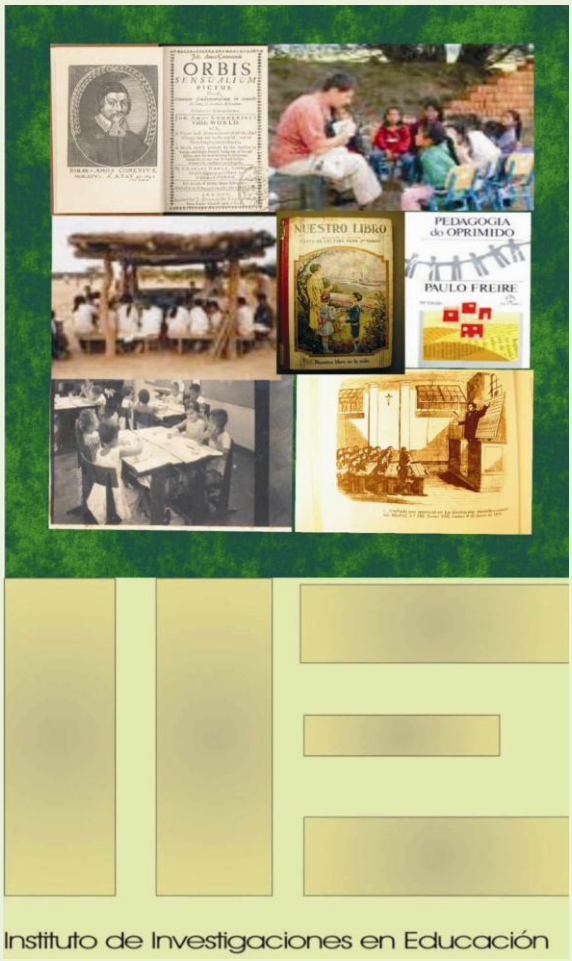
REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

Año 3 Número 3



Instituto de Investigaciones en Educación - IIE
Facultad de Humanidades - UNNE
Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (C.P. 3500)
Argentina
Tel / Fax Nº (+54) 362 - 4446958:
(Int.215)
Correo electrónico:
investigacion_educativa@hum.unne.edu.ar
URL: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/iie.htm

ISSN 1853-1393

ÍNDICE

	Página
Consejo Editorial	3
Comisión de Referato	4
Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNNE acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores. Patricia Malena Delgado	5
Concepciones de futuros profesores de Ciencias de la Educación sobre dimensiones relevantes de la actuación docente. Fernando Agustín S. Flores	15
Las prácticas de formación: el relato de lo metodológico y los avances interpretativos. Beatriz Amalia Martini - Silvia Estela Ormaechea - María Cristina Alonso	37
La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación. Lisel Irina Silvestri	77

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Nilda Corral

CONSEJO EDITORIAL

María Teresa Alcalá - Universidad Nacional del Nordeste - Argentina

María Cristina Alonso - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Teresa Laura Artieda - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Rosario Badano - Universidad Autónoma de Entre Ríos - Argentina

Aníbal Bar - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

José Manuel Bautista Vallejo - Universidad de Huelva - España

Ignacio González Rivas Flores - Universidad de Málaga - España

Miguel Somoza Rodríguez - Universidad Nacional de Educación a Distancia - España

Ana María Zoppi - Universidad Nacional de Misiones - Argentina

SECRETARÍA DE REDACCIÓN y DISEÑO

Mónica Beatriz Vargas

Patricia Belén Demuth Mercado

ASISTENTES TÉCNICOS

Ing. Arnaldo Hernández

Ing. Daniel González

Analista en Sistemas Mario García

COMISIÓN DE REFERATO

Cristina Armúa	*Universidad Nacional del Nordeste - Argentina*
Rosario Badano	*Universidad Autónoma de Entre Ríos - Argentina*
Ana Candreva	*Universidad Nacional de La Plata - Argentina*
Leonardo Galli	*Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina*
Analía Leite	*Universidad de Málaga - España*
Olga Loyo	*Universidad Nacional de Formosa - Argentina*
Elsa Meinardi	*Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina*
Ana María Zoppi	*Universidad Nacional de Misiones - Argentina*

Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNNE acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores

Perceptions and valuations of students of the school of Education Sciences of the UNNE over the practices of teaching of its professors

Mgter. Patricia Malena Delgado[1]

Fecha de recepción: 11/06/2012
Fecha de aceptación y versión final: 07/11/2012

Resumen: En el artículo se presentan resultados de una investigación cuyo objeto de estudio son las percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores.

Se trabajó desde un abordaje cualitativo, con una muestra intencional de doce estudiantes avanzados de la licenciatura y el profesorado utilizando técnicas como las entrevistas en profundidad y los grupos focales.

Los datos obtenidos permitieron realizar una caracterización de las prácticas de enseñanza de los profesores desde la perspectiva de los alumnos, e interpretar en sus discursos los significados atribuidos al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Como argumento central, se sostiene que las percepciones y valoraciones de los estudiantes se modifican a lo largo de la carrera, en un proceso de formación que va configurando el modo en que significan la experiencia de ser alumno universitario, y junto con ella, los significados atribuidos al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas de enseñanza y otras prácticas institucionales, instituyen sentidos para estos objetos de significación, pero cada sujeto hace una apropiación de esos significados, mediada por el tipo de relación con el saber que construye.

Palabras clave: percepciones - enseñanza universitaria – formación - oficio de alumno - relación con el saber.

Abstract: In the article the results of a research are submitted, which purpose of study are the perceptions and valuations of students of the School of Education Sciences of the UNNE over the practices of teaching of its professors.

The work was based on a qualitative approach, with an intentional sample of twelve advanced students of the Degree Course and the teaching course using techniques as in-depth interviews and focus groups.

The data gathered allowed to perform a featuring of the teaching practices of the professors from the student's perspective, and construe in its speeches, the meanings allocated to the knowledge, the teaching and the learning.

As core argument, it is stated that the perceptions and valuations of the students are modified throughout the career, in a process of formation, that configures the way in which the experience of being a University student and together with it, the meanings allocated to knowledge, teaching and learning. The teaching practices and other institutional practices constitute senses for these objects of meaning, but each person elaborates his own appropriation of those meanings, mediated by the type of relation with the knowledge that it builds.

Key words: perceptions - University education – formation – student trade - relation with knowledge.

[1] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: pmadelgado@yahoo.com.ar

1. El problema en estudio y los objetivos de investigación[i]

La inquietud inicial que dio lugar a las preguntas de investigación y a la definición de su objeto de estudio, obedecía al interés por conocer el tipo de relación con el saber que propiciábamos los profesores en los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación.

Ese interés derivó a través de un proceso de focalización, en la decisión de explorar las prácticas de enseñanza de los profesores desde la perspectiva de los estudiantes, y de hacerlo partiendo de una serie de interrogantes generales que permitieran emerger aquello que para los alumnos resultaba más significativo.

Esa decisión es coherente con el tipo de diseño adoptado, fundado en una lógica cualitativa. Con el propósito de comprender cómo perciben y valoran los estudiantes las prácticas de enseñanza de sus profesores y cómo significan esas prácticas en el marco del proceso formativo que han realizado en la universidad, se ha buscado la emergencia de conceptos y de relaciones teóricas "a partir del trabajo en terreno y dialogando con la teoría existente en un continuo proceso en espiral de ida y vuelta, de la experiencia a la teoría y viceversa" (Badano, 2000:21)

Es ese ida y vuelta el que permitió especificar gradualmente las preguntas de conocimiento y los objetivos de investigación; de modo tal que los datos obtenidos hicieron posible:

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de los profesores a partir de las percepciones de los alumnos, incluyendo en esa descripción aspectos como las estrategias de enseñanza y evaluación desarrolladas, los aprendizajes estimulados, los modos de vincular teoría y práctica y las relaciones entre docentes y estudiantes.
- Analizar los significados atribuidos por los estudiantes a la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje y la evaluación.
- Identificar aspectos significativos que los estudiantes valoran en su experiencia formativa y en las relaciones que construyen con el saber, promovidos por las prácticas de los docentes.

2. La estrategia metodológica adoptada

Se trabajó con una muestra de 12 estudiantes del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación. Los mismos fueron seleccionados en función de dos criterios:

a) que fueran estudiantes cursando el último año de las carreras, considerando que podían tener una visión amplia de las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores en los distintos niveles de las carreras;

b) que hubieran aprobado la asignatura a mi cargo, suponiendo que se sentirían menos condicionados al expresar sus opiniones.

Para el relevamiento de datos se realizaron entrevistas en profundidad y, posteriormente, se organizó un taller en el que a través de la técnica del grupo focal, se sometieron a discusión temáticas emergentes en las entrevistas individuales. Esa técnica operó como un complemento de las entrevistas individuales, en tanto permitió incorporar la dimensión social, relacional e interactiva de las percepciones y valoraciones de los sujetos (Parrilla Latas, 1992).

Afortunadamente ambas instancias (las entrevistas y el taller) pudieron desarrollarse como espacios de formación, en el sentido de favorecer en los estudiantes el análisis de sus experiencias formativas en la Universidad, y una lectura de esas experiencias desde los marcos de referencia adquiridos en la carrera.

3. La tesis central de la investigación y las premisas teóricas que la fundamentan

El trabajo en terreno, la sistematización y análisis de los datos obtenidos, permitió darle forma gradualmente a la tesis central que articula los hallazgos de la investigación, según la cual:

Las percepciones y valoraciones de los estudiantes se modifican a lo largo de la carrera, en un proceso de formación que va configurando el modo en que significan la experiencia de ser alumno universitario, y junto con ella, los significados atribuidos al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas de enseñanza, junto con otras prácticas institucionales, instituyen sentidos para estos objetos de significación, pero cada sujeto hace una apropiación de esos significados, mediada por el tipo de relación con el saber que construye.

La tesis se fundamenta en una serie de premisas teóricas que es necesario explicitar como encuadre de los análisis sucesivos.

a. La noción de habitus

Los seres humanos interpretan el flujo de la experiencia a través de esquemas perceptivos y valorativos, expectativas, intereses y prioridades. Para Pierre Bourdieu, estos esquemas forman parte del *"habitus"* que cada sujeto porta en tanto actor social, aludiendo a sistemas de disposiciones duraderas y transferibles que generan y regulan prácticas y representaciones, permitiendo que el sujeto opere en la realidad social sin ser del todo consciente de esos saberes y reglas de acción que pone en juego (Bourdieu, 1991).

Esas estructuras sociales incorporadas a través del proceso de socialización, proveen una ilusión de comprensión inmediata de la experiencia del mundo, excluyendo una interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad. Aunque gozan de cierta estabilidad, no son estructuras rígidas e inmutables, pues permiten adaptarse a la singularidad de las situaciones que los sujetos atraviesan, ya sea a través de pequeñas modificaciones o mediante una reformulación de los sistemas de disposiciones.

En esta investigación se asume que las percepciones y valoraciones de los estudiantes expresan el habitus que portan en tanto actores sociales, y que éste se modifica a lo largo de la carrera en un proceso de formación, que va configurando el modo en que significan la experiencia de ser alumno universitario. Por lo tanto, el sentido de esa experiencia no está dado de antemano; el estudiante lo construye a partir de una cultura y en el marco de una situación (Perrenoud, 2006). Es decir, se apoya en cultura escolar y familiar, es decir, en un determinado capital cultural; pero se construye también de acuerdo a lo que se vive, en el marco de la relación intelectual y afectiva entre el alumno y el profesor. Se construye en la conversación, en la manera de presentar y trabajar los contenidos, de dar cabida al otro, de negociar el contrato pedagógico. Es esa construcción la que organiza los sentidos atribuidos al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

b. La formación y el aprendizaje de dos "oficios"

Determinadas prácticas institucionales, como las modalidades de trabajo habituales con los alumnos en las cátedras, las normativas académicas, el currículum, la organización de tiempos, espacios y agrupamientos, emiten "mensajes" que los estudiantes aprenden a reconocer para adaptarse a la vida universitaria. El contenido de esos mensajes se vincula a los sentidos hegemónicos que las prácticas recurrentes han instituido: supuestos acerca del modo en que se dan los procesos implicados en la tarea institucional (enseñanza y aprendizaje), los modos de ser y actuar en distintos roles (docente, alumno, autoridades), el valor del conocimiento.

En la investigación se plantea, a modo de hipótesis, que el sentido de la experiencia académica construida por los estudiantes resulta de un proceso de apropiación de dos tipos de aprendizajes:

- los que corresponden al *"oficio de ser alumno*", consistente en "hacer y mostrar un conjunto de prácticas, actitudes, vínculos y estrategias, que adquieren sentido en la medida que se adaptan y acomodan a lo esperado y valorado por los otros: instituciones, profesores, compañeros" (Leite, 2000:18).
- los propios de un campo disciplinar y profesional específico, en este caso, aquellos que componen el perfil profesional del profesor y el licenciado en Ciencias de la Educación

Estos dos conjuntos de saberes, habilidades, actitudes y valores, pueden reforzar ciertas concepciones y prácticas o bien contradecirlas. Pero ambos conforman esa suerte de "sentido común" que atraviesa la mirada de los estudiantes, aún reconociéndolos como sujetos que realizan un proceso de apropiación particular de estos esquemas de percepción, valoración y acción. Desde ese "sentido común" y desde la versión personal que cada uno construye, se atribuyen significados al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

c. La noción de relación con el saber

Se planteado que, más allá de la acomodación o ajuste a las condiciones y rutinas institucionales, los estudiantes asumen posiciones respecto de un conjunto de sentidos instituidos que subyacen a las modalidades de trabajo con el conocimiento más habituales. Los adoptan, resignifican, adoptan, confrontan o matizan. Para comprender esas diferencias en las percepciones y valoraciones se ha recurrido a la noción de relación con el saber, definida por J. Beillerot et. al. (1998) como una relación de sentido y de valor entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber. En esa relación se puede experimentar al saber como una posesión, o como un proceso que permite al sujeto, a partir de saberes adquiridos, producir otros nuevos que le permitan pensar, sentir y transformar su realidad.

En esta investigación se asume que el tipo de relación con el saber que los estudiantes construyen configura en gran medida cómo significan la experiencia de ser alumno universitario, y viceversa, esa experiencia construida a partir de una historia personal y anclada en una cultura, influye en el tipo de relación con el saber que el sujeto sostiene.

4. Principales hallazgos de la investigación

Cabe aclarar que la tesis y las hipótesis expuestas en el apartado anterior, constituyen en realidad los principales resultados de la investigación. Sintetizan de algún modo el conjunto de datos obtenidos, pero interesa dar cuenta de ellos para comprender como se ha arribado a esos argumentos

4.1 Explorando sentidos hegemónicos en la institución desde la mirada de los estudiantes

En las entrevistas en profundidad se preguntó a los estudiantes cómo enseñaban los profesores, qué estrategias utilizaban habitualmente, cómo evaluaban, y otras preguntas que fueron surgiendo en la misma conversación por tratarse de entrevistas no estructuradas. Esa información permitió hacer una caracterización de las prácticas de enseñanza y una interpretación de las concepciones de enseñanza, conocimiento y aprendizaje que estarían sosteniendo las modalidades de trabajo más habituales.

