto se relaciona con la concepción de “procedimientos”, “funciones psíquicas superiores” de origen social-cultural o actividades logradas a partir de ciertos “scripts”, guiones o algoritmos cognitivos del tipo de los formatos de interacción –mencionados en el apartado anterior-. También se puede pensar desde la idea de un motivo cultural dentro de una actividad que le da un sentido específico. En la medida que se conceptualicen estas actividades o funciones como distribuidas entre los participantes de un sistema de actividad es que tiene sentido pensar estas concepciones o representaciones culturales como una “apropiación participativa” (Rogoff, 1993). Este “ser ahí” podría pensarse en términos de un cuerpo “entramado” en un escenario o contexto inseparable del mismo (Cole, 1999), lo cual evita pensar en un sujeto “rodeado” de medio o contexto que define una separación; más bien, debería pensarse que la trama social con sus representaciones y actividades culturales específicas estarían configuradas en la constitución de ese cuerpo “cultural” o “semiótico”, distribuido en el contexto.

3.7.2. Aportes de la sociología

Con una mirada claramente sociológica, Bourdieu y Passeron en numerosos estudios advierten que las desigualdades de acceso a la educación universitaria y al mundo profesional, derivadas de diferencias de clase portadoras de un capital simbólico son determinantes en esta fase educativa. Afirman que el origen social está directamente vinculado a las representaciones que en materia de cultura y estudios universitarios, traen los alumnos y que operan como modelos conceptuales fuertemente condicionantes de su desempeño y logros posteriores. Estas desigualdades suponen diferencias de aptitudes y están generalmente relacionadas con la adquisición de instrumentos intelectuales y hábitos culturales, como por

ejemplo, la aptitud para manejar el lenguaje. El éxito en este terreno es, aparentemente, para los que han hecho estudios clásicos (normalmente elegidos por las clases altas). De este modo, a las determinaciones del origen se agrega las derivadas de las orientaciones iniciales. Los estudiantes de clases más favorecidas heredan también saberes y gustos.

Esto trae aparejada una distribución desigual tanto de las posibilidades educativas como de la libertad de elección, ya que la conciencia de clase y de las limitaciones asociadas a ella, determinan distintas experiencias acerca del futuro educativo en jóvenes de clase alta que en jóvenes de clase baja. De este modo se presenta también una dicotomía entre aquellos que viven su aprendizaje como continuación natural, asimilando con facilidad la cultura transmitida (mucho mayor a medida en que se sube en el origen social) y los que lo viven como propensión a adquirirla (clase media) o como renuncia o renegación (clases bajas).

3.8- Prácticas de estudio en el nivel superior

Respecto del aprendizaje asumimos en este trabajo una posición constructivista contextualista representada por las corrientes de Piaget y Vigotsky, autores que consideran existe una interrelación entre el sujeto que aprende y la realidad. Para Piaget, objeto y sujeto de conocimiento se van co-construyendo simultáneamente, ninguno precede al otro. El sujeto asimila conocimientos según los esquemas que fue construyendo previamente y estos se modifican frente a características novedosas del objeto o ante contradicciones estructurales internas. De manera general, explica el aprendizaje según las características del desarrollo cognitivo. La idea de construcción enfatiza dos aspectos; el primero, que el sujeto aprende activamente en lugar de hacerlo mediante copia o repetición, va construyendo sus posibilidades de aprender y el segundo, que existe una historia de los aprendizajes, dado que los previos posibilitan la emergencia de otros posteriores que necesitan justamente de puntos de anclaje para otorgar significados a los nuevos. Si bien se ha interpretado su teoría erróneamente, asignándole un papel central al descubrimiento por parte del sujeto que aprende e interpretando la construcción como una actividad solitaria, individual; en la actualidad existe consenso acerca de la

importancia del docente como guía y soporte al considerar el aprendizaje en el contexto de la enseñanza formal (Castorina, 1995; Coll, 1994; Lerner, 1996).

En nuestra investigación seguramente podremos inferir concepciones acerca del aprender de los discursos de los alumnos cuando se refieren a las maneras que emplean para estudiar, indagaremos si participan de prácticas de estudio, de lectura y escritura que los ayuda a revisar conocimientos previos, relacionándolos con los novedosos para comprenderlos y hacerlos propios o contrariamente si estas privilegian la repetición o acumulación memorística de información.

De acuerdo con la teoría socio-histórica de Vigotsky el medio social-cultural tiene un papel formante en el proceso de aprendizaje. Es en la resolución conjunta de tareas entre personas con destrezas diferentes donde se dan la interiorización y construcción de nuevas posibilidades para el individuo; que estarán disponibles posteriormente para que éste llegue a usarlas con autonomía. En cuanto al contexto, tratándose de los primeros años de la universidad es importante conocer los tipos de ayudas, apoyos y modelos que los alumnos reconocen o reclaman de otros – pares o no pertenecientes a ámbitos académicos o extra académicos - para el aprendizaje de contenidos y procedimientos de estudio. Vigotsky amplía la unidad de análisis del aprendizaje incluyendo la mediación intersubjetiva junto con los instrumentos propios de la cultura.

Marton y Säljö (1976) y Biggs (1987) identifican dos maneras generales de aproximarse al aprendizaje que pueden enriquecer nuestra mirada; una superficial y otra profunda. De acuerdo con estos autores, los estudiantes que asumen la primera aproximación poseen una motivación extrínseca para llevar a cabo las tareas, buscan logros externos, tienen el objetivo de evitar el fracaso empujando un esfuerzo mínimo. La estrategia es aprender de memoria, centrándose en hechos aislados sin identificar la relación entre la información fuente. Para ellos el estudiar está al servicio de reproducir el conocimiento, no de entenderlo. Contrariamente, los estudiantes que se involucran en una aproximación profunda, tienen una motivación intrínseca y un sentimiento basado en el interés hacia las tareas. Estos últimos adoptan estrategias específicas y su objetivo es entender y buscar la comprensión del sentido de lo que van estudiando; relacionan diferentes aspectos de la

información con otros y la vinculan tanto con sus aprendizajes previos como con sus experiencias personales.

Ocupan también un lugar relevante las prácticas de evaluación que se analizarán de acuerdo con una visión constructivista del funcionamiento psicológico y de la enseñanza y el aprendizaje. Los teóricos del aprendizaje que hemos mencionado, en tanto analizan críticamente las tareas de la evaluación desde el punto de vista de su potencial pedagógico ponen el acento en la función reguladora de la enseñanza y el aprendizaje. Por esto, al constatarse la importancia que le otorgan a la evaluación tanto alumnos como docentes, al punto de organizar el dictado de la materia o el estudio de una asignatura para su aprobación, se debería examinar si el potencial pedagógico se pierde en la función predominantemente acreditativa de los exámenes o si existe la posibilidad de que los estudiantes no comprendan el sentido de las evaluaciones en concordancia con el que les adjudican sus docentes. (Biggs, 1999)

Cuando hablamos de estrategias de estudio debemos tener en cuenta las generalizaciones que existen sobre este tópico. Pozo (2000) considera extensamente este tema en una de sus obras y aclara que el concepto de estrategias de aprendizaje está siendo revisado en profundidad, pero sostiene que para muchos especialistas las estrategias se sitúan cada vez más en un plano básicamente transdisciplinar en tanto las habilidades metacognitivas que se ponen en juego en la planificación y regulación consciente de acciones dirigidas a un objetivo de aprendizaje, superan el plano de lo escolar e inciden en otros escenarios sociales, consideraciones que se tienen en cuenta en el presente marco teórico. En general se considera como estrategia a un sistema de acciones u operaciones conscientes de decisión mediados por instrumentos simbólicos, lo nos acerca indefectiblemente a la aceptación de su origen social y a la aproximación a los postulados de Vigotsky, por lo que el principio de zona de desarrollo próximo, aprendizaje andamiado, aprendizaje guiado, etc. suponen un punto de convergencia entre las distintas familias constructivistas. Pozo plantea que en la actualidad se están realizando intentos de establecer enlaces entre los enfoques cognitivos y sociales, y las estrategias de aprendizaje, por su claro origen interactivo y social, y su eminente adquisición y utilización

cognitiva e individual, parecen ser un excelente punto de encuentro (Pozo, 2000)

Una estrategia, según Goodman (1994) “*es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información*”. Un lector competente utiliza por ejemplo, estrategias de muestreo seleccionando desde los primeros contactos con el texto los índices que entiende más útiles. Así, el lector anticipa, utiliza todo el conocimiento disponible para predecir lo que viene después en el texto. También infiere, es decir, completa información que el texto no explicita con sus conocimientos.

Respecto de la escritura y la lectura en el nivel superior sostenemos, en coincidencia con Ferreiro, que el proceso de alfabetización no concluye en un determinado nivel de estudios. Para los alumnos del nivel superior el desafío consiste en enfrentarse con variedades discursivas propias de las disciplinas que estudian y que es esperable lleguen a utilizar en su futuro profesional. Los géneros involucrados en prácticas sociales son para ellos el nuevo objeto de conocimiento en cuanto a la escritura y la práctica social de escribir y leer es tanto objeto como medio para dicha adquisición.

En la misma línea, Carlino (2002b) y Russell (1997) afirman que la alfabetización en el ciclo superior de estudios está lejos de ser entendida como la adquisición de habilidades generales que se da de una vez para siempre; existen requerimientos propios del nivel superior.

Las ideas de Vigotsky a la que nos hemos referido precedentemente, inauguraron una línea de investigación donde diversos autores consideraron el poder mediador de la escritura otorgándole un lugar central a aspectos sociales, culturales y/o políticos del contexto donde se escribe. Olson (1998) resalta el carácter social y situado de la escritura como práctica de una comunidad. Enuncia que no se aprende a escribir de manera generalizada, sino que se aprende a usar una forma compartida de escribir y de pensar. Por su parte, Russell (1997, 2004) se ocupó específicamente de la escritura universitaria. Consideró como unidad de análisis el sistema de actividad, en consonancia con la corriente cultural histórica¹⁹. Propone usar el término apropiación participativa al referirse a la operación cognitiva que realizan los

¹⁹ Cuyos exponentes son Rogoff, Engestrom, Luria, Leontiev –a excepción de Luria, los demás no se ocuparon específicamente del aprendizaje en contextos de escolarización ni de la alfabetización-.

novatos o aprendices²⁰ y postula que la escritura varía según comunidades discursivas académicas y profesionales particulares. En la universidad los docentes tienen expectativas respecto del leer y escribir para con sus alumnos y ellos allí aprenden al mismo tiempo procedimientos de escritura y de lectura propias de ese medio durante el intercambio social. Algunas prácticas favorecerán la revisión de textos y conocimientos previos. Otras llevarán a entenderla como un proceso lineal, que concluye de una vez para siempre y que puede tener como propósito exclusivo que el docente lea los escritos de sus alumnos para evaluar en una única instancia a partir de estos lo que ellos han aprendido.