Los alumnos reconocieron un esquema de trabajo típico o recurrente en las clases, según el cual éstas se inician con la presentación del tema a cargo del profesor, luego la explicación de algunos conceptos y orientaciones para la lectura de la bibliografía. Al alumno le corresponde "arreglarse" con el material, que significa leerlo, comprenderlo, buscar aplicar el conocimiento a alguna situación práctica.

De acuerdo a la descripción de los estudiantes, en las clases "teóricas" predomina la exposición del profesor, variando el grado de participación de los alumnos, mientras que en los "prácticos" se produce una dinámica más variada, trabajando en forma individual o grupal, con guías de lectura, producción de informes escritos, o salidas a terreno para realizar observaciones y entrevistas.

Teoría y práctica se presentan como ámbitos diferenciados, con un tiempo, un lugar y una modalidad de trabajo específicos. La práctica como un espacio posterior a la teoría, que hace posible ilustrar los conceptos o utilizarlos en el análisis de situaciones educativas.

Lo que los estudiantes reconocen como contenido de enseñanza es la "teoría", significada como "lo que dice el autor"; esta concepción no incluye las conceptualizaciones propias que el estudiante puede realizar en diálogo con los textos, sus profesores o compañeros. Se trata siempre de un saber que se escucha, se interpreta, se comunica, en definitiva, una enseñanza con un fuerte carácter verbalista. Si esto es así, cabe preguntarse qué ocurre con aquellos contenidos de otra naturaleza, con los procedimientos, habilidades y destrezas que también componen el perfil profesional del graduado, y que requieren para ser aprendidos de otro tipo de estrategias de enseñanza.

En la visión de los estudiantes, esos contenidos no se enseñan o se trabajan muy poco. Cuando señalan que en su formación han tenido "mucha teoría y poca práctica", están reclamando, precisamente, una mayor formación técnico instrumental, y más espacios de práctica entendida como "estar en situación de… a ver cómo uno hace", en palabras de un alumno. Demandan no sólo acercarse a la realidad educativa para conocerla y analizarla; sino hacer un ensayo de las actividades que forman parte de sus incumbencias profesionales.

Las prácticas de evaluación tienden a reforzar estas concepciones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes reconocen como principal criterio de evaluación el manejo de la teoría, es decir, mostrar que se sabe lo que dice el autor, y en un segundo plano, ser capaz de analizar situaciones vinculando datos empíricos y

teóricos. Asumir una postura personal que toma distancia del texto, no aparece como criterio de evaluación habitual. Sí la figura del analista y la importancia de la lectura.

Si bien los estudiantes reconocen una variedad de instrumentos de evaluación, refieren siempre a situaciones de examen. Pareciera que el significado de la evaluación estuviera reducido al de acreditación, responsable de certificar los conocimientos de los alumnos a través de las calificaciones.

Señalan que en muy pocas materias han realizado experiencias de autoevaluación o de co-evaluación, y que no es habitual en las cátedras el desarrollo de instrumentos diseñados para evaluar procesos de aprendizaje. Sí reconocen en algunos casos una "evaluación informal" que hace el profesor del proceso del alumno, que depende del tipo de relación que se haya establecido entre ellos. Tal vez por eso algunos estudiantes cuestionan la validez del examen, por ser una situación puntual en la que no se ve el proceso formativo que cada uno ha realizado. Las notas - dicen ellos - no siempre reflejan este proceso, sus dificultades y logros.

En este sentido, algunos estudiantes plantean que los profesores piensan y proponen la enseñanza basándose en una percepción del alumno como categoría abstracta, como un sujeto estandarizado, no como una persona concreta que está haciendo la carrera atravesada por una serie de condiciones familiares, económicas o sociales.

4.2 Los diferentes posicionamientos que los estudiantes asumen respecto de esos sentidos hegemónicos

Los estudiantes asumen diferentes posicionamientos respecto de los significados y prácticas instituidas, reconociendo en ellos matices, adopción de algunas concepciones, distanciamiento o relativización de otras. Para ilustrarlo, mencionamos algunos ejemplos.

a) Se perciben diferencias en el discurso de los estudiantes en cuanto al modo de vincular teoría y práctica, y el carácter del conocimiento en esa relación. Para algunos, como la práctica es la instancia donde se aplica la teoría, ésta adquiere sentido y relevancia sólo si es útil al momento de intervenir. Desde esta perspectiva, el conocimiento debe tener una aplicación práctica en algunas de las actividades para las que habilita el título. En otros casos en cambio se percibe una relación más dialéctica. Las experiencias prácticas se presentan como situaciones que demandan al sujeto un trabajo de "traducción" (no de mera "aplicación") de los conocimientos y las técnicas aprendidas; un trabajo creativo, de resignificación o producción de ideas nuevas.

b) Algunos estudiantes destacan la figura del docente que transmite claramente el conocimiento, que guía y despeja dudas; mientras que otros aprecian más al profesor que deja inquietudes, interrogantes, que estimula la libre expresión de los alumnos y el pensamiento autónomo.

c) Se reconocen también diferentes posicionamientos cuando los estudiantes reflexionan sobre aspectos inherentes a la relación pedagógica, en particular, los vinculados al poder. Reconocen diferentes estilos de ejercicio de la autoridad, como lo expresa una alumna:

"En cuanto a los profesores hay de todo; están aquéllos tradicionalistas, con los que no podés decir lo que pensás, expresarte o criticar…Hay otros con un doble discurso que te dicen "tienen la libertad de hacer tal cosa a su modo" pero en definitiva al

entregar un trabajo corrigen de acuerdo a los criterios que ellos tienen...Y existe otra modalidad de trabajo que la implementan otros profesores, que sí te dan libertad para ampliar la bibliografía o te dan la posibilidad de producir, crear algo, y no seguir solamente lo que dice el texto…"(M.)

En la perspectiva de los estudiantes, el grado de autonomía y libertad para trabajar con el conocimiento depende en gran medida, del modo en que los profesores asumen su rol y ejercen la autoridad que éste implica. Y en ese ejercicio, la evaluación/calificación aparece como principal instrumento de regulación.

d) Si bien todos los alumnos reconocen y aceptan el poder del docente de definir un encuadre para la tarea y la perspectiva teórica desde la cual se trabajarán los objetos de estudio, algunos cuestionan que, en ocasiones, el recorte y la perspectiva del campo disciplinar se presenten como los únicos posibles, es decir, que no haya una argumentación del profesor dando cuenta de por qué van a trabajar desde determinado enfoque, mostrando que existen otras miradas posibles de la disciplina o de ciertos temas. Esta idea del conocimiento como algo relativo, incompleto, que depende de la subjetividad de los actores que lo producen también aparece como una concepción que se va construyendo en el tiempo. En palabras de un alumno:

"…cuando empecé, yo tenía la imagen de que el docente lo sabe todo, sabe todo y no se le puede discutir. Y después, en el transcurso de la carrera, me fui dando cuenta de que en una materia, lo que dimos, es una parte del todo. Tuviste acceso a algunos temas, como muestras, no significa que sabés todo y que ya terminó. Lo que se te presentó en ese momento fue algo, el docente puso ese algo, pero hay otras perspectivas del campo disciplinar…" (A.)

e) Frente a ese encuadre que fija el docente, se reconocen diferentes posturas en los estudiantes. Coinciden en señalar la necesidad de acomodarse al estilo del profesor, reconociendo que se encuentran en una situación de desigualdad en términos de poder, pero "acomodarse" para algunos alumnos implica una renuncia: al intercambio de opiniones, a la reflexión personal, al cuestionamiento de teorías. Supone una relación de subordinación de la experiencia de aprendizaje a los requerimientos para ser aprobado. Para otros en cambio, se advierte un posicionamiento diferente, más autónomo e interesado en utilizar los márgenes de libertad que disponen.

4.3 Aspectos significativos que los estudiantes valoran en su experiencia formativa y en las relaciones que construyen con el saber

En el análisis de los aspectos valorados por los estudiantes de sus profesores, también se han podido reconocer indicios de posiciones personales en relación con el saber y en el modo en que se piensa la relación pedagógica.

a) Destacan de sus profesores la pasión puesta en la transmisión del saber. Aprecian a aquellos docentes que contagian su entusiasmo y su deseo de conocer, que plantean desafíos al estudiante y los animan a enfrentarlos. Se destaca la importancia de lo que el profesor pone de sí mismo en el encuentro con el otro, como persona que se vincula con el saber de determinada manera y que transmite todo ello aunque no lo haga intencionalmente.

b) Valoran que sus profesores sean accesibles y estén dispuestos a dialogar. Aprecian un trato donde no se marquen tanto las asimetrías entre las posiciones de docente y alumno.

c) c) Valoran en los docentes una actitud de humildad en relación al conocimiento, y critican lo opuesto, cierta actitud arrogante, que los estudiantes asocian a situaciones en las cuales se percibe cierta imposición de ideas o en las que el saber se "exhibe" como fundamento de autoridad académica.

d) d) En todos los casos se destaca la figura del docente que ayuda a mirar la realidad de otra manera, a cuestionar preconceptos, a pensarse a sí mismos desde otra perspectiva, y que lo hace a partir de diferentes estilos y estrategias. El reconocimiento de esta diversidad permite ir más allá de la distinción entre metodologías "tradicionales" y "progresistas", pues pareciera que lo que marca diferencias en el encuentro con el alumno son una serie de actitudes y valores que ponen en juego los profesores al enseñar, más que sus conocimientos disciplinares o los métodos y técnicas utilizadas.

e) e) Por ese motivo, algunos estudiantes plantean la dificultad para armar un modelo de profesor ideal. Valoran diferentes rasgos de distintos profesores, quienes no tienen necesariamente estilos de enseñanza semejantes, e identificándose con ellos van conformando una identidad profesional.

Por otra parte, en las reflexiones acerca de sus trayectos de formación, los estudiantes reconocen ciertos cambios y aprendizajes. Por un lado, han aprendido a adaptarse a las exigencias, los tiempos, los estilos de los profesores y los compañeros de estudio. Incorporaron pautas de comportamiento y actitudes necesarias para avanzar regularmente en la carrera. Por otro lado, reconocen haber adquirido un caudal de conocimientos que les permite analizar la realidad educativa y social desde distintas perspectivas disciplinares, articulándolas en una visión holística. Como lo expresan la cita:

"…lo que rescato es el conocimiento que hay acá adentro. Agradezco a mi familia estar en la Universidad, porque es como que me abrió la cabeza… esa mirada holística y multirreferencial que me brinda la carrera yo valoro mucho…" (L.)

Aparece una valoración del conocimiento, como herramienta que permite "abrir la cabeza", "tener una mirada más libre", cuestionar preconceptos… El trabajo con el conocimiento tiene múltiples efectos, aunque no sean tan transparentes o visibles. Se aprecian en una duración, se van integrando con otras experiencias; como expresa otra alumna:

"uno se acuerda de frases, de teorías, pero en realidad creo que lo importante es lo que cristaliza de todo el conocimiento después…" (MT)

No sólo transforma la mirada de la realidad social y educativa, sino también el conocimiento de sí mismos. Los estudiantes han valorado su participación en dispositivos de formación (sobre todo en el quinto nivel del profesorado), que les permitieron volver sobre sí mismos y reflexionar sobre la formación profesional desde una mirada personal. Advierten asimismo que estos cambios influyeron en la manera de relacionarse con los otros, los compañeros, los profesores.

Aluden también a un proceso en el que han ido asumiendo posicionamientos respecto cómo quisieran ser en el futuro, como profesores o licenciados.

"…es como que uno va rescatando pedacitos de cada persona y va tratando de identificarse. Me di cuenta que hay cosas de acá que me sirvieron de muchas profesoras, uno va creando su propio e*stilo…" (Ma.)*

Han ido discriminando rasgos que valoran como positivos de otros que evalúan negativamente. En ese caso también se trata de un aprendizaje, de un aprender que no es eso lo que cree o lo que quiere.

5. Conclusiones

Se considera que la investigación ha realizado aportes para avanzar en la comprensión de la experiencia académica de los estudiantes universitarios, que van aprendiendo, por un lado, el oficio de ser alumno, adaptándose a los códigos y requerimientos de los profesores y la institución; y por otro, un conjuntos de saberes, habilidades, actitudes y valores, propios de un campo disciplinar y profesional, en este caso, el de las Ciencias de la Educación. Sería deseable que este conjunto de aprendizajes confluyera en una dirección, la que define el perfil profesional del graduado. Pero los datos obtenidos evidencian la existencia de múltiples contradicciones entre las prácticas y concepciones requeridas por estos dos oficios.

La descripción de las modalidades de trabajo más habituales ha permitido plantear, a modo de hipótesis, la vigencia en el plano de las prácticas de concepciones didácticas y epistemológicas con las cuales se confronta o se pone distancia en los discursos, pero que siguen teniendo un poder estructurador de rutinas y de habitus. Así por ejemplo, desde el discurso pedagógico se define a la evaluación integrada al proceso didáctico como un lugar de producción de conocimientos sobre el mismo, valorizándose la evaluación de procesos o formativa; pero la mirada de los estudiantes revela que en las prácticas cotidianas no se desarrollan en las cátedras mecanismos de seguimiento y acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos, ni modalidades de autoevaluación o coevaluación. De igual modo, respecto del contenido de la formación y la articulación entre teoría y práctica educativas, continuar sosteniendo modalidades organizativas y propuestas didácticas que separan esas instancias o que promueven una mera aplicación lineal del concepto en situaciones que lo ilustren, no favorece trabajar la relación teoría-práctica de un modo dialéctico.

Avanzar hacia una mayor coherencia entre discursos y prácticas requiere un trabajo de reflexión del profesor sobre sus prácticas de enseñanza, sobre el modo en que percibe a los alumnos, cómo asume sus funciones, cómo ejerce su autoridad. La investigación ha puesto en evidencia la importancia que tiene para los alumnos la dimensión afectiva de la tarea, lo que el docente pone de sí mismo en la relación pedagógica; no sólo transmite conocimientos, al enseñar también muestra el modo en que se relaciona con el saber. En este sentido, sería necesario evitar sostener una perspectiva eminentemente normativa de lo educativo; incluir matices, dudas, cuestionamientos, relativizar las polarizaciones, cuestionar los estereotipos. Justificar las decisiones que fundamentan las propuestas de enseñanza, mostrar que son opciones entre diferentes alternativas posibles. Y sobre todo, poder pensar la tarea de enseñar como la de construir un andamiaje que va permitiendo progresivamente al alumno disponer de una mayor autonomía en su relación con el saber.

Más allá de este trabajo de los profesores con su propia subjetividad, en espacios de formación individuales o colectivos, es necesario también reconocer e intervenir en las condiciones institucionales que favorecen y refuerzan las modalidades de trabajo recurrentes. Se requieren políticas institucionales orientadas al fortalecimiento de los equipos docentes que trabajan con grupos numerosos de alumnos, para poder trabajar

de un modo más personal con ellos, para establecer vínculos y acompañar procesos. También revisar y flexibilizar normativas académicas, para adecuar las modalidades de organización a las propuestas de enseñanza. Estimular en las cátedras la inclusión de experiencias de práctica profesional (en el sentido expuesto por los alumnos), de acuerdo a los aportes específicos que cada espacio curricular pueda hacer en relación al perfil profesional de los graduados.

En definitiva, los resultados de investigación evidencian aspectos de la formación que sería necesario revisar y reformular, pero también dan cuenta de un proceso de formación en el que los sujetos han aprendido muchas cosas y, sobre todo, se han "transformado". Es importante valorar y dar continuidad a todo ello, consolidando los logros y potenciándolos con otros aspectos que se puedan mejorar.