Perkins (2001) acepta en general la noción de cogniciones distribuidas como sistema que abarca tanto a la persona como el entorno: una nueva unidad de análisis que incluye, a la vez, el pensamiento y el aprendizaje. A esta concepción le aplica la hipótesis del acceso equivalente, de acuerdo con la cual lo que importa es el tipo de conocimiento presente, la manera en que se lo representa, la facilidad con que se lo recupera, y el modo como es construido, antes que el sitio en el que todo eso se realiza. En la medida en que un sistema en común, el de la “persona-más”, contiene las cuatro características de acceso, siendo imposible delimitar donde reside el conocimiento, la representación o la construcción.

Ocupa un lugar central, por estar implicado en las prácticas de estudio, el concepto función epistémica de la escritura –introducido por Russell– y alfabetización académica. Se usan estos términos para distinguir el tipo de escritura y lectura que realizan los estudiantes de las que emplean en sus vidas cotidianas fuera de la universidad. El autor señala que la escritura académica surge como preocupación por una doble presión: la incorporación de más cantidad de estudiantes y al mismo tiempo más diversos, especialmente en lo que hace a recursos lingüísticos al ámbito universitario y, por otro lado, la necesidad de que ellos cuenten con una variedad de recursos lingüísticos para participar con éxito en las instituciones y las profesiones. Alfabetización académica, se opone a la idea de la denominada “visión autónoma de la alfabetización” (Street, B. citado en Russell, 2003) según la cual el escribir supone un conjunto único, fácilmente generalizable de habilidades o conocimientos aprendidos de una vez y para todos, en un

²⁰ En lugar del término interiorización empleado por Vigotsky, el que considera alude a una división entre

momento inicial de los estudios o a una edad temprana –como lo expusimos en párrafos anteriores-. Hablar de alfabetización académica supone vincularla con tres cuestiones: las disciplinas, los géneros y las profesiones. Señala además que cada nuevo género, tanto los estudios como las ocupaciones que se les imponen a los sujetos implican el aprendizaje de nuevas estrategias, muchas veces invisibles para los profesores (Russell, 2003, P. 6). Los docentes creen que hablan de lo mismo al referirse por ejemplo a escritura, ensayos, argumentación, claridad, pero en general expresan diferentes expectativas con las que los alumnos deben enfrentarse y que les presentan serias dificultades la mayoría de las veces. Vinculando escritura con aprendizaje, sugiere que al ocuparse los docentes y las instituciones de la escritura de alguna manera le están prestando atención a los métodos, prácticas y procesos psicosociales de indagación intelectual, a las innovaciones y al aprendizaje. Por lo tanto, el estudio de la escritura académica es también parte de una reforma educativa profunda en el nivel superior.

Existe respecto de la escritura académica un debate en el continente europeo y también en nuestro país que gira en torno a ofrecer cursos de escritura en los primeros años de la universidad –lo que responde a una visión más general de la escritura –o integrarla con las diferentes disciplinas, en todos los años de las carreras.

Braslavsky (2003) habla de diferentes niveles y conceptualizaciones referidas a la alfabetización, que abarcan desde el concepto de alfabetización funcional-definición relativa, ya que depende del contexto social al incluir las condiciones de habilidad para la lectura y la escritura y el dominio de estas habilidades para cumplir con las exigencias de la sociedad-hasta el concepto de alfabetización avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando información compleja, al que debería corresponder diez años de escolarización. Se puede considerar a la alfabetización avanzada como el grado más alto de alfabetización funcional (Chall, 1990). Se aprende a leer y escribir académicamente mediante experiencias prolongadas en estos escenarios.

Para Marín y Hall (2005) los textos de estudio que se utilizan en el nivel superior, también llamados académicos, tienen por finalidad propiciar en el alumno una lectura crítica y reflexiva, y no tanto centrada en la extracción de datos. El tipo de lectura predominante es la que se hace con la finalidad de adquirir conocimientos, analizar problemas, formar juicios críticos. De modo que se lee con más atención y dando más importancia a las ideas y conceptos que a la extracción de datos. Otra cuestión a tener en cuenta para analizar las prácticas que llevan a cabo los alumnos en sus estudios, son las características de los textos académicos en cuanto a su función retórica: a quiénes están dirigidos, quiénes los escriben, y quiénes los producen, por lo que ser textos destinados a estudiantes o bien a especialistas. Los estudiantes pueden encontrarse con guías de estudio, textos dirigidos a especialistas, manuales, artículos científicos, etc. y esto significa que al leerlos hallarán mayores o menores obstáculos y dificultades. Las mismas autoras consideran la dificultad que presentan los contenidos mismos ya que no están centrados generalmente en entidades empíricas sino en cuerpos o conceptos teóricos. Por otro lado cuando se lee para estudiar, se necesita una comprensión profunda y muchas veces esa comprensión no se logra totalmente porque se desconocen términos que se utilizan en los textos. La densidad léxica y conceptual es otra dificultad real que el alumno deberá resolver.

En síntesis, las autoras se refieren a las dificultades específicas con que se enfrentan los alumnos al inicio de la universidad: el léxico especializado, la estructura de las explicaciones, el significado de algunos conectores, los argumentos y los puntos de vista.

También resulta valiosa la mirada de Bourdieu con respecto a las prácticas ya que plantea que la conducta de los estudiantes en relación al estudio universitario, frecuentemente resulta contradictoria con el perfil de estudiante "ideal" que la racionalidad universitaria supone. Bourdieu y Passeron (1964) aluden a una concepción irreal o mistificada que el estudiante tiene respecto de los estudios universitarios y que ocasionaría esta disonancia. Advierten que, para comprender por qué la situación del estudiante encierra una relación irreal o mistificada con los estudios, hay que tener en cuenta cuál es el tipo ideal de estudiante conforme al modelo

racional que garantiza su propia existencia. Dicho modelo parece utópico cuando se lo compara con las conductas reales de los estudiantes.

Lo que hay que tener en cuenta es que el estudiante no trata de hacer sino de hacerse, no busca crear sino crearse. Estudiar no es producir sino producirse como alguien capaz de producir. Los modelos de conducta profesional y de conducta estudiantil (según la conformidad con fines y medios), están alejados de la realidad.

Tanto estudiantes como profesores están de acuerdo en denunciar la pasividad como un mal característico de la conducta respecto de la construcción del saber. Si el estudiante está condenado a una actitud pasiva es porque ha sido puesto en el lugar de la receptividad pura, del registro. Pero imputar sólo a los profesores la responsabilidad de este fenómeno es equivocado. El estudiante, lejos de prepararse para la vida profesional futura, trabaja en complicidad disfrazando la verdad de su trabajo, separando su presente de su futuro y los medios de los fines a los que se supone que deben servir. Los autores sostienen que la mistificación con la que se cubre la relación con el trabajo universitario, hace que se otorgue escaso interés a la adquisición de estas técnicas que les permitirían organizar metódicamente su estudio. De hecho tanto profesores como alumnos ven toda intención de introducir una “didáctica o una disciplina educativa” como una amenaza contra la dignidad de unos y otros, incompatible con la maestría universitaria.

Así los autores concluyen que no es casual que las técnicas profesionales observadas en el medio estudiantil participen siempre de la “magia”. Al estimular la pasividad y la dependencia, la lógica del sistema tiende a ubicar al estudiante en una situación que no puede dominar. Por otra parte, dado que les gusta más y les cuesta menos creer en el carisma que manejar laboriosamente las técnicas, los estudiantes se condenan a una imagen de éxito académico que, en ausencia de talento, sólo puede actuar gracias a la magia.

4- Metodología

Para poder dar cuenta de las representaciones que estamos indagando, y en la medida en que los fenómenos que intentamos develar se originan en el cruce de los procesos que articulan lo individual y lo social, consideramos que la investigación debe contemplar una variedad de instrumentos metodológicos. Actualmente las ciencias sociales reclaman y disponen de la cooperación de diferentes disciplinas que desde miradas teóricas diversas, aportan prácticas de abordaje a las problemáticas de estudio con las que capturar el conocimiento de la realidad que se circunscribe como problema.

Desde esta convicción, nos propusimos combinar técnicas propias de la metodología cualitativa, no sólo en cuanto a la recolección de datos sino también en el trabajo interpretativo.

De acuerdo con lo planteado por Maintz y Hübner (1975) el científico se enfrenta con un mundo empírico preformado mediante conceptos. Aprehende el objeto de estudio con una distancia que se produce a medida que le da nombre y lo ordena conceptualmente. Es decir, en el abordaje de la realidad empírica se debe producir un distanciamiento del sujeto respecto del objeto que se va produciendo al delimitarlo y darle lectura desde un marco conceptual por el cual nos posicionamos como sujetos investigadores.

Desde la perspectiva de un trabajo exploratorio cualitativo las entradas al campo empírico permitieron ir delineando con mayor precisión tanto el marco teórico inicial como las decisiones técnico metodológicas con las que abordar una lógica espiralada. Es un proceso recurrente, hermenéutico que aprehenderá aspectos de la realidad para producir comprensivamente relaciones significativas.

En una primera entrada al terreno con alumnos de la carrera de Trabajo Social durante el segundo cuatrimestre de 2006 se realizaron diferentes acciones para recabar elementos empíricos que posibilitaran el trabajo en la segunda etapa de la investigación, la que se llevó a cabo durante el año 2007. La selección fue intencional, de propósitos y con relación a la accesibilidad a las fuentes que el equipo tenía para esta etapa de la exploración inicial. Las acciones llevadas a cabo en el 2006 se realizaron

como un primer momento exploratorio de la entrada a terreno, de manera tal de permitir a los entrevistadores confrontarse con sus propios prejuicios y conocer el lenguaje de los estudiantes participantes.

Las acciones realizadas en el 2006 fueron las siguientes:

- i) Reflexiones posteriores a la realización de los trabajos prácticos de la materia.
- ii) Reflexiones acerca de la relación que establecen con el estudio.
- iii) Elaboración de relatos sobre diferentes situaciones de estudio y de vinculación con otros aspectos de su entorno de vida.

Durante el año 2007 se profundizaron las acciones e instrumentos de indagación con dos casos múltiples que se agregan al caso citado. Por lo tanto, en esta investigación, se analizan tres *casos múltiples* referidos a una comisión de alumnos de Trabajo Social, otra de Educación Física y otra de Comunicación Social correspondientes al 1º y 2º año de las respectivas carreras.

4.1 Grupos focales

Los casos se indagaron a partir de la modalidad de *grupos focales*, la que permitió conocer el universo de significaciones de los sujetos entrevistados y también, las prácticas y necesidades acerca de sus estudios pasados y presentes.

El grupo focal o *focus group* es una técnica útil para la exploración de un tema a partir de la interacción de los participantes. Permite recoger conocimientos, prácticas y opiniones para examinar aquello que las personas piensan, cómo piensan y porqué.

El grupo focal permite también que los investigadores interactúen directamente con los participantes aclarando respuestas y repreguntando. Los participantes se pueden extender más y expresarse más abiertamente

tanto a nivel verbal como no verbal. La interacción permite en esta técnica un efecto sinérgico.