6. Bibliografía

Badano, R. (2000): *Las representaciones sociales acerca del trabajo docente universitario y las trayectorias laborales esperadas de las jóvenes graduadas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Período 1990-1997*. Tesis de Maestría en Investigación Científica. Directora: Dra María Teresa Sirvent. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998): *Saber y relación con el saber.* Bs.as. Paidós.

Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico.* Madrid, Taurus.

Fernández, L. (1993): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Bs.as. Paidós.

Ferry, G. (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.

Leite, A. (2000): *Representaciones sobre éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios.* Informe final. Beca de postgrado, categoría Perfeccionamiento. Secretaría Gral de Ciencia y Técnica de la UNNE.

Parrilla Latas, A. (1992): "La entrevista en grupo en el contexto de los estudios sobre profesores". En: ESTEBARANZ GARCIA, A. y SANCHEZ GARCIA, V. (comp.): *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional I. Conocimiento y teorías implícitas.* Sevilla, Universidad de Sevilla.

Perrenoud, Ph. (2006): *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar.* Madrid, Editorial Popular.

Notas:

[i] El trabajo de investigación que se presenta en este artículo constituye mi tesis de Maestría en Docencia Universitaria (UNNE), realizada entre los años 2007 y 2009, y dirigida por la Mgter María del Rosario Badano (UNER/UADER).

Concepciones de futuros profesores de Ciencias de la Educación sobre dimensiones relevantes de la actuación docente

Conceptions of future teachers of science of education on relevant dimensions of the teaching performance

Lic. Fernando Agustín S. Flores[2]

Fecha de recepción: 03/08/2012
Fecha de aceptación y versión final: 18/11/2012

Resumen: Se informan resultados de una investigación, que tuvo como objetivo caracterizar en sus rasgos más salientes las modelizaciones de estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación sobre la actuación docente, para su puesta en relación con las tradiciones de la formación de profesores. Específicamente, el análisis pretende dilucidar las concepciones que poseen estos estudiantes sobre las fuentes de aprendizaje docente, la buena enseñanza y el buen aprendizaje; e identificar la presencia en tales concepciones de núcleos definitorios de tradiciones y tendencias de la formación docente. El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. La muestra estuvo conformada por veintidós estudiantes próximos a finalizar su trayecto formativo inicial. Se aplicaron dos instrumentos para la obtención de información, un cuestionario semi-estructurado y los grupos focales. Los resultados obtenidos mediante la implementación del primer procedimiento muestran que los estudiantes son conocedores de los diferentes modelos teóricos de docencia, reconocen claramente entre un conjunto de dimensiones y opciones que informan de la actuación docente y que aluden a distintos enfoques, aquellas correspondientes a perspectivas actuales tales como el modelo práctico reflexivo y el critico emancipatorio. Por su parte, la puesta en debate e interacción que implicó el segundo procedimiento, ofrece un nuevo significado y contorno a sus concepciones. En efecto, se percibe cierta dilución y de algún modo volatilización de la correspondencia configurada, nos sitúa en una conjunción más profunda que podemos caracterizar como concepciones constituidas por una mixtura de perspectivas de diferentes orígenes.

Palabras clave: Fuentes de aprendizaje, enseñanza y aprendizaje, estudiantes universitarios.

Abstract: The results of an investigation has been reported, the objective was to characterize its salient features in the modelling of students in Science Teacher Education on teaching performance, to put it in relation to the traditions of teacher training. Specifically, the analysis aims to clarify the concepts that have these students on sources of teacher learning, good teaching and good learning and identify the presence of nuclei in such conceptions defining traditions and trends of teacher training. The study was conducted at the Faculty of Humanities at Northeastern University. The sample consisted of twenty-two students near the end of their initial training course. Two instruments were applied to obtain information, a semi-structured questionnaire and focus groups. The results obtained by implementing the first method show that students are aware of the different theoretical models of teaching, clearly recognized among a set of dimensions and options report teaching performance and relating to different approaches, current prospects for those such as reflective practitioner model and the critical emancipatory. Meanwhile, the discussion commissioning and interaction that the second procedure involved, give a new meaning and shape to their ideas. Indeed, there is some perceived dilution and volatilization somehow configured correspondence, puts us in a conjunction deepest which can be characterized as conceptions formed by a mixture of perspectives from different backgrounds.

Key words: Sources of learning, teaching and learning, university students.

[2] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: fas_flores@yahoo.com.ar

Introducción

En este artículo se exponen resultados seleccionados de una investigación[3], cuyo propósito fue caracterizar - en sus rasgos más salientes - las modelizaciones de futuros profesores en Ciencias de la Educación sobre la actuación docente, para examinarlas en la relación que mantienen con los modelos y tradiciones en la formación docente. En esta oportunidad, la propuesta es analizar las concepciones de estos estudiantes en dimensiones relevantes de la actuación docente, tales como las fuentes de aprendizaje docente, y las características que prevalecen al considerar la buena enseñanza y el buen aprendizaje. Asimismo, el análisis pretende ubicar estas concepciones en el terreno de las tradiciones y tendencias vigentes de la formación docente.

Este trabajo se sitúa en la línea de investigación del pensamiento pedagógico de docentes y estudiantes. En un marco predominantemente psicológico, surgen diversos estudios que enfocan los procesos de pensamiento del docente en formación y en ejercicio, hacen hincapié en sus concepciones, creencias personales, representaciones y teoría implícitas. Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), este tipo de estudio abre la posibilidad de penetrar en la red ideológica de teorías y creencias que condicionan el modo como el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica pedagógica en particular. En sus orígenes esta perspectiva mostró interés en los procesos de pensamiento del profesor implicados en la planificación didáctica y en la interacción áulica. Entre los representantes más destacados se pueden citar a Yinger (1986), Shavelson y Stern (1989), Shulman (1989), y Clark y Peterson, (1986).

En la actualidad existen numerosos trabajos que comparten el presupuesto de que la práctica docente, en los distintos ámbitos del sistema educativo, está mediada por el sistema personal de concepciones y creencias, que a su vez es la fuente de sentido donde se apoya la acción del profesor (Pozo, 2006). Estas producciones se diversifican en disciplinas específicas. Por ejemplo, Córdova (2006), indaga el pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. A su vez, Dodera, Burroni, Lázaro y Piacentini (2008) analizan las concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de la matemática. En este sentido, Figueroa y Páez (2009) citan otras investigaciones, y llegan a la conclusión de que el pensamiento del profesor es una línea de investigación compleja, preponderantemente subjetiva, singular y constituida por múltiples variables, que requiere prácticas investigativas reflexivas.

Particularmente, el presente artículo se orienta al examen de las concepciones que emergen de las valoraciones y proyección que realizan estudiantes del último año del profesorado sobre las fuentes de aprendizaje docente, la buena enseñanza y el buen aprendizaje. Desde este punto de vista, se adopta la definición de concepciones expuesta por Ponte (1994), que las entiende como marcos organizadores implícitos de conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma en que se afrontan las tareas (citado en Dodera, et. al. op. cit.). Asimismo, Juan Ignacio Pozo en distintos estudios (2001, 2003, 2006 y 2009), expone una serie de características constitutivas de las concepciones. Son productos de aprendizajes informales, es decir se aprende a través de la acción propia o vicaria. Sin embargo, aún no habiendo sido elaborados concientemente por cada sujeto, actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido lo que se hace. Son elaboraciones personales, cuyo formato y contenido surgen de la participación en determinados grupos sociales que

[3] Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Denominación: Apropiación de modelos de docencia en estudiantes futuros profesores. Presentada y defendida en el año 2009. Directora: Corral, Nilda. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

comparten actividades comunales, se activan durante la inserción en las instituciones y sus culturas. Finalmente, son de naturaleza encarnada, difíciles de controlar conscientemente y, por tanto, resistentes al cambio.

Señas de identidad cognitiva, las concepciones de los futuros profesores también encuentran expresión en lo que más valoran de las fuentes de aprendizaje docente, y en las características que imaginan poseen la buena enseñanza y el buen aprendizaje. Específicamente, se propone entonces desentrañar la presencia en estas concepciones intuitivas y encarnadas, de núcleos definitorios de modelos de docencia transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Algunos de estos modelos han sido conceptualizados por Davini (1995) como tradiciones, que surgieron en un determinado momento histórico y se mantienen a través del tiempo, pues están institucionalizados e incorporados a las prácticas pedagógicas y a la conciencia de los sujetos; además, se incluyen otros modelos con características que no se ajustan cabalmente a la idea de tradición, estos modelos son concebidos como enfoques o tendencias que poseen circulación más difusa en el profesorado, su presencia más fuerte se liga al discurso y al imaginario de los docentes y aparece más débil respecto al grado de incidencia en la estructuración de planes y experiencias concretos de formación del profesorado.

Los distintos modelos, tal como lo expresa Davini (op. cit.), hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias compactas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente.

Se distinguen cinco modelos de docencia, cuyas conceptualizaciones básicas permiten comprender las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos. A continuación brevemente se reseña cada uno de estos modelos, los cuales establecen sus propias orientaciones y denominaciones respecto a la formación docente. Estos modelos poseen señales inequívocas que favorecen la diferenciación entre unos y otros.

La reconstrucción conceptual de estos modelos se nutre de los aportes de diversos autores (Pérez Gómez, 1992; Davini, 1995; Diker y Terigí, 1997; Vaillant, 2005; Angulo Calzadilla, 2012). Además, se incluyen secundariamente los aportes de otros autores con el fin de esclarecer algún aspecto particular que se aborda, aunque no necesariamente en ellos se encuentra una clasificación de modelos de docencia similar. Las dimensiones que se incluyen en los modelos son: el rol del profesor y la imagen asociada al mismo; las fuentes de aprendizaje docente; las características de la buena enseñanza y el buen aprendizaje; la relación entre la teoría y la práctica; y la evaluación de los aprendizajes.

Modelo academicista.

La formación del profesor se vincula exclusivamente con el dominio de la disciplina que ha de enseñar, lo esencial es conocer solidamente la asignatura. En tal sentido, aprender a ser profesor tiene que ver, ante todo, con la incorporación formal de los significados abstractos enmarcados en las disciplinas. Del mismo modo, la enseñanza es entendida como un proceso de transmisión de conocimientos. Señalan Porlan y Rivero (1998), que la transmisión de contenidos se lleva adelante según el criterio de la estructura lógica de las disciplinas, sin referencia al contexto y a las necesidades formativas de los alumnos. En síntesis, la competencia del profesor reside en la adquisición de conocimientos disciplinares y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos. Mientras que el alumno deberá demostrar lo aprendido

fundamentalmente a partir de la reproducción literal de los conocimientos impartidos básicamente mediante la transmisión verbal de conceptos por parte del docente, es más importante que él sea capaz de repetir lo dicho por el docente que su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento. En efecto, la evaluación en este modelo tiende hacia la memorización y repetición mecánica de conceptos. La evaluación en el sentido aludido no tiene en cuenta los significados y conocimientos previos que los alumnos y alumnas pudieran poseer. En esta forma de evaluar no se contempla el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que se concentra en corroborar la acumulación de conocimientos lograda en un cierto lapso de tiempo, esto es, atiende exclusivamente al resultado, el cual es objeto de una nota.

Modelo técnico – eficientista.

La actividad docente se concibe como eminentemente técnica, la labor del profesor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. Se aspira a tecnificar la enseñanza sobre la base de un tipo de racionalidad denominada instrumental, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En consecuencia, el enseñante es reconocido como un profesional en función del dominio técnico que demuestre en la solución de problemas. Al decir de Contreras (1996), el docente actúa aplicando soluciones disponibles a problemas ya formulados. Para Gimeno (1983) este modelo encaja con el Paradigma técnico y se manifiesta en la adquisición de competencias entre las que se cuentan: la programación por objetivos y la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para medir el alcance de los objetivos propuestos. Siguiendo el análisis propuesto por Diker y Terigi (op. cit.), a los problemas de la práctica que enfrenta el profesorado el enfoque tecnocrático ofreció una alternativa racionalizadora, la secuencia técnica de la programación se ofrecía como un proceso de aplicación del conocimiento proposicional a la acción. Orientar el trabajo en la clase hacia el cumplimiento de objetivos precisos y traducirlos a comportamientos observables en donde se pueda constatar el cumplimiento de los mismos, encontró soporte teórico desde las aportaciones de la psicología conductista. En cuanto a la evaluación, se incorporó procesos de medición y cuantificación, la comprobación de los resultados de aprendizaje se realizaba en función de objetivos precisos, se aplicaba una taxonomización de los objetivos para comprobar el aprendizaje de forma clara y exacta.

Modelo práctico, en sus dos orientaciones.

La primera variante, de *corte espontaneista*, sostiene que aprender la profesión docente requiere un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro profesor se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. Se aprende a enseñar enseñando, sin necesidad de un diseño específico o de una ayuda externa. Respecto a la enseñanza, son los intereses del alumno, sus motivaciones, sus relaciones con el medio los que actúan como ejes estructurantes de la clase escolar. Rodríguez (1995: 20) denomina este modelo como concepción tradicional-oficio y explica que entre los aspectos negativos dentro del currículo de Formación Inicial se encuentra la separación y fragmentación entre la teoría y la práctica. En palabras del autor:

"*Tras un período de observación se enfrentaba al aprendiz con la realidad escolar de forma que, imitando el modelo y por un proceso de ensayo y error alcanzaría el dominio de las técnicas de enseñanza*."

La segunda variante, de *orientación reflexiva*, el profesor se comporta como un práctico reflexivo, ante los complejos, inciertos y cambiantes problemas de la práctica educativa. El profesional docente se forma en tanto somete su actividad a la investigación o reflexión sistemática y racional, poniendo a prueba sus estrategias de trabajo. Este movimiento desdibuja la diferencia entre los investigadores de la educación y la docencia; rompe la división entre los que estudian la educación, los que deciden sobre ella y los que la hacen o realizan. El docente y su práctica se constituyen en objeto de estudio del propio docente, como vía para mejorar su práctica y por ende, formarse profesionalmente. Un autor que se ubica en este modelo es Schön (1992), quien analiza la epistemología de la práctica implícita que ocurre en las actividades de enseñanza, las cuales caracteriza como inciertas, inestables, singulares en las que encuentra conflictos de valor. A su vez, esa epistemología es interpretada como reflexión en la acción, es decir, el conocimiento no precede la acción, sino que está en la acción.

Modelo crítico.

Se reconoce la dimensión política de los actos educativos desde un propósito emancipatorio y se propone un proceso de formación que apunta a la constitución de profesores como intelectuales transformativos. En efecto, el lugar del docente se entiende desde un doble compromiso: la transmisión de un saber crítico y la transformación social. Entre los autores más reconocidos se ubican Apple (1986), Carr y Kemmis (1988), Giroux, H. (1990), Freire, P. (1996). Se plantea desde este enfoque la necesidad de reexaminar las relaciones existentes entre escuelas y sociedad dominante, se preguntan ¿cómo el currículo reproduce las relaciones económicas y sociales? y ¿cómo las relaciones cotidianas del aula generan valores culturales y relaciones sociales? Por su parte, la característica central de las prácticas evaluativas que promueven la perspectiva crítica – emancipatoria es facilitar y promover el cambio, no se concibe a la evaluación como una mera actividad cognoscitiva y valorativa. El cambio que se proclama no es aparente ni circunstancial, sino la transformación real mediante la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar de los actores que participan en un determinado programa educativo.