Se plantean temas específicos relativos a las preguntas de la investigación y al propósito del estudio.

Los grupos focales se trabajaron a partir de los siguientes ejes de indagación:

- Prácticas y modalidades de estudio. Modificaciones que debieron hacer desde su ingreso a la universidad y motivos de los cambios (tiempo que dedican al estudio, con quién/es estudian, actividades vinculadas a la lectura, uso de apuntes tomados en clase, entre otros).
- Apoyos y recursos que utilizan o requieren para estudiar, para leer, para rendir exámenes, tanto en el ámbito de la universidad como fuera de él.
- Dificultades y facilitadores que se les presentan al estudiar.
- Uso y accesibilidad a fuentes bibliográficas.
- Participación o acompañamiento de las familias en sus estudios.

4.2- Relatos en 1ª persona

Como hemos puntualizado en la anterior investigación²¹, los discursos producidos por los alumnos permiten reconstruir aspectos del macrodiscurso social, del que emerge y se instituye el imaginario social compartido relacionado, en este caso, con los estudios universitarios, la vida académica, los caminos que los llevan al éxito o al fracaso.

Toda vez que un individuo en sociedad se relata a sí mismo - tras el lugarteniente de un personaje de ficción, protagonista de la historia- argumenta acerca de sí mismo, de sus decisiones, y de sus dificultades. Por

²¹ “Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza”, Proyecto A/102, op.cit.

esta razón hemos propuesto la redacción de relatos en primera persona a un grupo de alumnos en los primeros años de su carrera.

El “yo” que enuncia su propia historia, ilumina fenómenos colectivos. El desdoblamiento del yo empírico en yo “narrador y protagonista” de una historia que se enuncia como ficción, se constituye en ejercicio de autorreflexión y revelación. Dicha visión interiorizada se vuelve “verdad revelada” a través del relato, *ficcional* y *autobiográfico*, que pone en juego una determinada temporalidad de su existencia en una historia que se manifiesta como ejemplar.

Así, dicho “yo” es un “otro” construido en función del marco de pertenencia social. Pero sólo puede otorgar legitimidad a su argumentación en la medida en que sus argumentos, en forma de narración o “caso” particular, se ajustan a aquello que la sociedad piensa. En estos fragmentos provenientes del discurso cotidiano y de sujetos anónimos es donde el analista del discurso halla su objeto.

De acuerdo a la concepción dialógica (individuo/sociedad), destacada por Bakhtin (1981) con relación al lenguaje, lo que nos interesa no es lo que los sujetos “dicen” sino lo que “quieren decir” en la medida en que su decir está enmarcado en una trama de significados o red semiótica que organiza la vida social y ordena, de acuerdo a sus principios, las conductas de los individuos.

A los estudiantes se les pidió un relato en 1º persona que respondiera a la siguiente consigna de producción:

Un/a chico/a ingresó a la Universidad y cursó las primeras materias de la carrera. Cuenta en 1º persona cómo fue su primer año, sus estudios, sus clases, su preparación, incluyendo también aspectos sociales, familiares y afectivos.

Estos relatos se abordan desde la perspectiva del *análisis del discurso*. Esta perspectiva ofrece premisas teóricas y categorías de estudio orientadas a interpretar rasgos culturales a partir de las producciones verbales (tanto orales como escritas) de grupos sociales diversos. La significación de la realidad se va construyendo en un aquí y un ahora que participa de la dinámica en la que se van desarrollando historias personales y grupales.

Dado que estamos buscando las huellas de la cultura (en un momento histórico y en una localización social determinada), ellas deben ser “leídas” en las distintas representaciones que los individuos construyen respecto de la realidad, es decir, en los modos como una sociedad (o grupo social) habla de la realidad, la nombra y de ese modo la dota de significado

4.3- Entrevistas

Se realizaron *entrevistas estructuradas* relacionadas con los ejes de las preguntas, los objetivos y propósitos planteados en la primera etapa.

Se accedió intencionalmente a la multiplicidad que componen los casos estudiados desde la entrevista individual dirigida, en tanto el entrevistador siguió un esquema general y flexible de preguntas en cuanto a orden, contenido y formulación -

El cuestionario se elaboró a partir del avance de la información obtenida en la investigación citada y de las entrevistas focales que se realizaron. Contiene preguntas cerradas para precisar información básica y preguntas abiertas que remiten a la profundidad que el actor le interese dar al contenido de su respuesta, lo que permite un carácter holístico y no fuertemente directivo, sin respuestas preestablecidas.

Este tipo de entrevista remite a profundizar la comprensión maximizando el significado que aporta el entrevistado desde la racionalidad y emocionalidad que aborda en las respuestas.

Al ser una entrevista dirigida, el entrevistador controla el ritmo de la entrevista con relación a la flexibilidad del diseño inicial en función de las respuestas del actor a quien se le explica inicialmente el objetivo y motivación del estudio en el cual participará.

El sujeto entrevistado, construye sentidos y significados de la realidad a través de un marco complejo de creencias, valores al que quiere acceder el entrevistador.

En el análisis de las entrevista se pretendió la identificación y categorización de elementos (temas, significados, contenidos) aportados por el

entrevistado, la exploración de sus conexiones, regularidad, rarezas para articularlos desde la lectura que aporta el marco teórico con los resultados de las mismas.

4.4-Triangulación de instrumentos

Para validar la información cualitativa que presentamos se plantea una triangulación de instrumentos. Su valor consiste en confrontar las inferencias extraídas a partir de un instrumento de recolección de información a la información recogida por otro instrumento. En este caso remite a la información extraída a partir de la aplicación de la entrevista focal a los grupos que representan los casos de estudio y las entrevistas individuales.

La triangulación permite la comparación de la información referente a un mismo acontecimiento sobre el cual se ha preguntado en distintos niveles de profundidad, en diferentes fases del trabajo de campo y en distintos momentos con el objetivo de ajustar la corrección del análisis realizado a partir de las significaciones que aportan los actores

Asimismo intenta relacionar tipos de datos de forma que contrarresten las posibles amenazas y sesgos de los análisis que se realizan a fin de evitar la búsqueda de la veracidad de nuestras inferencias para abordar la mayor confiabilidad y validez de las mismas.

Si bien no se especifica y profundiza la triangulación de investigadores, como otra posibilidad para la convergencia, es importante destacar la relevancia que ha tenido para el tratamiento del marco conceptual y empírico la mirada multidisciplinar de los integrantes del equipo de investigadores²².

²² El componente teórico se enriqueció con la perspectiva multidisciplinar de los investigadores que provienen de campos tales como las psicologías social y educacional, la semiología, la antropología y la pedagogía.

5. – Resultados y análisis

5.1 Entrevistas

En relación con las preguntas cerradas que se incluyeron en el cuestionario para precisar información básica, se pueden observar los siguientes resultados:

Los estudiantes entrevistados (51) corresponden a tres carreras, Comunicación Social (20), Educación física (19) y Trabajo social (12). Casi la totalidad tiene entre 18 y 25 años de edad.

Respecto a la cantidad de horas dedicadas al estudio por semana, fuera de época de exámenes, se observa que 26 (algo más de la mitad de los estudiantes entrevistados) respondió que dedica menos de 7 horas de estudio por semana, y 15 dicen dedicarle entre 8 y 14 horas. Mientras que, en época de examen, 18 estudiantes dedican entre 8 y 14 horas y una cantidad similar dedica entre 15 y 21 horas semanales. Algunos afirman estudiar más de 20 horas semanales. Es de destacar que alrededor del 20 % de los entrevistados eligió la opción “*No sabe / No contesta*” mostrando una posible falta de reflexión sobre los propios procesos de estudio.

La pregunta que refiere al trabajo, también ofrece la posibilidad de expresar cuántas horas semanales dedican a la actividad laboral. Más de la mitad afirma trabajar y de éstos, la mayoría dedica más de 21 horas.

Finalmente se indaga si tienen familiares o amigos universitarios y sólo 5 (alrededor del 10 % de los entrevistados) afirman tener padre y/o madre con este nivel de estudios. En la muestra indagada de los aspirantes al ingreso de nuestra anterior investigación (204 estudiantes), el 4,40% de los padres y el 3,90% de las madres habían alcanzado el título universitario.

A continuación se sistematizan las recurrencias encontradas en las preguntas abiertas:

¿Cómo estudias?

Las respuestas hacen referencia a dos grandes cuestiones. Por un lado a las técnicas y estrategias de estudio y de manejo del material bibliográfico y por el otro a las condiciones del espacio donde eligen estudiar.

<p><u>Técnicas y estrategias de estudio</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> -resúmenes -cuadros o mapas conceptuales -subrayado - identificación de ideas más importantes -lectura de textos y de apuntes de clase -reescritura - uso de diccionarios - Búsqueda en Internet 	<p>En todos los casos se menciona alguna estrategia para estudiar. La mayoría resume, ya sea subrayando o reescribiendo las ideas principales</p> <p>Solo 3 personas hacen mención a un momento de estudio grupal.</p>
<p><u>Condiciones del espacio</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Silencio- tranquilidad -Luminosidad -Espacio cómodo 	<p>En varios casos se menciona la necesidad de estudiar en silencio, y con buena luz.</p>
<p><u>Lugar y momento elegidos</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Fuera de la casa (plazas, bares) -Dentro de la casa (cuarto, comedor) -En colectivos -De noche- por la mañana -Luego de las tareas domésticas -Los fines de semana 	<p>Mencionan el lugar elegido dentro de la casa. O refieren a los problemas laborales por lo que aprovechan el viaje en colectivo o los fines de semana.</p> <p>En algunos casos se hace referencia al cumplimiento de las tareas domésticas para luego ponerse a estudiar.</p>

¿Por qué te sirve asistir a clases?

La totalidad de los alumnos ha respondido que le sirve asistir a clases

<p><u>La asistencia a clase sirve para:</u></p> <ul style="list-style-type: none">-Comprender los textos-Comprender conceptos-Retener mejor los conceptos-Facilitar la lectura-Aclarar dudas-Conocer el punto de vista del docente-Saber qué se va a tomar	<p>Algunas personas aclaran que las clases sirven si son dinámicas, si no se torna <i>“tedioso”</i>, <i>“gana el sueño, se pierde la atención”</i> en algún caso se menciona que <i>“asistir a clases le sirvió para aprobar”</i>.</p>
--	--

Diferencias entre tus estudios anteriores y los que realizás en la Universidad

En general las respuestas refieren a las diferencias entre universidad y secundario, desprestigiando éste y elogiando los estudios universitarios.

Surgen aspectos de los estudios en dos sentidos. Unos caracterizan a la universidad, sus profesores y cómo enseñan y otros hablan de sí mismos y de sus actitudes hacia el estudio.

Sólo 3 dicen no encontrar diferencias.

<p><u>Categorías centradas en el estudio y la universidad y sus profesores</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Más bibliografía -Más complejidad de los textos, lenguajes diferentes -Mayor exigencia -La Universidad es una elección, el secundario es obligatorio. (<i>“La universidad apunta a un nivel intelectual más alto”.</i>) -Es diferente la forma de enseñar
<p><u>Categorías centradas en el alumno</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Se aprende más -Antes estudiaba para pasar, ahora para aprender -Se requiere pensar y analizar por sí mismo -Aprendizaje “No memorístico”. Es necesario comprender -Mayor importancia al estudio En la secundaria alcanzaba con las clases para aprobar, acá no. -Más intensidad y compromiso en el estudio -Más tiempo de dedicación -Mayor interés y participación en las clases -Diferente organización del tiempo

Ayuda para estudiar. ¿De quién? ¿En qué consiste?

Más de la mitad de los entrevistados afirma no recibir ayuda. Muchos de ellos expresan que se debe a que estudian mejor solos. Quienes responden que a veces reciben ayuda lo hacen en general estudiando en grupo o con compañeros que entienden mejor los conceptos. Unos pocos dicen recurrir a familiares y solo dos de los entrevistados afirman que si tienen dudas recurren a los docentes.

¿Cómo te está yendo? ¿Por qué?

Más de la mitad de los alumnos respondieron que les está yendo **bien**, algunos **regular** y otros **muy bien**. En general refieren a la opción elegida, pero en algunos casos argumentan porqué les va de esa manera. Así algunos dicen que les va bien por ser responsables, otros porque les gusta la carrera. La mayoría de indicadores que se utilizan para determinar el irles bien son indicadores “externos” tales como las notas, aprobación de materias, promociones sin exámenes finales.

También surge como interesante que varios de los que eligieron la opción “bien” lo hacen con cierta connotación negativa, ya que afirman que les podría ir mejor, que ya deberían estar más avanzados en la carrera, etc.

¿Cómo te está yendo?	¿Por qué?
Muy bien	<ul style="list-style-type: none">-Por ser responsable-Por tener muchas materias aprobadas
Bien	<ul style="list-style-type: none">-Promociono la mayoría de las materias-Se cumplen los objetivos-Voy con los tiempos de la carrera-Buenas notas
Regular	<ul style="list-style-type: none">-Materias pendientes del año anterior-Por falta de tiempo, Por el trabajo-Algunas materias son muy exigentes

¿Qué repercusiones, cambios, ha tenido en tu grupo de pertenencia tu ingreso a la Universidad?

Muchos de los entrevistados responden acerca de las repercusiones positivas que ha tenido su ingreso a la Universidad, alegría, apoyo, admiración, orgullo, entre otros.

Con respecto a los cambios en algunos casos se hace referencia a los conocimientos adquiridos, y en otros a los cambios en sus relaciones (familiares, sociales) y a los tiempos diferentes.

Resulta interesante que muchos de los entrevistados mencionan las dificultades que les trae el estudio con relación a sus amigos ya que se sienten reclamados por ellos.

También algunos afirman que no ha habido mayores repercusiones ya que se esperaba que estudie. Es de destacar que estos alumnos suelen tener padres y/o familiares cercanos universitarios

En un caso se menciona que no tiene apoyo ya que según su entorno “*es una pérdida de tiempo*”.

5.2 Grupos focales

Una vez obtenidos los resultados de las entrevistas dirigidas, se planteó la necesidad de ampliar y profundizar las ideas más recurrentes y otras que resultaban ambiguas, en los dichos de los estudiantes.

En la realización de los grupos focales se les pidió a los alumnos que hablaran sobre las cuestiones abordadas en las preguntas abiertas. En total se realizaron 5 grupos focales, en las tres carreras, con alrededor de 10 participantes cada uno. Así, por ejemplo, con respecto a la dimensión *prácticas de estudio*, se les pidió que describieran concretamente qué hacen al estudiar, cómo organizan el momento de estudio. Con relación a la conveniencia de *asistir a clase* y debido a que durante las entrevistas la totalidad afirma que le sirve, en los focales se preguntó qué es lo que les sirve de la clase, cuándo es útil y cuándo no, entre otros. Luego, respecto de

las diferencias entre los estudios secundarios y los universitarios se les pidió que explicaran en qué consisten específicamente esas diferencias.

Los encuentros se fueron realizando en diferentes momentos del año. Al leer los resultados de los primeros focales surgió la necesidad de repreguntar qué significaba para ellos *estudiar* ya que este concepto es nodal y el término presentaba diversos sentidos y no uno unívoco. Se intentó profundizar sobre esta práctica y sobre los obstáculos y facilitadores de la misma. Finalmente los entrevistados comentaron acerca de cómo les está yendo y a qué lo atribuyen.

En los grupos focales los alumnos diferencian el estudiar y el leer, es decir señalan que estudiar es un proceso más complejo que el acto de leer. Generalmente el momento clave es el parcial para el cual deben hacer algo con lo que algunos –no todos, ni en todas las materias- van leyendo previamente. Resumir es la actividad que mencionan como ideal pero que no siempre pueden llevar a cabo por falta de tiempo, entonces, eligen en su reemplazo hacer anotaciones en los textos, resaltar partes o subrayar. Resumir para algunos es sinónimo de organizar cuadros sinópticos.

Creen que al leer y organizar cuadros o hacer anotaciones van acercándose a la comprensión. Otros dicen que mientras van resumiendo, en ese mismo momento, van “asimilando” más.

En todos los grupos hay una tendencia a estudiar solos, tanto porque facilita la concentración como porque les falta tiempo para reunirse y coordinar horarios. Sin embargo, el momento que algunos valoran para encontrarse con pares y despejar dudas o simplemente intercambiar ideas y opiniones, es el anterior al parcial. También algunos de ellos consultan al docente en ese momento: el examen es una instancia que funciona como faro, organizador y límite en lo que respecta al tiempo de estudio, las interacciones con pares y docentes, y las estrategias utilizadas.

De las entrevistas surge que siempre les resulta imprescindible asistir a clase. Sin embargo, al pedirles detalles sobre esta cuestión, expresan que no en todos los casos es así, no todas las clases les resultan útiles. Las que no les sirven son aquellas en las que el profesor repite lo que ya dice el texto o contrariamente se excede contando sus experiencias y apartándose de la bibliografía de la materia. El docente puede llegar a ser un modelo para

ellos, pero siempre en función de los textos; solamente él es el que sabe y dice qué hay que hacer con ellos: qué es lo importante, qué van a tomar, *“qué entra y que no entra en el parcial”*.

Reconocen que las clases les sirven cuando los ayuda a entender más y mejor los textos, a partir de explicaciones o ejemplificaciones.

A la clase se va para hacer algo que tiene que ver con los textos y con el parcial.

：“ Y no, no siempre sirve asistir a clase... por ejemplo cuando el profesor se pone a hablar y no dice nada conceptual del apunte. Uno viene acá buscando que nos den más, apuntado a lo que nos sirva para estudiar.”

“yo por ejemplo, observo mucho al profesor, entonces en el momento del escrito me fijo qué idea tiene o qué ideología como para apuntar a responder a eso”.

La clase es el lugar para “incorporar”, “escuchar”, “asimilar”, privilegiando una mayor actividad por parte del docente que del alumno. *“Cuando vas a clase te queda más”*, dice una alumna, aludiendo a la idea de la memorización y que a veces amplían enfrentándose posteriormente solos con los textos. Asimismo para ellos, la actividad del docente se circunscribe a explicar, dar ejemplos, hacer cuadros en el pizarrón, pero casi nunca a proponerles tareas para que lleven a cabo en el curso.

En cuanto a los textos de estudio, en el grupo de Educación Física, llama la atención el reemplazo de la bibliografía por resúmenes y apuntes que se van pasando entre ellos de un año a otro. No hablan de textos fuente; para ellos la bibliografía es un compilado que se les entrega y que tampoco llegan a leer ni resumir. La estrategia que llevan a cabo es la de utilizar el material que otro compañero produce. No recurren a los libros de texto y, por lo tanto, no se realizan los procedimientos intelectuales que sólo son posibles a partir de la interacción con los libros. Contrariamente, las alumnas de Trabajo Social, rechazan la posibilidad de estudiar de resúmenes elaborados por otros.

Las diferencias con el estudio en el colegio secundario son evidentes. Por ejemplo, respecto del ingreso a la universidad expresan: *“el salto de la secundaria a la universidad es como... cualitativo... o sea, es enorme... es un quiebre; es un salto enorme”*. En el nivel anterior el volumen para leer y

estudiar era menor. Alcanzaba con atender en clase, leer y estudiar pocas horas antes de las evaluaciones. En la universidad leer y releer les lleva más tiempo y por otro lado deben realizar otras actividades porque no alcanza sólo con la lectura.

“ (en la universidad) es más autodidacta, o sea uno tiene que cursar la materia, se ve un 30 o 40 por ciento de lo que está en los textos y después tenés que ir a cada texto, bucear en cada texto y es más que uno tiene que ponerse con los temas y los textos...”

Estas son actividades que antes no realizaban y para las cuales deben aprender a organizarse. La excepción que enuncian y los acerca más al secundario, es que a veces, en algunas materias, sólo con leer las notas que toman en clase alcanza para aprobar.

Cuando se les pregunta acerca de quiénes los ayudan a estudiar hacen referencia a pares y docentes, pero predomina el estudio como actividad solitaria.

Proponen que haya más cursos de apoyo y de metodología de estudio y reclaman por otro lado que les enseñen a escribir académicamente.

Como se señaló, las ayudas de los docentes para acercarse al texto son frecuentemente mencionadas y les sirven para identificar qué se considera fundamental en la evaluación.

. “tenemos como guía lo que el profesor da en clase, porque se supone que te hace una especie de estructura de los temas que van a entrar en el parcial y un pequeño desarrollo de cada uno, entonces vos partís de eso, o la mayoría agarra el cuaderno, ve, lee lo que dijo el profesor, lo interpreta y trata de buscarlo en el libro y ampliarlo”.

Subyace una idea que algunos enuncian más explícitamente: conocer lo que el docente espera que escriban en los parciales sería una pista importante: ¿Quiere que se escriban ejemplos? ¿Que reproduzca exactamente lo que él dio en clase? ¿Que amplíen con lo que se leyó en los apuntes? ¿O pretende originalidad en las respuestas?

Los alumnos señalan que algunos docentes se contradicen entre lo que priorizan en la enseñanza y lo que finalmente evalúan.

“...me parece que hay un doble discurso de ciertos profesores que quieren que vos razones pero a la hora de evaluar, te piden que enumeres... eso es una contradicción en algunas materias, en otras no”.

“A veces el profesor pone una barrera muy grande con el alumno y no permite que vos puedas ver qué pretende y cuando te corrige te dice que lo que escribiste no tiene nada que ver con lo que él considera que va con esa pregunta”.

Por otro lado, consideran que para que les vaya bien son prioritarios la dedicación, organización y tiempo que destinen al estudio, tanto como la predisposición, el gusto y el interés que les despierta la materia. Esto último a su vez, parece relacionarse con la utilidad que anticipan en esa materia para su futura actividad profesional.