El conjunto de estos modelos de docencia reconstruidos teóricamente, constituyen el trasfondo del trayecto formativo de grado del profesorado, conllevan visiones propias de la tarea docente y nutren de contenidos a las concepciones de los futuros profesores.

De cierta forma, la investigación realizada favoreció una aproximación a una realidad local no totalmente conocida y ofreció una visión general de la constitución del pensamiento pedagógico de los estudiantes de este profesorado.

Aspectos metodológicos

Diseño

Para la obtención de la información se emplearon dos procedimientos complementarios: el cuestionario semi-estructurado y los grupos focales. A su vez, la implementación de estos procedimientos permitió abordar el objeto de estudio desde

el plano individual y el grupal. Además, el tratamiento de la información combinó análisis cuantitativo y cualitativo.

Participantes

Participaron veintidós estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación próximos a graduarse, quienes se encontraban cursando dos de las cuatro materias del último año de la carrera. Estos estudiantes del quinto y último nivel del profesorado han realizado ya las materias generales y específicas, y han tenido un primer contacto con las tareas y el rol docente a través del espacio curricular "Práctica de la Enseñanza y Residencia en Instituciones Educativas". También han accedido a la formación en investigación educativa a través de una asignatura y tres seminarios (Teoría y Métodos de la Investigación y los Seminarios de la Realidad Educativa, de Investigación Educativa I y II).

Procedimientos

Se aplicaron dos procedimientos de recolección de datos. El primer instrumento – cuestionario semi-estructurado - se empleó con el fin de lograr una primera aproximación y caracterización del objeto de estudio, mientras que con el segundo – Grupo Focal - se planteó discutir y ampliar estas características, para profundizar y esclarecer los significados de las concepciones de los estudiantes y su relación con los enfoques y tradiciones presentes en el campo de la formación docente.

El cuestionario semi-estructurado

Contenía preguntas de respuesta abierta y de respuestas pre-categorizadas en dos variantes, o bien debían jerarquizar según orden de preferencia distintas opciones presentadas; o bien tenían que señalar, según el caso, una o dos opciones consideradas importantes. Se buscó recabar información respecto a cómo los alumnos de Ciencias de la Educación, en la instancia final de su carrera, piensan e imaginan la actuación docente, qué características sobresalen, cuáles son los rasgos comunes y cuáles los diferenciados que emergen al anticipar y proyectar su futura práctica docente.

Grupo Focal

Se organizaron cuatro grupos focales de cinco miembros cada uno, buscando incluir estudiantes con distintos tiempos en el cursado de la carrera, provenientes de cohortes distintas, quienes – se suponía - poseen diversas opiniones y experiencias respecto de la temática en estudio. Esto fue importante porque contribuyó a generar y provocar en el interior de los grupos una atmósfera adecuada de discusión, lo cual permitió una mayor riqueza y provecho de los resultados. Esta técnica, que en los últimos tiempos viene ocupando un lugar destacado dentro del conjunto de las técnicas de relevamiento de la investigación cualitativa, puede definirse como una reunión de individuos seleccionados por el investigador para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática que es objeto de investigación. Tiene como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia (Canales y Peinado, 1999)

En este sentido, se indagaron a través de este procedimiento aquellas cuestiones y dimensiones que se identificaron en el cuestionario con el sentido de profundizar su análisis.

especialmente se tomaron los asuntos que podrían resultar más polémicos y controvertidos: cómo aprenden a enseñar los futuros docentes; qué deberían saber y tendrían que hacer para generar una buena enseñanza; cómo es la relación teoría – práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje; cuáles son sus creencias y

concepciones sobre el modo de aprender de los alumnos; qué función debería cumplir la evaluación de los aprendizajes; qué es el docente: un intelectual, un crítico, un técnico o un práctico; con cuál se identifican y por qué; entre otras cuestiones.

Estos asuntos fueron tratados y discutidos abundantemente no sólo para ampliar las características de las modelizaciones de la actuación docente, también, fundamentalmente, para hallar y esclarecer las posibles relaciones de estos aspectos significativos con los postulados centrales de los modelos de docencia presentes en la formación del profesorado. En definitiva, se pudo examinar con mayor detalle el tipo de correspondencia de las anticipaciones y proyecciones realizadas sobre la actuación docente y los modelos de docencia mencionados.

Presentación y análisis de resultados

Los resultados que se exponen están organizados en dos categorías: las fuentes de aprendizaje docente y las características de la buena enseñanza y el buen aprendizaje. Con el objeto de realizar una aproximación más precisa a las concepciones de estos estudiantes, el análisis integra los datos obtenidos por las técnicas mencionadas. Los datos recabados mediante la aplicación del cuestionario se presentan en tablas, para un análisis cuantitativo de la información. Seguidamente, estos análisis se recuperan en el marco de las discusiones a que dieron lugar en los grupos focales. En este caso, las posiciones y argumentos defendidos en los grupos son objeto de un análisis cualitativo, enriquecido con citas ilustrativas. La interpretación se completa con la inclusión de conceptualizaciones de distintos autores.

I- Las fuentes de aprendizaje docente.

Para captar las fuentes de aprendizaje docente más valoradas el cuestionario incluyó una pregunta de respuesta pre-categorizada. Se presentaron una serie de enunciados que expresaban ideas afines a los distintos modelos de docencia. Se solicitó señalar la opción que se considerara más importante.

Tabla I: Fuentes de aprendizaje docente

Aprender la profesión docente tiene que ver con:	***Nº de menciones***
- Incorporar y aplicar destrezas y competencias técnicas que derivan del saber disciplinar	**6**
- Incorporar los contenidos y la lógica interna de las disciplinas	**-**
- Adquirir habilidades prácticas, se aprende a enseñar enseñando	**5**
- Estar conciente de las condiciones sociales e históricas en las que se han formado nuestros modos de entender y valorar la práctica educativa	**11**
Total	**22**

La opción más señalada como fuente de aprendizaje docente se encuadra en la perspectiva crítica. En cambio, escasos son los señalamientos para las alternativas pertenecientes a la tradición técnica y al enfoque práctico, ubicados en la primera y tercera fila respectivamente. Ningún estudiante mencionó la opción que hace referencia a la tradición academicista.

Justamente, *la cuestión del lugar que ocupa el contenido disciplinar en la formación y el manejo sólido de la materia a enseñar, fue un eje importante y provocativo de discusión en los grupos focales. En este sentido, se registran en las producciones grupales ciertos acuerdos, en primer lugar, sobre la necesidad de una sólida formación disciplinar del docente en la asignatura que le corresponde enseñar, asimismo, reconocimiento de que no es suficiente para un buen ejercicio profesional. Algunas expresiones dan cuenta de la razón por la que no fue seleccionada la opción que enfatizaba el papel de los contenidos:*

> *"....para mi eso está ya, sí o sí el docente posee una sólida formación teórica...", "...es algo como dado, entonces se tratan otras cuestiones y no la formación disciplinar, porque se supone que el docente maneja sólidamente la materia que dictará..."*.

En estos dichos advertimos una clara conciencia de la importancia del dominio disciplinar para ser docente, no obstante, es planteado como una condición necesaria pero no suficiente, requiriendo de un dominio de conocimientos pedagógico-disciplinares como herramienta de análisis de la actuación docente,

> *"...la importancia del manejo del contenido reside no sólo para transmitir con confianza su materia sino también con el fin de analizar la realidad educativa en donde se concreta la enseñanza..."*.

En estas explicaciones los estudiantes no reducen la acción profesional del profesorado a los límites exclusivos del saber disciplinar. Aceptarlo equivaldría, sostienen Porlán y Rivero (1.998), a que el profesor centre su proceso de aprendizaje profesional en términos de conceptos abstractos y formales a adquirir obviando la complejidad de las situaciones de la práctica que debe enfrentar.

También, los estudiantes coincidieron al sostener que en su proceso formativo particular como docentes están atravesando y vivenciando una profunda modificación del modo tradicional de enseñar, en estas citas se sintetiza este planteamiento:

> *"creo que estamos viviendo un rechazo generalizado de una manera de enseñar que históricamente atravesó profundamente nuestra formación como profesores. Antes, quizás, se pensaba que al poseer sólo un cúmulo suficiente de contenidos se podía llevar adelante, sin sobresaltos, una clase…"*

> *"...tiene que ver con el paradigma en el que estamos inmersos... no coincido con aquella postura que sostiene que lo más importante es que el profesor sepa solamente el contenido de su materia y eso es suficiente, se puede decir con razón que este profesor no se adecua a las nuevas exigencias, no es conocedor de las nuevas teorías del aprendizaje o de la enseñanza que actualmente se reconocen como superadoras de los modos tradicionales de ejercer la docencia..."*.

En algunos grupos, los estudiantes consensuaron en que este rechazo generalizado del dominio exclusivo de los conocimientos a transmitir en el proceso de enseñanza, como fuente primordial para aprender a ser docente, produjo el efecto contrario, que el profesor carezca de solvencia disciplinar. Se transcribe un comentario en esta dirección:

"...nuestra carrera... ha dejado de lado la preparación del profesor que va a dar clases, los más perjudicado fueron los contenidos... se les restó importancia y se acrecentó la relevancia en otros asuntos… Me acuerdo cuando hace algunos años atrás, al mismo tiempo de iniciar la carrera se comenzó a implementar un nuevo plan de estudio para Ciencias de la Educación... se le achacaba al plan viejo su orientación academicista, es decir volcada exclusivamente hacia los contenidos disciplinares... ahora que me pongo a pensar finalizando la carrera, comparando ambos planes, en el nuevo se ampliaron las materias lo que significó mayor amplitud en la formación y al mismo tiempo, dispersión y vaciamiento de contenidos significativos… considero que una consecuencia no deseada es que se dejó de lado una cuestión central: la formación disciplinar... una despreocupación por el manejo experto de los contenidos de las materias a enseñar a favor de la atención de otras cuestiones...".

En esta misma línea otra estudiante expuso su punto de vista:

"...hay una ruptura, la formación que se ofrecía en el viejo plan fue severamente criticada y se propuso este plan como alternativo y con ello se corrió el eje de la formación de una que se centraba exclusivamente en la preparación de profesores para que den clases a otra que no sabemos muy bien lo que busca pero que dejó, comparativamente, esta exclusiva orientación, y al parecer esta arrojando, por lo menos en esta cohorte, egresados con poca preparación disciplinar…".

Por otra parte, en los intercambios discursivos, los estudiantes se mostraron renuentes respectos al conjunto de competencias técnicas que prescribe la acción profesional como fuente destacada de aprendizaje docente. Declaran que la intervención técnica en la enseñanza se asocia con la vertiente tecnocrática en educación.

Sintéticamente, aparece la fuerte creencia que ubica al dominio de contenidos disciplinares como condición necesaria aunque no suficiente para ser docente, y las competencias técnicas con un escaso reconocimiento valorativo. Se advierte que los grupos otorgaron un valor especialmente importante a los aprendizajes que se pueden generar desde la práctica concreta de enseñar, los estudiantes acordaron con la afirmación:

"El docente aprende a enseñar conforme enseña"

Se encontró una postura que adhiere más abiertamente a este enunciado y otra que se diferencia sensiblemente. Se registraron comentarios de este tipo:

"estoy convencido que se aprende a enseñar cuando efectivamente te toca dar clases..."; "...uno recién asume el rol de docente y dice que la práctica de enseñar será provechosa, en cuanto a los aprendizajes que pueden ser útiles, recién cuando comience a trabajar"; "…por más teoría que tengas encima me parece que la

práctica de enseñar no se puede transmitir, no se aprende a enseñar siguiendo una receta, vos te haces haciendo…".

Estos estudiantes destacaron, además, que la práctica concreta de enseñanza puede ser fuente de aprendizaje si se la realiza antes, en los primeros años de la carrera,

"...en el caso de nuestro plan de estudio tenemos un espacio destinado a la práctica de la enseñanza, la viví como una asignatura más, no como algo trascendental, por momentos no encontré su sentido, el hecho mismo de ubicarla casi al final de la carrera como un espacio de aplicación más que de construcción de saberes, quizás, en alguna medida contribuyó a mi desinterés".

Criticaron la ubicación que en el plan de estudios se le otorga a la práctica de la enseñanza, puesto que la sitúan en el último tramo de la carrera, por tal motivo, dicen, se pierden y no se dan tanta importancia a los conocimientos y vivencias que pueden obtenerse solamente en situaciones concretas de enseñanza. Hablaron de la Residencia en instituciones educativas, dijeron que es muy corto el periodo de tiempo que se les brinda para que realicen sus prácticas. Se reproducen algunas opiniones:

"...es importante tener experiencia pero la que poseemos nosotros a partir de la práctica es insuficiente. Es muy poco el tiempo que nos dan para practicar si bien cuando vivimos esa experiencia fue muy importante, pero es como que algo le faltaba…"

"...se le da poco valor en la carrera porque la tenemos recién en el ultimo nivel del cursado, no se la tiene mucho en cuenta, no se le concede la importancia que se merece realmente…cuando empecé a tener confianza, a soltarme más, la experiencia llegó a su fin, solamente fueron cuatro clases...".

Un importante número de estudiantes entiende que en la carrera se da escasa valoración al aprendizaje que el futuro profesor pueda adquirir en la experiencia directa de enseñar. En este sentido, algunos manifestaron que el valor del aprendizaje experiencial radica no tanto en los saberes que se puedan adquirir sino, ante todo, en las actitudes y disposiciones que se pueden desarrollar en la experiencia misma de enseñar:

"La oportunidad durante la preparación inicial de tener la responsabilidad de llevar adelante una clase tutelado por un docente experto te permite afianzarte, ganar confianza...".

Abundantemente aparecieron en los grupos argumentos que hacían referencia al valor de la experiencia de enseñar en sí misma. También existió acuerdo en que la posibilidad de obtener alguna experiencia de enseñaza en el profesorado ayuda a quitar las dudas respecto a si la elección de ser docente es la correcta. Existe una convicción predominante en estos grupos, la fuente más importante de aprendizaje docente son los saberes que el profesor incorpora muchas veces espontáneamente en situación de enseñanza. Si bien estos futuros profesores no descartan la importancia de los otros componentes, privilegian los aprendizajes producto de la práctica concreta.

Sin embargo, algunos se mostraron solo parcialmente de acuerdo, planteando que la práctica educativa se convierte en una experiencia fructífera de aprendizaje sólo si los futuros docentes son capaces de analizarla críticamente, con ayuda de un referente teórico más amplio. Al mismo tiempo, estos y otros estudiantes reconocieron que este procedimiento se encuentra condicionado y empobrecido por el tipo de material teórico que se les ofrece, al respecto expresaron:

> *"...esta idea de ubicar las prácticas como un lugar de puesta a prueba o espacio para reconstruir saberes está condicionado por el tipo de bibliografía que se trabaja, ¿qué nos dan? No leemos a los autores de las obras, las teorías son abordadas en sus aspectos generales, leemos reinterpretaciones, manuales, las ideas están empobrecidas, a veces sólo estudiamos fragmentos de capítulos"*.