“...si hay una materia que me gusta más le pongo más empeño porque es la que me gusta, además si te gusta enseguida captás los conceptos. Y hay otras que te cuestan más, las vas dejando, las vas dejando y cuando llega el parcial sonaste, te fue mal”.

Como fórmula de éxito (aprobar, cumplir los tiempos de la carrera, criterios de acreditación) mencionan “la responsabilidad frente al estudio”. Que les vaya bien en los estudios es en primer lugar una cuestión individual y algunos lo relacionan también con tener o no tener suerte o que la materia sea más o menos difícil.

“... también muchas veces, que te vaya bien, es cuestión de suerte. Si justo te preguntan lo que estudiaste antes del parcial... o a veces tus compañeros te dicen un tema antes de entrar y justo te toman eso... ¡a mí me pasó!”

Se responsabilizan a sí mismos de los fracasos y de los éxitos, los atribuyen a la falta de tiempo o a su falta de conocimientos o a sus ocupaciones laborales. En general, no parecen estar atravesados por el contexto académico sino que se centran en sus propias posibilidades, dificultades y obstáculos, como si las competencias fueran algo que se tiene o se despliega en el vacío.

Conviven con esta visión individualista algunas opiniones, sobre todo de los alumnos de Educación Física, que agregan cuestiones diferentes: dejan de verse a ellos mismos y a los profesores como entidades separadas e insinúan la existencia del colectivo del que ambos forman parte. Critican el plan de estudios y hablan de falta de coordinación entre materias; no están de acuerdo con la carga horaria que comparativamente se les asigna a algunas de ellas. Enuncian además que los ayudaría contar con los

programas de las asignaturas y realizar en clase algún trabajo vinculado con los mismos. Programas y planes no son visualizados por los demás entrevistados como elementos incidentes en su desempeño. Algunos alumnos de Trabajo Social hacen referencia a la calidad de las clases de los docentes, la calidad de las fotocopias, la dificultad para hallar textos en la biblioteca y escasas alternativas de horarios de cursada.

En ningún caso los alumnos mencionan recursos didácticos tales como guías de estudio o dispositivos de trabajo en el aula. Desean tener clases más amenas y que provoquen menor distracción y que los grupos sean de pocos alumnos. En cuanto a la evaluación proponen que se vayan haciendo preentregas para recibir correcciones de los docentes, algunos piden que los parciales sean a libro abierto y que haya trabajos para entregar que no lleven nota.

Sólo una alumna menciona como obstáculo la falta de recursos económicos para comprar las fotocopias.

Con respecto al significado que asignan al “aprender” en primera instancia oponen el memorizar con el aprender. Luego, aprender es sinónimo de: *que te quede, de incorporar, internalizar, entender, relacionar, llevar a la práctica, aplicar, explicar a otro con palabras propias, llegar a hacer algo con naturalidad*. Para aprender sirve recurrir a ejemplos y relacionar lo nuevo con lo ya conocido. Para algunos de los entrevistados “estudiar” es comprender los conceptos, y afirman haberlos aprendido cuando pueden transmitirlos a otros. También comentan que aprenden cuando pueden establecer relaciones entre conceptos.

Acuden a la memorización como recurso de estudio en tres circunstancias: cuando deben pasar el examen y no tienen tiempo, cuando no saben estudiar de otra forma o cuando no pueden recibir la ayuda suficiente; memorizar les sirve también en ocasiones para aprobar, para cumplir con el parcial y *zafar*

El estudiar y el aprender parecen relacionarse sobre todo con usar un determinado vocabulario y manejar conceptos. Algunos terminan aprendiendo en el momento del parcial, después del mismo o en el final.

“ a mi me gustó mucho de esa materia, que era a libro abierto (se refiere al examen parcial) porque yo me acuerdo mucho más lo que vi cuando era a libro abierto que cuando tengo que estudiar, por ejemplo para Metodología,

que es todo un manojo de nervios, de ansiedad y eso, para mí, no me sirve, por eso yo lo dejaría para la secundaria pero para la Universidad, yo no lo veo bueno... porque al ser libro abierto vos hacés toda una reflexión en el momento del parcial, que después te queda... eso lo aprendés.”

Una sola alumna menciona, en los grupos focales, que a la universidad se va también para formarse como persona además de aprender y aprobar exámenes para conseguir un título. Sólo ella rescata de las clases los intercambios y debates que pueden darse con compañeros; actividad llamativamente omitida por el resto en este ámbito.

La principal diferencia que parecería existir entre el colegio secundario y la universidad es que al primero se concurre por obligación mientras que a la segunda se asiste por elección. Sin embargo también afirman que en la universidad hay materias que se estudian por obligación, porque hay que aprobarlas. Les interesa aprender lo que dicen que les sirve que para ellos es sinónimo de lo aplicable a la práctica.

Hay muchas materias que no les interesan, aparece mucha queja por considerarlas materias *de relleno*; pareciera que sólo les interesa aquello que creen que se relaciona con la práctica, con lo que “*van a seguir usando*”.

5.3. Relatos

Se analizaron 25 relatos en 1ª persona en las tres carreras abordadas. En estos relatos se observa un uso recurrente del término “nuevo” y sus derivaciones morfológicas como “nueva”, “nuevos/as”, “novedad”, como así también lexemas asociados semánticamente como “cambio/s”, “diferente/s”, “distinto”, “otro”, hasta llegar a la noción más extrema, en relación con el cambio, en el uso de la palabra “revolución”.

*“Yo me acuerdo que el primer año de facultad me costó mucho, la adaptación al **nuevo** ritmo,...”*

*“Justo en ese 1º año me peleé con mi novio de dos años, pero al entrar en una universidad y conocer gente **nueva** y salir hizo que eso no me pesara tanto.”*

*“...ese 1º año fue toda una **revolución** para mí, la verdad una etapa de verdaderos **cambios**.”*

*“Las primeras experiencias de la facultad se los podría tomar como un **cambio** radical absoluto...”*

*“Recuerdo que mi 1º año en la universidad fue todo **nuevo**, era un ambiente **diferente**, lleno de gente **nueva** y de un trato **diferente** con los profesores.”*

*“Mi primer año en la Universidad fue un **cambio** rotundo que pasó en mi vida...”*

*“...al entrar a la Universidad todo era **distinto**, era **otro** mundo y me di cuenta que todas las cosas **cambian**.”*

*“Las clases son totalmente **diferentes** a lo que estábamos acostumbrados.”*

*“...preguntándome cómo está todo este mundo **nuevo** que es la universidad”*

*“Este mundo **nuevo** es algo que me gusta aunque [...] me está costando mucho más de lo que creía.”*

*“...era la primera vez que ingresaba a una institución educativa donde regían normas hasta entonces **nuevas** para mí.”*

*“Se trató de ver cómo era este **nuevo** mundo al que acababa de ingresar,...”*

*“...esto me trajo aparejados **cambios** de conducta así como **cambios** a nivel emocional,...”*

*“Cuando ingresé a la universidad mi primer año fue bastante complicado, el **cambio** del secundario a la universidad fue notorio.”*

*“...las cosas fueron **cambiando** y aprendí a valorar....”*

El atributo de “nuevo” es utilizado para definir *el ritmo, la gente, el trato, las clases, las normas*, es decir, diversos aspectos de la vida universitaria con los que pretenden aludir al “*todo*”, lexema que es usado también en forma recurrente. Para llevar dicho argumento (“todo”) a su máximo grado, véase la utilización de la atribución de “nuevo” a la noción de **mundo**. En cuatro de los enunciados relevados aparecen la expresión “**un mundo nuevo**” y en otros, dicha novedad se califica como *rotunda, radical, revolución*.

Estas estrategias sobrealizantes intentan ubicar a los enunciadores de estos relatos en una situación que, por su extrema novedad, les produce sentimientos tan traumáticos como contradictorios. Por un lado, aparece un campo léxico ligado al dolor (trauma) que prolifera en formas como *costó, pesara, preguntándome, regían, complicado*. Por otro, en algunos enunciados se asoman formas que frente al cambio, se animan a vislumbrar un desenlace positivo: *me **gusta** más de lo que creía, aprendí a **valorar***.

Es interesante establecer una relación diferencial con los relatos analizados en la etapa del ingreso de los alumnos a la universidad, pues en ellos también se relevó la recurrencia de la noción de “cambio”. Sin embargo, la

escalaridad, que la semántica intrínseca del término habilita en uno y otro corpus de relatos analizados, es de signo contrario. Mientras que en las historias analizadas en nuestra anterior investigación, el cambio estaba asociado a la “esperanza” de superar una crisis personal, o a la “promesa” de acceder a aquello que constituye el sueño familiar -y por delegación, personal-, en estas nuevas historias, el cambio se vincula directamente a la dificultad, el esfuerzo, y en algunos casos desemboca en el fracaso, la frustración, la desilusión, el desencanto.

*“Mi primer año en la facultad fue bastante **diferente** a los años anteriores. Con relación al estudio, éste no era como lo venía haciendo. Requería de **mucho más** tiempo y dedicación...”*

*“Realmente veía esos apuntes **enormes** y ya me daba **pánico** mirarlos, cuando estudiaba me sentía siempre **insegura**...”[...] En las clases siempre me **costó** prestar atención,....”*

*“...ya que se pasa de un nivel primario y secundario malo, es como si uno entrara a la facultad **sin saber nada**, las clases son **muy intensas**, de **muchas** charlas teóricas y un lenguaje al que **muchas** veces uno **no está acostumbrado** a escuchar. Hay **muchas trabas** en cuanto a lo zonal ya que uno tiene que salir a trabajar para poder seguir estudiando, el primer año de la facultad es el que **más** cuenta ya que **no se está acostumbrado** a seguir el ritmo de estudio que se le es **demandado**.”*

*“Asombrada y cada vez que los profesores hablaban de los **requisitos** y modos de aprobar, se me generaba **más temor**.”[...] Después de unos meses, las cursadas fueron **más** dinámicas y **exigentes**, con lo cual otra vez me sentí **presionada** y expectante.”*

*“...fue **difícil** la preparación para cada examen, [...] yo estaba **desorientado** tratando de apuntar todo lo que decía el profesor y de no dejar nada de lado.”*

*“Recuerdo cuando tuve que estudiar para mi 1º parcial que estaba **nervioso** y no tenía idea de cómo sería un examen en la universidad, cuando esperaba la nota la clase siguiente me puse **mucho más nervioso** y recuerdo que pensaba que si me iba mal era “**que no servía para esto**”, pero por suerte me fue bien, me saqué un 7.”*

*“Al comienzo todo fue medio **traumático**, en el sentido de pensar lo que me iban a pedir en cuanto a rendimiento...”*

*“...me está **costando mucho más** de lo que creía...”*

*“Resultaba que acá se trataba de estudiar “**en serio**”, a diferencia de la escuela secundaria...”*

*“Me sentía una **burra**, cómo podía ser, en todo mi secundario, si bien no fui una chica diez... nunca me había llevado materias y ahora!”*

De manera que en este nuevo conjunto discursivo, objeto de nuestro análisis, al igual que en las anteriores narraciones, la universidad representa lo nuevo y la novedad constituye un argumento que permite el encadenamiento acerca del cambio. Sin embargo, una vez insertados en la vida universitaria (estado que estaba relacionado con la idea de “sueño” en la etapa preliminar) se produce un cambio. Todas las idealizaciones asociadas a las dificultades que debían sortear para estar “adentro” y que constituían instrucciones semánticas que, de acuerdo a la creencia compartida, sobre-realizan la condición de estudiante universitario, los arroja a un lugar de desvalorización personal y se sienten compelidos a seguir derribando obstáculos.

Universidad→Novedad→Cambio→Esfuerzo

El cambio permite el encadenamiento con el argumento conclusivo acerca del esfuerzo -con el posible desenlace negativo-, gracias a la intervención de un nuevo topos que proviene de la idea de que el “cambio” para el sujeto implica hallarse inmerso en un nuevo ecosistema, a merced de condicionamientos desconocidos frente a los que deberá aprender a adaptarse para sobrevivir, como ocurre en el reino de las determinaciones naturales.

Pero la necesidad del esfuerzo y la imperiosa decisión de adaptarse a este nuevo “ambiente” (la universidad), está ahora relacionada con una actitud de “respeto” por el saber, el conocimiento, el entorno, los métodos, los materiales, los profesores, a la que no estaban “acostumbrados”. Esta actitud deriva de la tradicional legitimación acerca de la Institución universitaria, la que no les permite dudar acerca de la “conveniencia” de seguir intentando para sí, un lugar de pertenencia.

*“En cuanto a las clases, **admiraba** la forma en que los profesores se manejaban, en general, es decir, cuánto conocimiento tenían, cómo explicaban las cosas, cómo se movían, etc.”*

*“Resultaba que acá se trataba de estudiar **“en serio”**.”*

No hay reflexión ni cuestionamientos acerca de los elementos y condiciones constituyentes del “nuevo mundo”, sino una aceptación sumisa y reconocimiento de su propia debilidad ante la tarea. Establecen una relación asimétrica frente al entorno universitario que los sitúa en el “abajo” frente a un “arriba” al que desean llegar, sin analizar los medios. El camino al título

no es un recorrido de obtención gradual de conocimientos, sino un itinerario lleno de obstáculos, de espinas, de dificultades las que, lejos de ser logros que jalonan el éxito final, son trabas que derrotar y dejar atrás.

El placer, los buenos momentos, lo positivo está en el lugar de los amigos, mientras que el estudio, los exámenes están del lado de lo negativo pues están atravesados por el sufrimiento.

Lo bueno:

*“Conocí **mucha gente** con la que compartimos muy lindos momentos”.*

*“Prestaba más atención a la clase si **cebaba mate** con mis **compañeros**”.*

*“Sin embargo, cada clase tenía algo particular que me incentivaba a continuar. Creo que una de esas cosas tuvo que ver con el **grupo de amigos** que formé al principio y continuó durante el año”.*

Lo malo:

*“...sino que era necesaria constante **lectura, atención y estudio**”.*

*“...muy importante concurrir a **las clases**”.*

*“Al momento de estudiar el problema que se me presenta es la falta de **tiempo**”.*

*“Las materias que me resultaban de mejor comprensión fueron aquellas que no tenían excesivo material. **Mucha temática** y **muchos autores**. “*

*“Siempre me costó prestar **atención** y la verdad es que me aburría bastante.”*

*“Las clases son muy intensas, de muchas charlas **teóricas** y un **lenguaje** al que no estoy acostumbrado a escuchar.”*

*“...los profesores hablaban de los **requisitos** y modos de **aprobar** y me generaba más temor”.*

*...cursadas más **exigentes** [...] me sentí **presionada**.”*

*“Después de las vacaciones de invierno y después de **salvar las materias** que podía, arranqué con más **fuerza** y más **puntualidad**”.*

*“Las clases eran **silenciosas**, todos estábamos como **inhibidos**, yo estaba desorientado tratando de apuntar **todo lo que decía el profesor** y no dejar nada de lado”.*

En estos enunciados pueden hallarse algunos rasgos con los que los alumnos se refieren al estudio en la universidad. Lo que llama la atención es el énfasis puesto en aspectos de tipo formal y la ausencia de alusión a los contenidos, los que simplemente son aludidos con palabras generalizadoras

como “*temática*”, “*autores*”, los que se hallan ponderados, además, de manera negativa. De modo que la dificultad radica en hallar e incorporar la “*forma*”, no los “*contenidos*” y las “*formas*” también ofrecen resistencia pues están relacionadas con actitudes que, por lo rigurosas, resultan inusuales y desconocidas. Ellas están relacionadas con *la lectura, la atención, el estudio, la puntualidad, el tiempo, el lenguaje*.

La dimensión formal del estudio al que hacen alusión estos lexemas caracterizadores de la “*dificultad*” y “*seriedad*” del trabajo exigido en la universidad, ubica a los alumnos en un nivel de entrenamiento intelectual que está indudablemente por debajo de lo que la universidad les reclama como precondition de ingreso. Así, la principal preocupación la constituyen las instancias de examen, pues “*pasarlas*” o “*salvarlas*” es una cuestión de estrategias que nuevamente excluyen la alusión a los saberes propios de la materia a rendir:

“...no tenía idea de cómo sería un examen en la Universidad, cuando esperaba la nota la clase siguiente me puse mucho más nerviosa y recuerdo que pensaba que si me iba mal era “que no servía para esto”...”

*“Después de las vacaciones de invierno y después de **salvar las materias** que podía”*

Triunfar en el ámbito universitario es superar el trauma, la vergüenza, la ansiedad y el nerviosismo. La carrera universitaria se parece a un recorrido existencial en el que el sujeto cambia para “*ser*” de otro modo. Al igual que en las historias de los alumnos aspirantes al ingreso, el final de ese camino (la obtención del título) significa mucho más que la adquisición de un saber profesional específico, es el logro de una nueva identidad que los adiestra en la adversidad para la vida.

A pesar de que en estos relatos vuelven a aparecer tópicos comunes a los relevados en la investigación precedente, es interesante notar que estas historias están fuertemente organizadas en torno a pares conceptuales entimemáticos²³ que presentan opciones extremas y excluyentes. Marc Angenot (1982)²⁴ propone el establecimiento de “*parejas nocionales*” que se

²³ Ya se ha mencionado la fuerza que Marc Angenot (1982) atribuye a los “*entimemas*” definidos como “*enunciados que operan una puesta en relación de un fenómeno con un conjunto conceptual que lo integra o determina*”. También se recuerda la relación entre estas unidades y los lugares comunes o topoi, que ocupan el lugar de las creencias y, por lo tanto, de lo público e implícitamente aceptado.

²⁴ ANGENOT, M., 1982, *La parole panphlétaire*, Payot, Paris

encuentran en el origen del discurso y constituyen un paradigma más o menos estable sobre el que el discurso argumentativo establece un criterio de distancia con un trayecto determinado y un campo de pertinencia. Se pueden establecer tres tipos de relaciones semánticas: las oposiciones *graduales*, cuando los polos representan grados de un mismo atributo; las *equivalentes*, cuando pueden ser intercambiables en relación a un contenido común y las *privativas*, cuando un rasgo contenido en uno de los polos está ausente en el otro. En el caso de los discursos que estamos analizando, dichas oposiciones corresponden al tipo de las privativas pues establecen, además, un conjunto lógico caracterizado por la relación de exclusión.

Estas antinomias resultan funcionales a la representación del conflicto con el que los alumnos siguen conviviendo una vez insertados en la vida académica. Persiste la disyunción (A ó B) que los ubica en un constante estado de miedo al fracaso y a la situación sin salida, ya que sólo uno de los polos se presenta como el camino posible al éxito, es decir, terminar la carrera y acceder al título. Dichas oposiciones planteadas con carácter excluyente, también provienen de creencias compartidas provenientes del imaginario social y colaboran en la configuración de un discurso que se cierra en sí mismo, en un recorrido argumentativo circular que lejos de dar respuesta, los arroja a la soledad de un laberinto en el que sólo les queda volver a empezar, seguir insistiendo, ir y venir, chocar y rebotar para volver a arremeter contra la dificultad.

6.-Conclusiones

En el discurso de los estudiantes indagados a través de los relatos, grupos focales y entrevistas, se plantea el problema de las estrategias adecuadas para el estudio universitario en tanto actividad intelectual particular que implica nuevos aprendizajes. Incorporarse a la universidad y permanecer en ella exige un proceso de socialización y reglas propias de este nivel. Los aprendizajes se efectúan según condicionamientos de los "habitus" y del capital lingüístico cultural que poseen los alumnos y que están vinculados con el contexto socio-cultural y familiar y sus trayectorias escolares previas (Bourdieu, 1997).

Parecería haber una continuidad entre las representaciones de estos estudiantes previas al ingreso a la universidad y las que encontramos en sus primeros años de estudio. La manera de concebir el conocimiento, las clases, las interacciones con compañeros y docentes, las formas de organizar y llevar a cabo sus estudios se mantienen luego de haber cursado varias materias de la carrera. Sigue teniendo un peso privilegiado el pertenecer al mundo universitario y obtener el título como anhelado trofeo con el que se retorna al hogar, por sobre las consideraciones epistemológicas acerca de las disciplinas y saberes vinculados con la Carrera.

En ningún caso, el estudio aparece asociado a la elaboración de contenidos, a su relación con los mismos, cambios de posición, interés o procesos personales sino más bien, a saberes que son de orden formal y estratégico para que a uno le vaya bien. Identifican el éxito y el fracaso en el ámbito del conocimiento, con la posibilidad de aprobar o no aprobar materias.

Con respecto al apoyo posible que pueden recibir del entorno familiar, éste se circunscribe al aspecto afectivo, como también se ha destacado en la investigación con los aspirantes al ingreso. En general, estos alumnos carecen de referentes familiares que hayan cursado una carrera universitaria.

Por esta misma razón, "estar" en la universidad adquiere un valor agregado respecto a su lugar de origen que los convence de la necesidad de afrontar

todas las dificultades que se les presenten. De hecho, sus realidades personales son representadas como una lucha contra la adversidad. Así, esta nueva “lucha” que les presenta la carrera universitaria se alinea con la de sus propias existencias privadas y de su entorno.

El deseo que los mueve no está ubicado en el saber específico que la universidad les ofrece, sino en el hecho de poder “estar” (y por ende, “ser”) en otro lugar que los diferencie y los prestigie. Por eso, sienten a la carrera como un itinerario de obstáculos que deben sortear. No importa la naturaleza de esos obstáculos, aún cuando en ella radica muchas veces la clave del trabajo académico.