Otras voces ubicaron el valor de la práctica como complemento de la teoría,

> *"…apoyando a los contenidos lo veo a la experiencia como un complemento… la experiencia y los contenidos van juntos, yo creo más en una combinación entre ambos"*.

En síntesis, aparece una fuerte tendencia que pone en primer plano la práctica como fuente de aprendizaje, resaltada más aún que las anteriores fuentes. Una proporción importante de los estudiantes confía en el conocimiento basado en la experiencia, por sí sólo; lo cual, en el pensamiento de Porlan y Rivero, tiene un fuerte componente conservador al ser el resultado de un largo proceso de adaptación a la cultura escolar y profesional dominante. En cambio, algunos parecen valorar los aprendizajes que se puedan obtener de la actividad concreta de enseñar, pero incluyendo la reflexión critica sobre la práctica como aspecto sustancial del proceso formativo del profesorado.

II- Las características de la buena enseñanza y el buen aprendizaje.

Los ítems del cuestionario preparados para captar el pensamiento de los estudiantes sobre la buena enseñaza y el buen aprendizaje se presentaron con opciones cerradas en forma de frases. Se solicitó marcar dos opciones en lugar de una, que luego fueron tratadas y ampliadas en las discusiones grupales.

a.- La buena enseñanza

Tabla II: Características otorgadas la buena enseñanza

La "buena enseñanza" acontece cuando el profesor:	**Nº total de menciones**
- Expone de forma clara y ordenada los componentes fundamentales de las disciplinas	**5**

- Alcanza los objetivos que se ha fijado	**-**
- Estimula la atención y el interés por el tema	**10**
- Organiza el ambiente para que el alumno pueda desenvolverse a su propio ritmo, guiado por sus propios intereses	**6**
- Promueve aplicaciones prácticas para luego analizarlas y extraer elementos más teóricos y de reflexión	**12**
- Asume la práctica escolar también como una práctica social, cultural y política	**10**
- Programa y desarrolla su plan de enseñanza de manera metódica y rigurosa	**1**
TOTAL	**44**

Se advierte que las opciones más señaladas se corresponden con el modelo práctico reflexivo y con el crítico-emancipatorio respectivamente. En cambio, escasas menciones recibieron las opciones correspondientes a los modelos: práctico procesual y academicista. El modelo docente técnico-eficientista representado en dos opciones recibió una mención.

En los grupos focales existió cierto consenso en rechazar la idea de la buena clase asociada a la sola transmisión de contenidos, al respecto recabamos algunas opiniones:

> *"…esta idea de que el profesor imparte contenidos esta en crisis. Aunque determinados sectores de la sociedad aún siguen sosteniendo que la misión del docente es transmitir conocimientos ante todo, reclaman que esta tradición no se pierda..."; "... hay que romper con la idea de que el docente va a clase para impartir contenidos y listo..."*.

Se propuso a los distintos grupos que imaginen y luego verbalicen una buena situación de enseñanza. En principio, paradójicamente, le otorgaron gran importancia a la exposición del contenido de la asignatura, sin embargo, algunos aclararon que pensarían en actividades para desplegar la creatividad del alumno. En el reconocimiento explícito de la importancia de la transmisión de contenidos; agregaron, además, que al margen de esta forma general de abordar las clases, prefieren que éstas se desarrollen en un clima informal, en este sentido nos decía una estudiante:

> *"...que sea informal, no significa que deje la clase en manos del grupo, siempre soy yo quien dará el primer paso y para esto es fundamental un sólido manejo del contenido a transmitir..."*.

En los grupos, parte de sus integrantes han conceptualizado la enseñanza fundamentalmente como transmisión de contenidos, pero con ciertos matices que difícilmente se puedan encuadrar en este modo tradicional de enseñar, por ejemplo, se habló de la relación docente alumno:

"...no es una relación de una sola dirección, el docente enseña y el alumno aprende, sino que se pueden sacar determinadas cuestiones que tanto a ellos como a nosotros nos puede resultar de gran utilidad...".

Igualmente hicieron alusión a la importancia de la disposición para aprender, en palabras de una estudiante:

"...es importante que el alumno este predispuesto para aprender, en ese brindar contenidos, espero que participe, hable, pregunte, no me imagino hablando sola, sino que espero que se me cuestione... generar una relación de ida y vuelta...".

Por último, un estudiante comparte el punto de vista del enseñar como transmisión pero, aclara, no como una imposición de contenidos:

"...que pregunten, que participen como una necesidad y no como una imposición... a pesar de todo creo que el contenido es fundamental, pero no el único factor que interviene... también considero que la excesiva preocupación en cómo se enseña condujo o a dejar en un segundo plano algo esencial y básico lo qué se va a enseñar, o sea los contenidos conceptuales".

Gros Salvat y Romañá Blay (2.004), consideran que los profesores notan que lo que mueve al alumno, en situación de enseñanza, no suele ser un desinteresado apego a la sabiduría. Quieren conocimientos corpóreos, datos humanos, ecuaciones si no vitales, sí vividas. La cuestión es hacer los contenidos un poco más cercanos al sentir de los alumnos, como decía un estudiante:

"...para lograr captar la atención de los alumnos y despertar su interés se debe hacer un contraste entre la teoría y la experiencia que uno puede tener respecto de lo que esta diciendo, es eso lo que va atrapando...".

En algunos grupos se resaltó que despertar el interés de los alumnos es una de las cuestiones más importantes que deberán enfrentar. Un estudiante puntualizó:

"...los grupos no son los mismos, no solamente hablo de los cambios que se producen año a año sino también del nivel educativo. Por ejemplo, no es lo mismo estar frente a alumnos del secundario que enfrentar a los que están en un terciario. En el secundario van por obligación y la indisciplina esta a la orden del día, en cambio en un terciario asisten porque eligen, por lo tanto será otro tipo de relación que se establecerá con ellos…".

Otros subrayaron la importancia de poseer una buena relación con los alumnos:

"...a mi me gustaría tener una buena relación con los alumnos... no sólo hay que preocuparse todo el tiempo por los contenidos y las formas de transmisión, sino que me parece importante dedicar tiempo a crear un clima ameno, de confianza, de dialogo como marco para los aprendizajes, buscaría la forma de llegar a los alumnos y no pasaría mucho tiempo explicando conceptos".

Inclusive, mencionaron que una buena enseñanza dependerá fundamentalmente del espíritu de los profesores, de sus ganas por enseñar, por innovar, y desarrollar distintas estrategias para conseguir que los alumnos aprendan.

Adicionalmente, en los grupos surgieron comentarios sobre la práctica de enseñanza como una práctica social y política, existe cierta conciencia en algunos estudiantes en presentar la enseñanza no sólo como un asunto educativo sino también como un hecho social y político. Al respecto lo dicho por un alumno ilustra esta postura:

> *"…no se puede pensar en la escuela como un espacio cerrado, impermeable a lo que sucede en el contexto", "...en nuestro trabajo enfrentamos situaciones en donde debemos tomar decisiones de carácter éticas"*.

En este sentido, otra alumna mencionó:

> *"...los saberes que se transmiten y la forma en que se lo hace no son neutros, ni desinteresados. Pareciera que el conocimiento que se transmite en la escuela es puramente objetivo y desinteresado y lo que está contaminado es lo que rodea a ella, lo que está afuera, pero sostengo que es muy difícil no mezclar y aislar el saber de cuestiones ideológicas y de intereses particulares"*.

Un estudiante agregó:

> *"...la práctica escolar forma parte de la sociedad... se inculcan valores, normas, se establecen costumbres, la escuela es una institución de socialización indudablemente... es que la práctica escolar es en sí social, cultural y política no puede abstenerse de esas otras características"*.

En torno a este aspecto se generó polémica, una postura que pregona una separación entre la escuela y el contexto que la rodea que sólo la afecta desde el exterior; en el discurso de los partidarios de esta postura se enfatizó frecuentemente la palabra filtro:

> *"...partamos de la base que la práctica escolar se encuentra ubicada en un contexto característico de una época histórica. Y eso indudablemente va a filtrar..."; "...es imposible negar el acceso –presencia- de estos factores al aula... la determina, la caracteriza..."; "...filtrar hace referencia a la entrada innegable y hasta imposible de parar si uno quiere negar el contexto. Por ejemplo, el chico viene de afuera y es portador de un montón de influencias..."*.

La otra posición, también concibiendo la práctica escolar como social y política se diferencia sensiblemente, considerando que lo social es inherente a la práctica educativa,

> *"...ya se advirtió hace mucho tiempo que la escuela no es una isla, las aulas tampoco... existe una intima interconexión entre todos estos aspectos, no sólo porque repercuten en la escuela sino que nacen con ella."; "...la palabra filtro da la sensación de que estamos hablando de algo externo, ajeno a la institución educativa, se esta metiendo en ella se esta colando, al estar de acuerdo con esto se esta negando la naturaleza social y política de la educación."; "...están diciendo*

que la escuela es algo puro en donde todos los males de la sociedad por algún huequito están entrando... la escuela es parte de la sociedad".

Para algunos la práctica escolar, de la que forma parte el enseñar, es entendida como una práctica social por el hecho mismo de ser producto de la acción humana.

En síntesis, existe una postura prevaleciente en los grupos de estudiantes futuros profesores, se considera que el docente para lograr una buena enseñanza tiene que plantearse la transmisión del contenido disciplinar de un modo flexible, atendiendo a las necesidades formativas de los alumnos, creando un clima cálido de clase, promoviendo diversas actividades que estimulen el aprendizajes escolar y entablando una relación si bien asimétrica no autoritaria con los alumnos. En menor medida, surgieron planteamientos que asocian el estilo del profesor, su carisma como promotoras de una buena enseñanza. Otros, plantearon que las características de la buena enseñanza variará según el nivel en donde ésta se sitúe. Algunos estudiantes finalmente plantearon que una buena enseñanza se alcanza cuando existe una práctica educativa comprometida con la emancipación política de sus actores.

b.- El buen aprendizaje

Tabla III: Características otorgadas al buen aprendizaje

El "buen aprendizaje" ocurre cuando los alumnos:	**Nº total de menciones**
- Relacionan los conocimientos que están adquiriendo	**13**
- Comprenden los significados de lo que están estudiando	**12**
- Descubren de manera personal y autónoma lo que se ha de aprender	**3**
- Fijan y recuperan conocimientos respetando la fidelidad de los contenidos disciplinares	**2**
- Elaboran un proyecto, resuelven un problema o realizan una investigación	**10**
- Modifican su conducta conforme logran objetivos específicos	**4**
TOTAL	**44**

Las opciones con mayor cantidad de señalamientos se las pueden relacionar con modelos de docencia actuales, más precisamente a los enfoques de docencia práctico-reflexivo y el crítico-emancipatorio. Las opciones con menor número de

señalamientos refieren al modelo práctico procesual, al modelo academicista, y al modelo tecnocrático.

En términos generales, los grupos focales acordaron que los buenos aprendizajes pueden suceder cuando el docente es capaz de percibir las necesidades de aprendizaje de los alumnos y organizar el contenido en función de los mismos. Además, surgieron planteamientos orientados a las condiciones a priori que se deben establecer en cuanto a las relaciones entre docente - alumno en clase, se manifestó la importancia de que el docente creé un ambiente calido y agradable en la clase, y paralelamente el alumno muestre un especial interés o motivación para emprender el proceso de aprendizaje, debe tener sentido para él apropiarse significativamente del conocimiento. Otro grupo focal discutió y acordó que los buenos aprendizajes son productos de la posibilidad de transferir lo adquirir en clase por parte del alumno a situaciones concretas y nuevas. Finalmente, se planteó la necesidad de relacionar conocimientos nuevos con los que ya dispone el alumno sobre una determinada temática.

Respecto a la primera postura mencionada, algunos estudiantes consideraron que los alumnos logran buenos aprendizajes en gran medido porque el docente es capaz de captar sus intereses, aprovechar sus experiencias, compatibilizar sus necesidades naturales de aprendizaje con el contenido a transmitir, en palabras de estos futuros profesores:

"...debemos agotar todas las posibilidades de adecuar los contenidos a las necesidades de aprendizaje de los alumnos".

"...hay que aprovechar las experiencias de los alumnos y hacer que el aprendizaje siempre sea significativos..."

"…el contenido, como verán, no es mi preocupación central, prefiero abordar pocos contenidos pero profundizarlos"

"...no creo que haya que ir a exponer todos los temas... …requiere que el profesor sepa adecuar los contenidos a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos"

Además, surgieron en los grupos otras cuestiones, que se detallan a continuación:

Predominantemente en algunos grupos sostienen que el buen aprendizaje ocurre fundamentalmente cuando el profesor crea un ambiente cálido y agradable en la clase y, conjuntamente, cuando el alumno está suficientemente motivado para aprender. Al respecto se manifestó:

"..un conjunto de todo, de que el profesor brinde o cree un ambiente, es lo que decíamos recién, algo ameno, algo creativo, la predisposición del alumno, las ganas que le pueda llegar a poner..."

Otros participantes argumentaron que un buen aprendizaje tiene estrecho vínculo con transferir lo aprendido a otros ámbitos, un ejemplo de este planteamiento se encuentra en las siguientes citas:

"...que el alumno pueda aplicar, que pueda trasladar a otros ámbitos de la vida; no que aprenda tales o determinados conceptos sino que se pueda hacer viable en otras situaciones de la vida..."

"El buen aprendizaje ocurre cuando los alumnos pueden aplicar lo que se le ha brindado desde el espacio de enseñanza hacia otras realidades de la vida cotidiana. Me parece que ahí seria significativo, de qué le sirve al alumno saber toda la teoría sino la puede aplicar a la realidad..."

"...considero de importancia que el alumno pueda conseguir esa conexión con la realidad, que pueda articular la teoría con la práctica..."

Aún otros estudiantes argumentaron que el "buen aprendizaje" acontece cuando se relaciona el conocimiento nuevo que proviene de las disciplinas objeto de estudio y los saberes previos que posee el alumno. Al respecto informan estos estudiantes:

"Ocurre cuando pueden descubrir la relación entre los conocimientos teóricos que brinda el docente y aquel conocimiento que proviene de la experiencia que posee el alumno..."

"...relacionar estos saberes es importante, articularlos, otorgarles sentido para que después no desaparezcan y no te sirvan para nada sólo para resolver con éxito un examen..."

"...para que suceda el buen aprendizaje, primero es importante que el alumno encuentre el significado de lo que está estudiando... que llegue a comprender algo que le esté ocurriendo teniendo en cuenta esa teoría..."

Estos acuerdos en algunos casos evidenciaron ciertas polémicas, en las siguientes citas se logran apreciar algunas de ellas:

"En mi opinión y por más que esto suene poco agradable, no creo que el profesor tenga que pararse frente del aula y preguntar a los alumnos que les interesaría aprender..."

"...los alumnos, hoy día, son apáticos, desinteresados, movidos por motivos que no se prestan para que el docente haga un trabajo educativo con ello..."

"...depende del grupo clase ante el cual estaremos parados, aunque siempre considero que se debe captar el interés de los alumnos presentándoles cosas nuevas, no más de lo mismo..."