Los estudiantes no pueden vislumbrar el fondo del proyecto en el que se encuentran. Las afirmaciones referidas a su estudio dan cuenta de un intento de atribución de sentido a las prácticas de estudio. Esta atribución aparece como una yuxtaposición de acciones contingentes: la vida universitaria se transforma en un conjunto de ensayos, pruebas, fracasos y nuevos intentos, en los que ponen a prueba distintas metodologías para aprobar las materias, sin poder establecer vínculos significativos más que entre métodos y resultados. Los alumnos mantienen, además, una relación de extrañamiento con el saber y con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que incidirían favorable o desfavorablemente en el desempeño académico.

La clase es entendida como una actividad centrada en el profesor en la que el alumno es un receptor pasivo. Si bien algunos alumnos comentan que utilizan ese espacio para formular preguntas antes de los exámenes (como la clásica *qué entra y que no entra* en el parcial) en general las clases son vividas como un ámbito en el que se asiste a la actividad del profesor para tratar de *incorporar* el conocimiento. Si bien en algunos casos se critican desempeños docentes, estas críticas se refieren al tipo de exposición del profesor y no encontramos referencias a las modalidades de interacción docente-alumno y alumno-alumno. Los conocimientos *expuestos* en estas clases son percibidos como externos e independientes de un sujeto, son conocimientos *asépticos*, *sin punto de vista*. La palabra del texto, o la del profesor, no está sometida a crítica o cuestionamiento sino que se la toma como “verdad” objetiva y neutra, por fuera de los debates que se suscitan en el mundo académico. No solamente ellos se perciben como incapaces de cuestionar dichos conocimientos sino que además, no los conciben como

conocimientos sujetos a crítica y cambio dentro de las propias ciencias sociales. El momento de la clase podría ser un lugar óptimo y privilegiado para el estudio entendido como intercambio e interacción con otros, como instancia de aprendizaje compartido antes que individual, aunque la gran mayoría no lo reconoce de esa forma.

Los datos que se recogen con los diferentes instrumentos muestran que las instancias de acreditación son el faro que guía y organiza las actividades de estudio.

La evaluación realizada por el docente, es la que finalmente valida todas las acciones vinculadas al estudio. Es el parámetro general para definir si el estudio les sirve, les fue útil o si les está yendo bien. Ellos consideran que la evaluación les indica si han aprendido o no, de acuerdo a la nota que obtienen. Podríamos relacionar esta idea con que los estudiantes todavía no pueden verificar si los conocimientos adquiridos son válidos en otro campo de aplicación como podría ser el laboral. Por el momento, el único criterio orientador es la validación por parte del sistema educativo. Debemos considerar también, al tratarse de conocimientos a ser construidos en procesos instruccionales, la diferenciación entre tres epistemologías: la del hombre *de ciencia*, del hombre *de la calle* y la del *alumno* (M. Rodrigo, 1997). La epistemología de la ciencia espera que sus teorías sean *ciertas*. El hombre de ciencia es consciente de la mayor parte de ellas y, a diferencia del lego, debe hacerlas explícitas para presentarlas a la comunidad científica. Utiliza procedimientos de comprobación y falsación de hipótesis sistemáticos y exhaustivos (aunque esto no necesariamente significa que haya abandonado por completo el pensamiento cotidiano). La epistemología correspondiente a la vida cotidiana apunta a conocimientos *útiles*. Estos conocimientos actúan como una creencia que no necesita verificación y brinda a sus teorías una apariencia de realidad muy lejana a toda provisionalidad en sus visiones sobre el mundo. No utiliza observaciones sistemáticas ni busca contraejemplos ya que esto requeriría un esfuerzo adicional que haría más lento el proceso de toma de decisiones. La tercera, la epistemología del alumno, nos interesa especialmente y es, según la autora, la menos estudiada a pesar de que presenta características propias. Por ejemplo, puede tener criterios originales de validación del conocimiento como sería el caso del contraste con el nivel normativo exigido por el

profesor. También, a diferencia de los conocimientos del hombre de calle en su vida cotidiana o de los del científico, el alumno recibe una selección ya hecha de los contenidos que debe reconstruir que no responden a urgencias de comprensión del mundo ni de planificación de acciones. Podemos considerar, sin embargo, las urgencias de las situaciones formativas en las que son evaluados.

Sobre esta función organizadora de la evaluación, los teóricos del aprendizaje que hemos mencionado en el marco conceptual analizan críticamente las tareas de la evaluación desde el punto de vista de su potencial pedagógico y ponen el acento en la función reguladora del examen en la enseñanza y el aprendizaje. Es un interrogante para nuestro estudio si esta función es tenida en cuenta por los docentes en las tareas propuestas a los alumnos. Es un interrogante también si el potencial pedagógico que esta instancia podría llegar a tener se pierde en una función predominantemente acreditativa de los exámenes. Sabemos que los procesos de aprendizaje formal se hallan regidos por el modo en que se organizan las instancias de evaluación, más aún en los cursos cuatrimestrales en que los tiempos de elaboración y apropiación de contenidos se ven limitados por un cronograma más ajustado. Nos preguntamos también acerca de la posibilidad de que los estudiantes comprendan el sentido de las evaluaciones en concordancia con el que les adjudican sus docentes. (Carlino, 2003b, Biggs, 1999)

El tema del tiempo también es una constante en las representaciones de los estudiantes. Más de la mitad de los estudiantes indagados trabaja y de éstos, la mayoría lo hace más de 21 horas semanales. A este problema se le suman actividades domésticas, de crianza, etc. y las horas de asistencia a clase. Muchos plantean entonces, la dificultad en la dedicación del tiempo que requeriría el estudio y leen en el colectivo, el trabajo, cuando los hijos se van a dormir, etc. Como contrapartida, en los relatos y entrevistas reaparece (como con los alumnos ingresantes) una situación idealizada de estudio, en un lugar silencioso, luminoso, cómodo, tranquilo, ordenado, etc.

El tratamiento de los textos y cómo los usan pone en evidencia una inadecuación entre lo que sostienen los teóricos del estudio y la lectura comprensiva y las prácticas que llevan a cabo los estudiantes (Moyano, 2007). No participan de prácticas de estudio, de lectura y escritura que los ayuden a revisar conocimientos previos. La relación de los conocimientos

previos con lo novedoso les facilitaría la comprensión y la apropiación de los nuevos conocimientos. Esta limitación hace que se privilegie la acumulación memorística de información, utilizando incluso materiales resumidos por otros estudiantes en años anteriores. El recurso al estudio de memoria resulta la estrategia posible frente a textos inaprensibles y a terminología novedosa. El alumno siente que no se encuentra en condiciones de reemplazar las palabras del autor y parafrasear ideas con sus *propias palabras*.

El trabajo directo con los textos se menciona en escasas ocasiones. Aún cuando la biblioteca de la universidad posee ejemplares de textos citados en los programas, muchos alumnos siguen prefiriendo utilizar la “fotocopia” o el “apunte”. Esta modalidad de lectura dificulta la anticipación y apropiación del texto -en muchos casos no identifican al autor del texto que están leyendo, y menos aún, conocen el contenido de los otros capítulos del libro. Citan como fuente, incluso en trabajos prácticos escritos, “apuntes” de la materia, sin poder expresar la fuente bibliográfica correcta.

En este sentido resulta pertinente el aporte de Sánchez Miguel (1997) en su consideración del texto expositivo como objeto privilegiado para la comprensión. Es en la interacción entre el sujeto que aprende y las ideas desarrolladas en los libros de texto que se produce la comprensión y por lo tanto el aprendizaje del contenido. El texto expositivo ofrece la posibilidad de anticipar los temas tratados, jerarquizarlos, ordenarlos según la intencionalidad del autor, registrar multiplicidad de discursos, entre otras ventajas. Más aún, sostiene que los mecanismos básicos del aprendizaje, el pensamiento y la resolución de problemas se producen durante el proceso de lectura de los textos.

Las habilidades de las que los alumnos deben dar cuenta en la universidad, revisten carácter de “novedad” para ellos y deben formarse en estas de manera autodidacta, pues la institución universitaria, en general, las supone como prerrequisitos; son una precondition necesaria para abordar los contenidos propios de cada disciplina. Por eso, los enunciadores de las historias autobiográficas sólo pueden argumentar acerca de los medios y no sobre el saber, están fuertemente “ocupados” en asimilar el “cómo” y apenas logran vislumbrar “qué” estudian y menos aún, logran establecer alguna

relación significativa entre el conocimiento y su finalidad. En todo caso, el fin es dominar el medio.

Como se planteara en el marco teórico, consideramos que la actividad con sentido cultural se internaliza a través de prácticas cotidianas. Por lo tanto, y debido a que los estudios universitarios presentan características específicas, es en este contexto particular donde deben ser consideradas. El estudio universitario puede pensarse como una función que no es sólo individual sino que se halla distribuida entre los participantes de un sistema de actividad. Estas actividades conforman un cuerpo “entramado” en el escenario o contexto y son inseparables del mismo (Cole, 1999). Dicho de otro modo, la práctica y los modos que ésta asume están fuertemente orientadas por los contextos institucional y académico que son los que les dan sentido. Por lo tanto, las habilidades propias de este contexto no deberían pensarse como prerrequisitos para poder desenvolverse en él sino como productos de ese desarrollo.

Deberíamos tomar en cuenta las representaciones de las que parten nuestros alumnos en tanto que esquemas previos que harán posible o no, el aprendizaje. Las representaciones sobre la vida académica de los alumnos - que los docentes presuponemos- pueden funcionar como un obstáculo epistemológico pero también y a la vez, como un punto de partida de nuevas prácticas.

La universidad, como comunidad de aprendizaje es el espacio privilegiado para que los estudiantes puedan desarrollar los aprendizajes necesarios en esta etapa de la formación que se proponen transitar. Si esto no sucede, solamente tendrán éxito quienes por tradición familiar, por el ámbito social al que pertenecen o porque hayan sido beneficiados por una escolaridad privilegiada, podrán continuar con su carrera hasta graduarse.

7- Bibliografía

- ANGENOT, M., 1982, La parole pamphlétaire, Payot, Paris
- , 1984, « Le discours social et ses usages », en Cahiers de recherche sociologique, Dpto de Sociología de UQAM, vol.2, nº 1.
- ANSCOMBRE, J. C y DUCROT, O., 1994, La argumentación en la Lengua, Gredos, Madrid.
- ARFUCH, Leonor, 2000, “Lo público y lo privado en la escena contemporánea: política y subjetividad”, en Revista de Crítica Cultural, N° 21, Chile.
- -2002, El espacio biográfico, Fondo de Cultura Económico, Bs. As.
- BACZKO, Bronislaw., 1999 Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Nueva Visión, Buenos Aires (edición original, París, 1984).
- BALDONI, M., BARRÓN, M. Y OTROS 2006, “Caracterización de las experiencias de los alumnos universitarios en el marco de las Tutorías de Estudio de la Facultad de Ciencias Humanas”. Primer congreso nacional “Leer, escribir y hablar hoy”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As. 28, 29, 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2006. Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- BARBARELLA, M. Y otros, 2004, Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad. Ponencia Primer congreso internacional, educación, lenguaje y sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina-1 al 3 de Julio de 2004. En la Web: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/083.pdf>
- BENVENISTE, Émile, 1999, Problemas de lingüística general, Vol. I, Siglo XXI, Madrid.
- BIGGS, J. 1999 What the Student Does: teaching for enhanced learning. Higher Education Research & Development, Vol. 18, No. 1, 1999. pp. 57-75.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J, 1981. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Barcelona
- 1991, El sentido práctico, Taurus, Madrid.
- 1993, Cosas dichas, Gedisa, Barcelona.
- 1997, Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo XXI, México.