Finalmente, se reflexionó sobre la enseñanza y el aprendizaje como procesos integrados, pensando en la "buena enseñanza" como productora de condiciones para que ocurran "buenos aprendizajes", aunque en general la mayoría entiende que la enseñanza y aprendizaje son procesos diferentes:

"Son procesos diferentes que no necesariamente van juntos... puede que ocurra una buena enseñanza sin que se haya producido un verdadero aprendizaje, la relación no es lineal... nunca se garantiza el cien por cien de éxito por más buena que sea la enseñanza. Como decíamos hoy influyen factores de diversa índole... aunque tampoco los aprendizajes que pueden realizar los alumnos no terminan en las escuelas… …se diferencian porque son producto de una enseñanza intencional..."

Asimismo, destacaron los futuros profesores que para conseguir que los alumnos aprendan, primero dependen de las ganas que tengan de hacerlo y después con que el profesor genere un ambiente cálido, cordial y de confianza con sus alumnos. En este mismo sentido una estudiante expuso su punto de vista:

> *"...habiendo una enseñanza para que ocurra un aprendizaje, lo ideal seria que el alumno se preste a ese juego, a esa negociación en el aula, que el alumno este predispuesto, eso me parece fundamental, junto con que el profesor cree ciertas condiciones, un buen ambiente, algo ameno..."*

Reconocieron que el alumno aprende todo el tiempo, espontáneamente. Sin embargo, la enseñanza aparece como importante si se pretende que los alumnos se apropien de conocimientos más elaborados y específicos, en este sentido manifestaron dos estudiantes:

> *"...es necesario la enseñanza si buscamos que los alumnos se apropien de conocimientos más elaborados y específicos se hace necesario una intervención sistemática, esto se da en el marco de una relación asimétrica, en donde el docente posee el conocimientos sistemático y lo transmite, y el alumno posee un saber menos elaborado y desorganizado..."*

> *"...se necesita del docente que será quien seleccione y organice el conocimiento para luego transmitirlo...pero los dos en ese proceso van a aprender algo..."*

En síntesis, surgieron diversos planteamientos en los grupos, no existió una postura dominante respecto a las características atribuibles al buen aprendizaje; más bien, surgieron diferentes posicionamientos. Para algunos los buenos aprendizajes logran los alumnos cuando son capaces de aplicar o transferir lo aprendido a situaciones nuevas. Otros, prefirieron colocar la cuestión en la capacidad del alumno para relacionar conocimientos nuevos con los conocimientos que ya posee. En cambio, algunos estudiantes sostuvieron la importancia de aspectos motivacionales en los buenos aprendizajes. Y finalmente, también agregaron como aspecto preponderante en el logro de buenos aprendizajes, la predisposición del profesor para generar un clima cálido y agradable de trabajo en clase.

Conclusiones

El análisis de los datos obtenidos a partir del cuestionario mostró que las concepciones de los futuros profesores, se estructuran mediante una relación de correspondencia de tipo coherente con dos modelos de docencia, y, además, una marcada correspondencia de polaridad entre modelos.

La fuente de aprendizaje docente más valorada remite exclusivamente a la perspectiva crítica. Coherentemente, las imágenes de la "buena enseñanza" y el "buen aprendizaje" contienen elementos predominantes que comparten el enfoque práctico reflexivo y el crítico. En ambos casos, y aquí surge la relación de polaridad, las tradiciones academicista y técnico-eficientista no tienen presencia en las valoraciones de estos estudiantes.

Distintamente, en el análisis de las producciones grupales, entrevemos cierta dilución y de algún modo volatilización de la correspondencia configurada, nos sitúa en una conjunción más profunda que podemos caracterizar como concepciones constituidas por una mixtura de perspectivas de diferentes orígenes.

La interpretación de los resultados, más allá de la aparente inconsistencia, remite a la íntima relación entre conocimiento especializado, creencias y concepciones, relación que viene ocupando un lugar destacado en los estudios sobre el conocimiento profesional del docente (Molpeceres et al., 2004; Pozo, 2006; Latorre Medina y Blanco Encomienda, 2007; Serrano Sánchez, 2010).

Retomando la distinción que realiza Pozo (2009), entre conocimiento especializado o científico y concepciones implícitas, se concluye que las respuestas obtenidas en el cuestionario están próximas al reconocimiento conciente de conocimiento especializado, en este caso correspondientes a los modelos teóricos de docencia; en cambio, los grupos focales facilitaron la aproximación a las concepciones. Se trata de posibilidades complementarias pero diferenciadas de los procedimientos metodológicos. El cuestionario como instrumento más estructurado se mostró adecuado para captar los saberes sistematizados en el proceso de formación. Los grupos focales, en el fluir espontáneo de los intercambios, permitieron la emergencia de saberes conformados como versiones parciales asumidas como propias a partir de conocimiento explicito o repertorio de modelos culturales disponibles sobre el mismo fenómeno.

En lo que sigue se reseña lo que se entiende configuran concepciones implícitas referidas a las fuentes de aprendizaje docente, a la buena enseñanza y al buen aprendizaje.

En primer lugar, surge que los estudiantes comparten la creencia de que la práctica de enseñanza es la fuente más importante para los aprendizajes docentes, es decir, existe la convicción común que los conocimientos que obtiene el docente vivenciando situaciones de enseñanza en las escuelas le proporciona un repertorio de conocimientos, disposiciones y actitudes favorables a su desempeño profesional. Consistentemente, destacan el valor del aprendizaje producto de la experiencia para la formación docente, en este sentido plantearon como necesidad ubicar la asignatura práctica de la enseñanza desde el comienzo de la carrera del profesorado.

Otra fuerte convicción compartida, remite al reconocimiento de la necesidad de una sólida formación disciplinar del docente en cuanto al qué y al cómo enseñar, aunque matizada por la certeza de que para un buen ejercicio profesional esto no sería suficiente. Un dato llamativo, surgido en los intercambios grupales, es el enfático rechazo de las intervenciones técnicas en la enseñanza que prescriben la acción docente, entendidas como paquetes de instrucciones, lo cual supone un fuerte distanciamiento del enfoque técnico y es coherente con las posiciones adoptadas. Lo consideramos llamativo porque conlleva connotaciones negativas exclusivamente, sin matizaciones.

Finalmente, cabría preguntarse por qué en los grupos no se expresó con cierta claridad una postura que aluda a la perspectiva crítica. Posiblemente se deba a que dicha teoría, como lo afirman Molpeceres y sus colegas, no ha encontrado aún en el sistema educativo una encarnación institucional ni una traducción normativa que permitan concebirla como una alternativa reconocible y viable desde un punto de vista práctico.

En segundo lugar, se advierte que la mayor parte de los estudiantes al imaginar una buena situación de enseñanza, colocó la transmisión del contenido disciplinar en

un lugar destacado. Algunos acordaron en cuanto a complementarla con el desarrollo de actividades de aprendizajes que desplieguen la creatividad de los alumnos. Otros, plantearon que el docente, aparte de impartir conocimiento, deberá crear un clima cordial, ameno, cálido en la clase. También, surgió que la transmisión no deberá ser una imposición arbitraria, la relación se basará en una constante retroalimentación. En definitiva, la imagen de la buena enseñanza se estructura a partir de la transmisión de contenidos de un modo flexible, ya sea atendiendo al clima de clase, a las actividades de aprendizaje, o a la relación docente-alumno. Complementariamente, se pone en un plano destacado el impulso del profesor por innovar, probar distintas estrategias, mostrar ganas de enseñar, considerando que esto posee un efecto contagio para la clase. En algunos grupos, se expresó la afirmación, para llevar adelante una buena enseñanza primero debemos tener presente el nivel del sistema educativo, ya que según cuál sea tendremos ciertas regularidades que atender. Apareció la convicción de que tendrán que desarrollar estrategias de control y disciplina para el nivel medio, en cambio para el nivel superior tendrían que poner más cuidado en la manera de transmitir el conocimiento. Por último, existió polémica en algunos grupos respecto a cómo se venía imaginando la buena enseñanza, plantearon que no hay que considerarla como un hecho aislado de asuntos sociales y políticos.

En tercer y último lugar, en las producciones grupales referidas al logro por parte de los alumnos de buenos aprendizajes, se pudo diferenciar cuatros posturas que no son excluyentes sino todo lo contrario se las pueden integrar. Cada uno de estos planteos ubica de un modo prevaleciente un determinado aspecto, parte de los grupos consideran importante que el alumno pueda transferir conocimientos, para otros, que el alumno establezca a nivel cognitivo relaciones significativas entre conocimientos. Distintamente, algunos estudiantes colocaron en un lugar destacado la motivación en cuanto a las ganas y disposición de los alumnos para aprender. También, plantearon la importancia de que el profesor incida en el ambiente áulico para generar un clima adecuado para el aprendizaje.

En definitiva, los futuros profesores de Ciencias de la Educación, en la instancia final de su trayecto formativo de grado, son especialmente conocedores de diferentes teorías o modelos de docencia. A diferencia de otros profesorados, pueden entender las premisas de cada una de ellas, pero sólo comparten y adhieren algunos de sus presupuestos. En este sentido, construyen y asumen concepciones y creencias que podrán orientar su iniciación en la docencia, más allá de la mayor o menor coherencia de los elementos que las componen. Estas concepciones se activan y afloran toda vez que existe demanda puntual, en el caso de estos estudiantes posicionados como futuros profesores valorando y proyectándose respecto a cuestiones y dimensiones relevantes de la actuación docente.

Bibliografía

Angulo Calzadilla, G. (2012) “Las Concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia”. En Rev. de Investigación N° 75 Vol. 36. Pp. 11 – 32. <dialnet.noreply@bib.unirioja.es> [consulta oct., 2012]

Apple, M. (1986) *Ideologia y currículum*. Madrid, Akal.

Canales, P. y Peinado, A. (1999) “Grupos de Discusión”. En DELGADO, J. y GUTIÉRREZ, J. (coords.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. España. Síntesis de Psicología.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

Contreras Domingo, J. (1996) "Teoría y Práctica docente". R*evista Cuadernos de Pedagogía*, Nº 53. España.

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). "Procesos de pensamiento de los docentes". En WITTROCK, M. (Coord.) *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Madrid, Piadós.

Cordova, D. (2006) El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación.: Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela. *Rev. Ped***.** vol.27, n.79 pp. 231-269. <http://www.scielo.org.ve/scielo.php> [consulta nov., 2011] ISSN 0798-9792.

Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As., Paidós.

Dodera, G., Burroni, E., Lázaro, P. y Piacentini, B. (2008). "Concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de la matemática". En Revista Premisa de la Sociedad Argentina de Educación Matemática. Año 10 N°. 39, pp. 5-26. <www.soarem.org.ar/Documentos/39%20Dodera.pd> [consulta agosto, 2012]

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As., Piadós.

Figueroa, N. y Páez, H. (2009) Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. En Rev. Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis – Argentina. Año IX, Número II. Pp. 111 – 113. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/184/18411970006.pdf> [consulta: Julio, 2012]

Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1983) *La enseñanza. Su teoría* y su práctica**.** Madrid. Akal.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales transformativos*. Barcelona, Paidós.

Gros Salvat, B. y Romañá Blay, T. (2004) *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona, Octaedro.

Latorre Medina, M. J. y Blanco Encomienda, F. (2007) "Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación". *Revista Docencia e Investigación*. Núm. 17. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. España.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.

Molpeceres, M.; Chulvi, B.; Bernad, J. (2004) "Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS". Centro Interamericano de investigación y documentación sobre formación docente. Pp. 141-196. España.

Pérez Gómez, A. (1992) "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (coords.) *Comprender y transformar la escuela*. Madrid, Morata.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. España, Díada.

Pozo, J. (2001). *Humana Mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, Morata.

Pozo, J. (2003) *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo.* Madrid, Morata.

Pozo, J.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echeverría (2006) "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En POZO, J. (Coord.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, GRAO.

Pozo, J (2009) "Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemologicas y concepciones de aprendizaje". En POZO, J. y PUY PEREZ ECHEVERRIA, M. (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid, Morata.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.

Rodríguez, A. (1995) *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid, Nancea.

Schon (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en la profesión*. Barcelona, Paidós.

Serrano Sánchez, R. C. (2010): "Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior". *Revista de Educación*, Num. 352. Universidad de Málaga, España.

Shavelson, R. y Stern, P. (1989) "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En GIMENO, J. y PEREZ, A. (comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

Shulman, L. (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En WITTROCK, M. (Coord.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Piadós.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona, Octaedro.

Yinger, R. (1986) "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores: hacia una concepción de la actividad profesional". En VILLAR, L. (coord.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

Las prácticas de formación: el relato de lo metodológico y los avances interpretativos

Training formation: the methodological report and the interpretative advance

Amalia Martini[4] - Silvia Ormaechea[5] - María Cristina Alonso[6]

Fecha de recepción: 04/07/2012

Fecha de aceptación y versión final: 11/11/12

Resumen: Lo que aquí se desarrolla tiene la intencionalidad de dar cuenta del proceso metodológico y de los sucesivos avances interpretativos, respecto de la investigación "Obstáculos que afectan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación: el caso particular de practicantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNNE"; desarrollada entre los años 1999-2001.

Se propuso "escuchar" las voces de los practicantes; decisión montada sobre la comprensión de que en esta actividad las investigadoras participarían en un proceso social de construcción de realidad o camino de comprensión de *otros:* los practicantes. Es decir, un proceso de recreación de cultura que cualificaba a la investigación como un escenario o "foro para negociar y renegociar los significados" (Bruner, J.; 2004) en el que: (a) se privilegian las expresiones verbales; (b) se reúne lo dicho y lo actuado; (c) se convierte también en un dispositivo de formación para los mismos investigadores.

Palabras clave: obstáculos, prácticas de formación, dispositivos de formación, narración y diálogo.

Abstract: What here is developed has the intention to turn round the methodological process and the consecutive interpretative advances, with regards to the investigation "Obstacles that affect the relation theory – practice on formation training: the particular case of assistants in the career "Ciencias de la Educación" at UNNE", developed between 1999 and 2001.

It was proposed "listen to" the voices of these assistants; decision based on the comprehension that in this activity the investigators would participate in a social building process of reality or way of comprehension about others: the assistants.

That is to say, a recreation of culture process that qualified the investigation as a scenery or "forum to negotiate and renegotiate the meanings" (Bruner, Jerome. 2004) in which: a) verbal expressions are privileged; b) What is said and performed is met. c) It is also converted in a formation device to the same investigators..

Key words: obstacles; training formation; formation device; narration and dialogue.

[4] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: bamartini@hotmail.com.ar
[5] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: seormaechea@gmail.com
[6] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: macristialonso@yahoo.com.ar

Introducción[ii]

Lo que aquí se desarrolla tiene la intencionalidad de dar cuenta del proceso metodológico y de los sucesivos avances interpretativos, respecto de la investigación "Obstáculos que afectan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación: el caso particular de practicantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNNE"; desarrollada entre los años 1999-2001.

Analizar los obstáculos[iii] que, como representaciones manifiestas y no manifiestas, se muestran en el intersticio psicosocial del practicante y que afectan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación constituyó tanto el foco de atención como la dinámica que marcó tal proceso. En este trayecto, se identificaron los significados o representaciones que obstaculizan la mencionada relación; se categorizaron los tipos de obstáculos y, dado el anclaje histórico[iv] en la formación de grado de las investigadoras y la referencia privilegiada del Plan de Estudios de pertenencia de los practicantes como código heurístico y hermenéutico, se derivaron herramientas para la inteligibilidad de las prácticas como dispositivo de formación.