-----2003, Los herederos, Siglo XXI. Buenos Aires.

- BRÉMOND, Claude, 1973, Logique du récit, Editions du Seuil, Paris.

- BRUNER, J, 1994, Realidad Mental y Mundos Posibles. Gedisa. Barcelona.

-----1997, La educación, puerta de la cultura. Aprendizaje Visor, Madrid.

- CARLINO, P. 2002. "Leer, escribir y aprender en la universidad: como lo hacen en Australia y por qué". En: Revista del instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología/UBA- Año 7, N° 2. 43-61.

- CARLINO, P. 2004 "¿De qué modo incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?". Conferencia inaugural del simposio "Leer y escribir en la educación superior". Realizado dentro del Primer congreso internacional educación, lenguaje y sociedad. "Tensiones educativas en América Latina". Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa.1-3 de Julio de 2004. Disponible en Internet en: <http://ww.fchst.unipam.edu.ar/iciels/256.pdf>

- CARLINO, P. 2002 "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año XXIII, N° 1. P 6-14.

- CARLINO, P. 2003a. "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema".Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura, N° 33. Barcelona, abril de 2003. pp. 43-51

- CARLINO, P. 2003b "Rescribir el examen: transformando el "epitafio" en una llamada al pie de página". Infancia y Aprendizaje, 15. 82-91.

- CARRETERO, Mario, 1993. Constructivismo y educación. Luis Vives, Zaragoza.

- CASTORIADIS, Cornelius, 1993, La institución imaginaria de la sociedad, Tusquets, Barcelona (edición original, Editions du Seuil, 1975).

-----2001, "Imaginación e imaginación en la encrucijada", en Figuras de lo pensable, FCE, Buenos Aires.

- CASTORINA, J. A. GOLDIN, D Y TORRES, R. M. 1999 Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Fondo de Cultura Económica.

- CASTORINA, J. A., DUBROVSKY, S. 2004. "La enseñanza y la teoría psicológica socio-histórica. Algunos problemas conceptuales". En J. A. Castorina y S. Dubrovsky (comp.) Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vygotski. Buenos Aires, Novedades Educativas.

- CASTORINA, J, 1995, "Las teorías del aprendizaje y la práctica psicopedagógica". En Cuando el aprendizaje es un problema. Silvia Schlemenson comp. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- CHALL, J.S. 1990 Policy implications of literacy definitions. En R. Venezky, D. Wagner; B. Ciliberti, Toward Defining Literacy Newark, D. E. International Reading Association, 54-62 en Braslavsky, B. 2003 Qué se entiende por alfabetización. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 24. Junio 2003.
- CLAXTON, G, 1990, Teaching to learn. A direction for education. Cassell. Londres.
- COLL, C.S. 1994 El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. Seminario Internacional sobre Tecnología Educativa en el contexto latinoamericano. Ciudad de México, D.F. 14-18 de marzo de 1994.
- COLOMBO Ma. E., 1999, Socialización del estudiante en el C.B.C de la U.B.A.: Sus dificultades y estrategias para la reconstrucción de la representación social."Ser estudiante en el ámbito universitario". Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA.
- CORMICK, Hugo, 1996, "Juventud, consumos culturales y universidad", en AAVV, Culturas nómades, Bs. As., Biblos.
- CROS, E, 1997, El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis, Corregidor, Buenos Aires.
- DAVIES, M, 1993, "El conocimiento tácito", en Psicología ordinaria y ciencias cognitivas. P. Engel comp. Gedisa. Barcelona.
- DILTHEY, W, 1994, Obras completas de W. Dilthey. El mundo histórico, FCE, México,
- DRIVER, R, GUESNE, E Y TIBERGHEN, A., 1992: Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Morata. Madrid.
- DUCROT, O.,1985, El decir y lo dicho, Hachette, Buenos Aires.
- ,1998, "Los modificadores desrealizantes", en Signo y Señal, 9, (pp.45-72)
-, 1998, "Léxico y gradualidad", en Signo y Señal, 9, pp.177-195
- DUSCHATZKY S. y COREA, C., 2004, Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Buenos Aires.
- ELIAS, Norbert, 1986, El individuo y la libertad, Península, Barcelona.
- FERREIRO, E. 2001 Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA NEGRONI, M.M.,1995, « Scalarité et Réinterprétation: les modificateurs Surréalisants », en Anscombe, JC (ed), Kimé, París.

- GARDNER, H, 1993, La mente no escolarizada. Paidós, Barcelona, 1993.
- GIORDAN, A y DE VECCHI, G, 1995, Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada. Sevilla.
- GOLDMANN, L, 1970 "El hombre y lo absoluto", Le Dieu caché, Ed. Península; Madrid.
- GOODMAN, K. 1994 El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En FERREIRO, E y GOMEZ PALACIOS, M. (comps.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires. Siglo XXI
- ISER, Wolfgang, 1997, "La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias", en Teorías de la ficción literaria, varios autores, Arco Libros SL, Madrid.
- JELIN, E., 1996, "Familia, crisis y después..." en WAINERMAN, C. (comp.), Vivir en familia. UNICEF/Losada. Buenos Aires.
- JODELET, D., 1983, "La representación social: fenómeno, concepto y teoría" en Psicología Social, S. Moscovici comp. Paidós. Buenos Aires.
- KELLY, G., 1966, Teoría de la personalidad. La psicología de los constructos personales. Troquel. Buenos Aires.
- KERMODE, Frank, 1983, El sentido de un final, Gedisa, Barcelona.
- KOVACCI, O., 1984, "Las construcciones con sino y no...pero, y los campos léxicos", en Estudios de gramática española, Hachette, Bs. As.
- KUHN, T, 1980, La estructura de las revoluciones científicas. FCE, México.
- LACAN, Jacques, 1966, Écrits, Seuil, París.
- LAKATOS, I, 1983, La metodología de los programas de investigación científica. Alianza Universidad. Madrid.
- LEJEUNE, Philippe, 1975, El pacto autobiográfico y otros estudios, Éditions du Seuil, Paris.
- LERNER, D. 1996. "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Col de Olivera, D. Lerner. Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós.
- MAINTZ, R. HOLM, K y HÜBNER, P. 1975 Introducción a los métodos de la sociología empírica. Alianza Universidad, Madrid
- MARIN, M. y HALL, B. 2005 Prácticas de lectura con textos de estudio. Eudeba.
- MARRERO, J, 1993, "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza" en M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, y J. Marrero, Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor. Madrid.

- MARTINEZ BONATI, Félix, 1992, La ficción narrativa (su lógica y su ontología), Universidad de Murcia, España.
- MOSCOVICI, S., 1983. Psicología Social. Paidós. Buenos Aires.
- MOYANO, E., 2007. "Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF", en Rev. Signos, v.40 n.65, Valparaíso.
- MUSS, R. 1980, Teorías de la adolescencia. Paidós. Buenos Aires.
- NOVAK, J Y GOWIN, R., 1988, Aprendiendo a aprender. Martínez Roca. Barcelona.
- OLSON, D. 2003 Prefacio en: Teaching Academic Writing in European Higher Education, editado por Lennart Bjork, Berd Brauer, Lotte Rienecker, Meter Spray Jorgensen. Kluwer Academica Publishers. Dordrecht, Boston, London
- PERKINS, D. 2001 La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En SALOMON, G. Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Editores.
- PIAGET, J., 1973, Estudios de Psicología genética. Emecé. Buenos Aires.
- -----1978, La equilibración de las estructuras cognoscitivas. Siglo XXI. Madrid.
- -----1979, Psicología y Epistemología. Ariel. Barcelona.
- -----1981, La representación del mundo en el niño. Morata. Barcelona.
- POPE, M, 1991, "Investigando sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal", en Learning and Instruccion. Carretero M., Pope, M., Simons, R. y Pozo, J. Pergamon Press. Oxford. Mimeo. Traducción castellana: Mario Carretero.
- POZO, J. y MONEREO, C. 2000 El aprendizaje estratégico. Aula XXI. Santillana
- POZO MUNICIO, J., 1987, Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Visor. Madrid.
- RAITER, A., 2002, Representaciones sociales, EUDEBA, Bs. As.
- RICOEUR, P., 1999, "Para una teoría del discurso narrativo", en Historia y narratividad, Paidós, Barcelona.
- RODRIGO, M., 1997,"El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres?". Novedades Educativas, N° 76, 59-61.
- RODRIGO, M. J, RODRIGUEZ, A Y MARRERO, J., 1993, Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor. Madrid.

- ROGOFF, B. 1997 “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. J. V. Wertsch, P. Del Río y A. Alvarez (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 111-128.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J., 1990. Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao.
- RUSSELL, D. 1998 “Writing Across the Currículum in historical Perspective: Toward a Social Interpretation”. College English, 52, enero,52-73.
- RUSSELL, D. 2004 Activity theory and Composition. What happens when teaching writing online? Disponible en: www.mhhe.com/socscience/english/tc/RussellModule2.htm
- SANCHEZ MIGUEL, E. 1997. Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Editorial Santillana. Buenos Aires
- TEOBALDO, M., 1996, Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario; una combinatoria de enfoques cualitativos y cuantitativos La universidad ahora, 9. Revista de actualidad universitaria, UBA.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I., 1993. Métodos Cualitativos I. CEAL. Buenos Aires
- VÁZQUEZ, A- MIRAS, M. 2004 Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Trabajo presentado en la Reunión Internacional “Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje” Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. 11, 12 y 13 de febrero de 2004.
- VERÓN, E, 1981, La semiosis social, Gedisa, Barcelona.
- VIGOTSKY, L. 1993 “Pensamiento y Lenguaje”. En Obras Escogidas. Madrid, Visor. Edición original en ruso de 1934.
- WAINERMAN, C. (comp.), 1996, Vivir en familia. UNICEF/Losada. Buenos Aires.
- WERTSCH, J. V. 1991 Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Madrid, Aprendizaje Visor.
- ZIMMERMAN, M Y FUSCA, C., 2004, “Representaciones de docentes y estudiantes en las prácticas de enseñanza: ¿obstáculos o posibilidades en la formación? En Primer encuentro de formadores/as de docentes CD editado por la DGSUP-SED del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- ZIMMERMAN, M. y equipo: “*Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza*”, Proyecto A/102, del Programa de Incentivos para Docentes-Investigadores del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004-2005)