El supuesto del cual se partió fue que de la interacción de múltiples aspectos implicados en el trayecto personal del practicante, resultan sistemas de significados o representaciones que configuran el conocimiento personal y otorgan singularidad e intencionalidad específicas a sus acciones[v]. Tales representaciones operan desde los niveles manifiesto y no manifiesto, estructurando marcos de interpretación y esquemas de acción que se ponen en juego en las prácticas de formación[vi].

Ciertas observaciones sistemáticas de expresiones, prácticas y actitudes de los alumnos/as realizadas en los procesos de interacción pedagógica habituales de las investigadoras en su carácter de profesoras en la formación de grado, llevaron a considerar que en el intersticio psicosocial del practicante o espacio por el cual fluye el sistema de representaciones que informa y organiza las acciones, emergen obstáculos que afectan la relación entre su teoría educativa declarada[vii] y su práctica como futuro profesional[viii]. En algunas oportunidades, las categorías construidas durante su trayecto personal sustituyen a las teorías pedagógicas trasmitidas durante la carrera. Es decir, que para resolver situaciones de la práctica, el practicante utiliza marcos de interpretación y esquemas de acción que se hallan fuertemente organizados en torno representaciones y significados o teorizaciones[ix] que entran en coalición o contradicción con las teorías académicas del trayecto de formación profesional, operando como obstáculos en la posibilidad de establecer nexos significativos entre tales teorías y la práctica misma.

La metodología de investigación se sustentó en la lógica cualitativa para el análisis de casos en profundidad. El universo comprendió la comunidad de alumnos en cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades) que incorporan experiencias de formación o prácticas de formación. En un primer momento las cátedras fueron: Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Fundamentos

Lógicos del Currículo y Didáctica de la Ciclos[x]. En éstas, el estudiante desarrolla una práctica profesional en un contexto que se aproxima al ejercicio real de la profesión. Sin embargo, la evaluación realizada sobre el tiempo que demandaba la recolección y análisis de la información, marcó un segundo momento, en el que se decide reducir el universo al conjunto de alumnos regulares de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza y Didáctica de la Ciclos. La unidad de análisis entonces fue cada uno de los alumnos y/o grupos que se organizaron con el objeto de realizar prácticas pre-profesionales del campo de las Ciencias de la Educación en las cátedras seleccionadas como escenarios de la actividad durante los ciclos lectivos 2000 y 2001.

El proceso metodológico y de los sucesivos avances interpretativos.

Se estableció para el desarrollo de la investigación, dos momentos diferenciados por su intencionalidad: a) selección de técnicas y construcción de instrumentos para la recolección de la información; b) análisis e interpretación de los datos obtenidos.

a) Elección e implementación de técnicas de recolección de la información.

Con la intencionalidad de centrarse en la comprensión de la perspectiva de los informantes se seleccionaron tres técnicas de recolección de la información: (1) entrevistas en profundidad (registradas en cuadernos de notas y grabaciones magnetofónicas); (2) observación participante; (3) intervención controlada en pruebas de ejecución. Estas técnicas combinan situaciones provocadas y no provocadas y se pusieron en juego en dos momentos: *antes* y *durante* el ciclo de prácticas.

De esta manera, el «*antes*», centrado en el objetivo de indagar las representaciones y significados que el estudiante *trae* sobre la relación teoría-práctica, al inicio del desarrollo de cada cátedra se realizaron:

- Entrevistas individuales en profundidad.
- Intervención controlada con pruebas de ejecución: microenseñanza para el espacio 1 (Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza) y representación de escenas sobre el rol del asesor pedagógico en un ciclo educativo, en el espacio 2 (Didáctica de la Ciclos).

Como se ha afirmado anteriormente, estos instrumentos permitieron reconocer la situación en que se encuentran los alumnos ingresantes en las cátedras involucradas, teniendo en cuenta: (a) las representaciones individuales y grupales que elaboran sobre la relación teoría-práctica y las concepciones pedagógicas que de ellas derivan y, (b) los significados que atribuyen a su propio comportamiento profesional y al de los compañeros (microenseñanza y representación de escenas). Todo lo cual implicó una secuencia de actividades caracterizada por un ir y venir entre instancias individuales y grupales a fin de advertir la dureza y consistencia de los marcos de interpretación que utiliza el estudiante para significar la experiencia.

Para el relevamiento de la información «durante el ciclo de prácticas», se realizó un seguimiento en profundidad de los alumnos seleccionados como casos a profundizar, a partir de:

- Observación del practicante en situación de prácticas profesionales. Las observaciones se realizaron en tres momentos del trayecto de tales prácticas: en la semana inicial de práctica, al promediar la experiencia y en la semana de su finalización.
- Entrevistas en profundidad: individuales y grupales; el momento de su administración fue diferido en función de los requerimientos provenientes del proceso de análisis del material recogido a partir de las observaciones.
- Observación del practicante en espacios de formación provocados por los profesores de las cátedras involucradas.
- Diario personal sobre su situación de formación.

Estos instrumentos tuvieron como objetivo centrarse en el estudio de las prácticas como unidad de acción en un tiempo y espacio determinado en donde el practicante al enfrentarse y actuar en ella, integra sus supuestos (actitudes, creencias, valores, etc.).

La selección de estos instrumentos también fueron pensados como *dispositivos de formación* en la medida que ofrecían al practicante la posibilidad de desarrollar cierta inteligibilidad sobre su práctica; es decir, facilitar procesos de elucidación que permitan una toma de conciencia de sus representaciones y del modo en que éstas estructuran su teoría.

b) Elección e implementación de técnicas de análisis de la información.

Para el análisis de la información relevada al inicio del desarrollo de cada cátedra, que se ha denominado como «antes», cuyo objetivo fue dar cuenta del estado de situación en cuanto a las concepciones que los alumnos traen sobre la articulación entre la teoría y la práctica, se:

- Organizó una base de evidencias codificando cada aspecto del protocolo de identificación del alumno;
- Codificaron los conceptos, temas e interpretaciones de las investigadoras, derivadas de las entrevistas;
- Identificaron representaciones o sistema de significados sobre la relación teoría práctica que se desprendían de las entrevistas individuales;
- Reconocieron concepciones sobre la relación teoría-práctica que se derivaban de las representaciones o sistemas de significados;
- Elaboraron cuadros de situación respecto de las concepciones encontradas;
- Identificó el sistema de significados o representaciones que obstaculizaban el desarrollo de una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica;
- Elaboraron hipótesis que permitieron relacionar, comprender y dar unidad y coherencia a los discursos individuales;
- Realizó un refinamiento de los datos a través de la identificación de temas y conceptos que contradecían las hipótesis generadas en una primera instancia;
- Relativizaron los datos obtenidos;

Para el análisis de la información relevada «durante el ciclo de las prácticas», se:

- Analizó el contenido de cada tipo de material recolectado;
- Realizó un análisis transversal de toda la información proveniente de las distintas fuentes.

A. EL ESTADO DE SITUACIÓN.

Se consideró, al igual que Marcelo García (1993), que la toma de decisión de elegir y elaborar los instrumentos que ofrezcan determinada información para su interpretación es una de las etapas más importantes del diseño de investigación. En este sentido la primera puesta en acción de las técnicas tuvo una fuerte impronta de prueba de instrumentos, sin olvidar el objetivo específico para el cual fueron seleccionadas, diseñadas y ejecutadas.

El proceso de análisis incluyó dos momentos: (1) *Lo que los alumnos practicantes dicen…*, las concepciones referidas a la relación teoría-práctica que se advertía en la información que produjo la técnica de entrevista en profundidad y, (2) *Los practicantes hacen y dicen que hacen...,* las concepciones sobre la relación teoría-práctica a partir de la producción realizada en el marco del desarrollo de dispositivos de simulación.

Desde el punto de vista metodológico, en el inicio se propuso "escuchar" las voces de los practicantes; decisión esta montada sobre la comprensión de que en esta actividad las investigadoras participarían en un proceso social de construcción de realidad que no era en definitiva otra cosa más que un camino de comprensión de *otros:* los practicantes. Es decir, un proceso de recreación de cultura que cualificaba a la investigación como un escenario o "foro para negociar y renegociar los significados" (Bruner, J.; 2004: 128) en el que: (a) se privilegian las expresiones verbales; (b) se reúne lo dicho y lo actuado; (c) se convierte también en un dispositivo de formación para los mismos investigadores. Está implícito, para decirlo de alguna manera, tanto una perspectiva ontológica como epistemológica de las investigadoras.

Sin embargo queremos hacer notar otro aspecto ligado a la investigación que la modifica también en un dispositivo de formación para los mismos investigadores. Nótese que se afirma acerca de un proceso de *renegociación,* porque estaba supuesta y latía el fenómeno de la implicación en el sentido de que se contaba ya con "*una versión"* del mundo vivido que actuaba como telón de fondo. .

La metodología entonces, caracterizada por la narración y el diálogo, suponía una escisión simultánea en las investigadoras: por un lado, la conversación con los practicantes, la comprensión del mundo que se estaba reconstruyendo pero también por otro lado, con el mundo ya construido por ellas. Es decir, como contrapartida, silenciosamente pero un eco continuadamente *presente,* se manifestaba el *self*, tal como J. Bruner (2004:134) lo entiende: "un texto acerca de cómo estamos situados respecto a los demás y hacia el mundo". La interpretación de este texto *in situ* por parte de un individuo es su sentido del *self* en esa situación, su manera de percibir y construir el mundo.

I. Primer Momento de la indagación: *Los practicantes dicen…L*as concepciones sobre la relación teoría-práctica

La técnica de entrevista.

Los sujetos involucrados fueron las profesoras a cargo de las cátedras seleccionadas (entrevistadoras) y los estudiantes (entrevistados) cursantes regulares de aquéllas.

En el Espacio 1 (Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza) se entrevistaron a 24 alumnos inscriptos (100%) previo consentimiento de su parte de participar; en el Espacio 2 (Didáctica de la Ciclos)., de 69 alumnos inscriptos 22 prestaron su conformidad para ser entrevistados (31%).

El instrumento de Entrevista planteó preguntas abiertas con el presupuesto de que no se buscaba una única respuesta. Por otro lado, no se pretendió encontrar en las respuestas un único significado, dado que cada sujeto interpreta -desde su posición- el sentido de la/s pregunta/s, el referente de la pregunta y la expectativa del que pregunta (Bruner, J; 1994). Se pensó, siguiendo a G. Bajtin (1993), como una situación dialógica que supone la capacidad de comprender e intentar construir un *horizonte de sentido compartido*.

Tres fueron las preguntas básicas para los alumnos del Espacio 1:

- *En el transcurso de la carrera ¿alguna vez percibiste la articulación entre la teoría y la práctica? Explicame qué fue para vos esa situación. Describila.*
- *¿Cómo imaginás una situación en la que se relaciona la teoría con la práctica?*
- *Dibujá o narrá una situación de práctica profesional en la que vos creas que estás articulando la teoría con la práctica.*

En el caso del Espacio 2, luego de una evaluación respecto de las preguntas y del proceder del entrevistador, se consideró invertir el orden de las dos primeras con el objetivo de que el entrevistado caracterice primero genéricamente en qué consiste la relación teoría práctica y, se incorporó una cuarta pregunta en donde se le solicita la inversa de lo planteado en la tercera pregunta.

- *¿Cómo imaginás una situación en la que se relaciona la teoría con la práctica?*
- *En el transcurso de la carrera ¿alguna vez percibiste la articulación entre la teoría y la práctica? Explicame qué fue para vos esa situación. Describila.*
- *Dibujá o narrá una situación de práctica profesional en la que vos creas que estás articulando la teoría con la práctica.*
- *Dibujá o narrá una situación de práctica profesional en la que vos creas que <u>no</u> estás articulando la teoría con la práctica.*

La primera pregunta buscaba identificar las categorías temáticas relacionadas con el referente o situación al que el estudiante denomina “articulación teoría-práctica”. Las tres restantes, los ponía en situación de alguna práctica profesional seleccionada por el propio alumno.

Al concebir la entrevista como un diálogo en el que debía primar la perspectiva del entrevistado, el entrevistador si bien tenía presente las preguntas básicas, continuaba

indagando de acuerdo con el tipo de respuesta obtenida o estimulaba para que el estudiante continuara expresándose. Con estas afirmaciones ponemos nuevamente de relieve la escisión que se mencionó más arriba. El *self* de las investigadoras se expresaba a través de las preguntas que constituían el horizonte de significatividad temática[xi].

La función de las preguntas en la entrevista puede interpretarse también como desencadenantes de la presuposición (Bruner, J.; 2003); es decir, actúa como una proposición implícita cuya fuerza se mantiene invariable: la presuposición de que existe una relación teoría práctica que merece ser problematizada.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y cada uno de ellas tuvo una duración promedio de 50'. Una vez desgrabadas, tal cual se manifestaron ambos sujetos (entrevistadora y entrevistado/a), se comenzó por una lectura general del 100% de aquéllas. En una segunda lectura se subrayaron los pasajes más significativos a partir de lo cual se identificaron segmentos por unidades temáticas, de tal manera de dar sentido a los datos por unidades significativas.

Establecidas las unidades significativas por tema (típicos y repetidos), se codificaron según concepciones sobre la relación teoría-práctica. Casi en simultáneo se fueron identificando los obstáculos que impiden establecer nexos significativos entre los dos términos de la relación. Todo lo producido a partir del análisis de las entrevistas fue revisado por cada una de las investigadoras de manera independiente; posteriormente, al interior del equipo, se puso en discusión las interpretaciones de cada una y, por último, los avances al respecto fueron supervisados por una investigadora externa.

Los resultados alcanzados en esta primera etapa fueron **tres modalidades prototípicas de concebir la relación teoría-práctica** representada o referida a tres escenarios diferentes: en general, vividas en la carrera y en el ejercicio profesional que anticipan:

1. Concepción normativo-predictiva (lineal) de la teoría, ésta como cuerpo de conceptos y principios que permiten anticipar fenómenos y derivar principios de acción que deberían seguirse a fin de resolver problemas de la práctica[xii].
2. Concepción dialéctica entre la teoría y la práctica, es decir, teoría y práctica como mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados lo que implica toma de conciencia de "por qué hacer" en determinados contextos para tomar decisiones, construir teoría, teorizar y hacer surgir el sentido de la práctica educativa.
3. Concepción experiencial, sin definición sustantiva sobre la relación teoría práctica. En este caso se trata de una modalidad de respuestas ambiguas en la que emerge la imposibilidad de conceptualizar la relación teoría-práctica, tomando como criterio alguna de las dos concepciones anteriores.

Para percibir con facilidad dónde se produjo la mayor concentración de respuestas sobre las concepciones más arriba aludidas -en general, en situaciones vividas en la carrera y en situaciones del ejercicio profesional que anticipa- se confeccionaron los siguientes cuadros.

Espacio 1.

Situaciones **Concepciones**	**(A)** **En general**	**(B)** **Vividas** **en la carrera**	**(C)** **En ejercicio profesional que anticipan**
A) Normat io-predictiva de la teoría.	**A.8; A.14; A.16; A.19; A.20; A.21; A.22**,	**A.1; A.6; A.11; A.12; A.13;**	**A.1; A.6; A.10; A.11; A.14; A.20; A.22**
B) Dialéct ica entre la teoría y la práctica	**A.2; A.8; A.9; A.16**,	**A.5 ; A.7**	**A.4; A.11; A.16**
C) Experi encial sin definición sustantiva	**A.11; A.13**	**A.9; A.17; A.18**; **A 15**,	**A.3; A.7; A.19**; **A 15**,

Cuadro 1. Matriz de correspondencia de las concepciones acerca de la relación teoría-práctica con las situaciones definidas por los estudiantes. Los alumnos señalados con una cuadrícula son los que a posteriori fueron seleccionados como casos paradigmáticos, para el análisis en profundidad.

Los cuadros muestran una marcada concentración en la concepción normativa-predictiva de la teoría en las situaciones (A) y (C).Centrándose en la concepción (B), sólo cuatro alumnos se mantienen en esa esa concepción (A.2; A.4; A.5 y A.16) aunque varía la situación de cada uno. En el resto de los alumnos coexisten algunas de las concepciones aunque varía la situación de cada uno.

Espacio 2.

Situaciones **Concepciones**	**(A)** **En general**	**(B)** **Vividas** **en la carrera**	**(C)** **En ejercicio profesional que anticipan**
A. Normat io-predictiva de la teoría.	**A.1**,; **A.2**; **A.3; A.4; A.5; A.6; A.7**; **A.8**; **A.14**; **A.15**; **A.16**; **A.17**;	**A.1; A.3; A.5**; **A.7; A.8; A.9; A.10**; **A.12; A.14; A.17**,	**A.9; A.10; A.11; A.12; A.14; A.16**; **A.17**; **A.19**

B. Dialéctica entre la teoría y la práctica	**A.5; A.9; A.11; A.13,**	**A.1; A.5; A.11; A.13,; A.19**	**A.10; A.13**
C. Experiencial sin definición sustantiva	**A.2; A.3; A.5; A.12; A.18,**	**A.2; A.3; A.15; A 16; A.18**	**A.15; A.2; A.18**

Cuadro 2. Matriz de correspondencia de las concepciones acerca de la relación teoría práctica con las situaciones definidas por los estudiantes.

Este cuadro muestra, igual que en el Espacio 1, una marcada concentración en la concepción normativa-predictiva de la teoría.

Los alumnos señalados con una cuadrícula son los que luego fueron seleccionados como casos paradigmáticos para el análisis en profundidad. Para este artículo sólo se profundizaron los casos de los alumnos del Espacio 1.

A los fines de la investigación, se entendió el obstáculo como una forma de impedimento u obstrucción. De esta manera, algunas representaciones de los alumnos si bien actúan como forma de mirar la realidad, cuando se "cristalizan" o "cosifican" significan también obstáculos para la apropiación, socialización, resignificación y profundización dinámica de una concepción teórica formal de la relación teoría-práctica. Por lo tanto, se planteó como hipótesis que las concepciones codificadas como normativa-predictiva de la teoría y como experiencial sin definición sustantiva, son obstáculos para el desarrollo de una teoría formal de la relación dialéctica teoría-práctica. La primera, cuando adquiere el significado de un conocimiento acabado obvio y naturalizado, que impide pensar la teoría como provisional y, la segunda, porque aparece como una respuesta reactiva sin continuidad de reflexión que permita constituir un discurso coherente y cohesionado acerca de la relación. Al analizar en profundidad tales obstáculos, se identificaron en la base de los mismos, dificultades de distinto tipo que podrían estarse jugando:

1. *Dificultades ligadas a la yuxtaposición de la "atracción de lo universal y de lo singular".* Son aquellas concepciones que difieren de la "teoría formal" o que restringen el alcance de la misma, ya sea conceptualmente o porque se la refiere a una situación determinada con exclusión en otras situaciones. Por ejemplo, se advierte la relación dialéctica en situaciones vividas en la carrera, pero se la excluye de situaciones de ejercicio de la práctica profesional. Las principales formas que adoptan estas dificultades son:

a) Coexistencia de una teoría que predice la práctica (visión normativo-predictiva de la teoría, ésta como cuerpo de conceptos y principios que permiten anticipar fenómenos y derivar principios de acción que deberían seguirse a fin de resolver problemas de la práctica) y de una visión pragmática ligada al criterio de utilidad.

b) Preminencia de una visión normativo-predictiva de la teoría, ésta como cuerpo de conceptos y principios que permiten anticipar fenómenos y derivar principios de acción que deberían seguirse a fin de resolver problemas de la práctica. No

hay toma de conciencia que en toda práctica hay una teoría que la informa que puede no ser la teoría explícita de quien realiza la práctica.

2. *Dificultades ligadas a procedimientos cognitivos.* Son formas de razonamiento insuficientes a los fines académicos profesionales, se producen contradicciones en el discurso, imposibilidad de definir conceptos derivados de los campos disciplinares, distorsiones o ausencia de una teoría formal. Las principales formas que adoptan estas dificultades son:

a) Contradicciones en el discurso elaborado por los alumnos al referirse a diferentes situaciones. Mientras que en el discurso referido a situaciones no creadas por el alumno predomina una concepción más dialéctica sobre la relación teoría-práctica; al tener que crear una situación que dé cuenta de dicha articulación emerge una concepción en donde la teoría predice la práctica o una respuesta en la que se desvanece alguna de las concepciones explicitadas anteriormente; en este último caso se valen de la descripción de procedimientos didácticos. Se evidencia disociación entre el discurso que asume cuando plantea la situación personal durante la carrera y la representación gráfica con su correspondiente explicación.

b) Tensión no asumida entre una posición experiencial-empirista y una posición normativo-predictiva.

c) Ausencia de una teoría formal que imposibilita armar una definición sustantiva, aun recuperando aspectos pertinentes de diferentes teorías formales y desde distintas dimensiones. En algunos casos, la articulación teoría-práctica pasaba por tener el conocimiento del campo de estudio para "*poder comunicarse*", tener los mismos códigos y por "*la relación interpersonal*" (docente-alumno). Otros, centran casi exclusivamente en uno de los elementos didáctico: el interés, la motivación; la teoría válida es despertar el interés a través de "*un montón*" de recursos. Se representa al recurso tecnológico (en tanto objeto) como algo necesario y suficiente para posicionar al docente dentro de una concepción teórica sin pensar en la complejidad del acto pedagógico. Situaciones tales como la interacción, la participación en donde el alumno siente que es tomado en cuenta, resulta para los mismos una articulación dialéctica entre la teoría y la práctica; de lo que se desprende que su inversa no es articular. Cuando se solicita que se justifique desde alguna teoría del campo de las ciencias de la educación la decisión tomada, las respuestas son evasivas o bien pasa por una centración en el estado emocional del alumno ("*uno se siente bien*", "*cómodos*") y en el objetivo último de toda enseñanza: "*que aprendan*". Visualizan lo fenoménico pero no pueden validarlo con alguna teoría formal.

d) Distorsión marcada de teorías formales que provienen del campo de las Ciencias de la Educación.

En síntesis, las dificultades de tipo1 remiten a concebir los aspectos intelectuales de la formación en una profesión como un discurso de "circunstancias acotadas" o como "verdades inmutables". Las del tipo 2 constituyen discursos de sentido común que impide la constitución de una comunidad de práctica profesional específica. Ambas comprometen el desarrollo de una identidad profesional integrada y relevante para el mejoramiento y democratización del contexto sociocultural en el que se inscribe. Constituyó entonces una apuesta crítica para la investigación pensar los procesos de producción de conocimiento como instancias de formación que producirían cambios necesarios en los practicantes para su formación profesional.

II. Segundo momento de la indagación: las concepciones sobre la relación teoría-práctica a partir del desarrollo de dispositivos de simulación. *Los practicantes hacen y dicen que hacen…*

Se pusieron en juego dos técnicas para posibilitar la construcción de datos: la técnica de microenseñanza (Espacio 1) y la de representación de una escena sobre el rol del asesor pedagógico (Espacio 2).

El objetivo en esta instancia, fue producir información que permitiera analizar hasta qué punto la concepción expresada en situación de entrevista concordaba con la manifestada a través de la acción ejecutada en situación de simulación. Constituye entonces, en este sentido, un mecanismo de validación de las conclusiones a las que se había arribado, pero, al mismo tiempo, permitiría acercarnos a los problemas de consistencia de la actuación de los practicantes, así como advertir cambios que se suponía que debían operarse si la intervención de los mecanismos de investigación eran también dispositivos de formación. Estos aspectos ponen de relieve el carácter de continuidad que reviste la investigación. No obstante, en primer lugar, constituyeron un recurso para conocer y comprender:

- La concepción sobre la relación teoría-práctica que "informaba" (en el sentido de "dar forma") la ejecución de una práctica de simulación.
- La concepción acerca de la enseñanza con la que el alumno da razones sobre las acciones de los otros y sobre las planificadas y las actuadas (en el Espacio 1).
- Las concepciones acerca del rol del asesor pedagógico con las que el alumno da razones sobre las acciones de los otros y sobre las planificadas y las actuadas (en el caso del Espacio 2).
- La relación entre las teorías implícitas o tácitas en las prácticas de simulación y las teorías a la que se apelaba para dar fundamento a las acciones realizadas.

En segundo lugar, las prácticas de simulación ejecutadas resultaron un recurso que creó las condiciones para facilitar el proceso de reflexión sobre aquéllas y contribuir y afianzar los procesos de formación y apropiación de la práctica profesional

Asimismo, en ambos espacios, se propició la reflexión mediante el planteo de cuestiones referidas a las mismas a través de planillas a ser resueltas unas individualmente y, otras, grupalmente en dos módulos de 80' sucesivos. Todo ello sobre el supuesto que el registro sobre las cuestiones planteadas posibilitaría la toma de conciencia, por parte del alumno, de sus percepciones y representaciones así como de los conocimientos como contenidos intelectuales implícitos y explícitos. Asimismo, que la comparación entre las producciones elaboradas individual y luego grupalmente, permitirían identificar cambios en los procesos de elaboración.

Desde el proceso mismo de la investigación, las planillas cumplían el objetivo de soporte para el registro de la información respecto de los procesos de reflexión para derivar concepciones y obstáculos.

Espacio 1. En un módulo de clase de 80' se organizó, libremente, el total de alumnos en cinco grupos. Cada grupo planificó una clase a ser desarrollada en 7'. Las cinco clases fueron registradas en el cuaderno de notas de las investigadoras y filmadas.

Para este espacio, como hemos dicho más arriba, se elaboraron planillas de registro de datos para ser usadas por los practicantes. Las numeradas como 1, 2 y 4 debían completarse individualmente y las 3 y 5, grupalmente.

Espacio 2. En un módulo de clase de 80' los alumnos también se organizaron libremente en grupos. Cada grupo debía representar una escena en donde el asesor pedagógico ejecutara su rol. Las escenas (nueve en total) fueron registradas en el cuaderno de notas de las investigadoras y filmadas.

Aquí también se entregaron planillas a los practicantes para el registro de datos. Las número 2, 3 y 4 debían completarse individualmente y las 1, 5 y 6 grupalmente.

Resumiendo, los dispositivos de investigación mediante la elaboración de sus instrumentos tenían la intencionalidad de reunir también las características de los de formación, favoreciendo en los practicantes condiciones para el pensamiento recursivo y la reflexión crítica, la objetivación y evaluación de sus esquemas de interpretación, el reconocimiento de las «voces» que constituían su acervo de conocimiento y autoridad profesional así como la posibilidad de una confrontación y nueva manera de ver mediante el diálogo con sus pares que instauraban las planillas que debían resolverse grupalmente.

La actividad de indagación en el espacio 1

- La planilla 1 (individual) contenía el registro de los sucesos y hechos observados en **todas las clases** simuladas y de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos, etc.) que provocaba lo observado. En los investigadores regía la expectativa de que a partir de esta información podrían regresar y comprender mejor el discurso producido en la entrevista.

Se consideró que lo observado por e/la practicante, remitía a una selección de aspectos teóricos y prácticos relevantes y, en este sentido, asumía un carácter recursivo y evaluativo acerca de su *self* profesional de la "manera de ver y circunscribir las cosas". Es decir, los hechos no eran "una realidad única e independiente", sino una descripción posible y plausible realizada por el/la practicante. En este caso, actuaría como dispositivo de formación permitiendo reajustes y articulando su biografía personal con la profesional. Por otro lado, aunque se reconocía la totalidad cognitiva, afectiva y enactiva que constituye una práctica de formación, la información en las planillas permitía simular una diferenciación de las dimensiones constitutivas.

Registro de los hechos	Registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos)

- La planilla 2 (individual) contenía el registro de la **clase desarrollada por el grupo de pertenencia.** Su elaboración obedecía al supuesto de que posteriormente, la elaboración del registro grupal, permitiría al practicante reconocer aspectos ligados a la implicación y formas de producir distanciamiento; para la investigación significaba evaluar problemas de coherencia interna con los análisis realizados en el primer momento.

Qué hicimos (los hechos)	Razones de por qué hicimos lo que hicimos	Registro de las impresiones

- La planilla 3 (grupal), contenía todo lo registrado por cada miembro correspondiente a la **clase desarrollada por el propio grupo o grupo de pertenencia.** Se especificaba que debían registrarse **todos lo hechos** registrados por cada integrante y en las "razones", **todas las posiciones**, aún las divergentes y **todas las impresiones**, aun las disímiles. Como puede advertirse, constituyó un mecanismo de reunión que contradictoriamente ponía de relieve las diferencias más que las expresiones comunes. Para la investigación suponía reunir el collage de patrones de autoridad teórica supuestos así como apreciar la incidencia de aspectos biográficos o de sentido común. Resulta necesario en este punto recordar que el horizonte de inteligibilidad teórica profesional estaba constituido por el Plan de Estudios de formación de los practicantes así como el conocimiento de los programas y bibliografía utilizada en las diversas cátedras.

Qué hicimos (los hechos)	Razones de por qué hicimos lo que hicimos	Registro de las impresiones

- La planilla 4 (individual,) contenía el registro de **una clase seleccionada libremente por el grupo,** realizada por algunos de los otros grupos excluida la clase del grupo de pertenencia. Esta planilla permitía a los investigadores la posibilidad de encontrar diferencias respecto a la planilla 1, en los aspectos seleccionados para describir los hechos observados que señalaran incoherencias no advertidas hasta ese momento. Es decir, constituyó una suerte de validación de los análisis realizados. Para los practicantes permitía una revisita a los problemas de la implicación.

Qué hicieron (los hechos)	Razones de por qué hicieron lo que hicieron	Registro de las impresiones

- La planilla 5 (grupal) contenía todo lo registrado por cada miembro correspondiente a la clase seleccionada libremente por el grupo. Se especificaba que debían registrarse **todos lo hechos registrados por cada integrante** y en **las "razones**", **todas las posiciones**, aún las divergentes y **todas las impresiones**, aun las disímiles. Constituyó una forma de distanciamiento y confrontación que posibilitaba ampliar el diálogo y la reflexión dialógica sobre la implicación; para la investigación constituyó una nueva validación de los análisis realizados.

Qué hicieron (los hechos)	Razones de por qué hicieron lo que hicieron	Registro de las impresiones

La actividad de indagación en el espacio 2

Como hemos afirmado más arriba, en este espacio, las planillas 2, 3 y 4 debían completarse individualmente y las 1, 5 y 6 grupalmente. La intencionalidad era similar a las comentadas en el punto anterior. Se procede entonces solamente a describirlas:

- La planilla 1 (grupal) contenía el registro del guión de una escena elaborada por el grupo sobre una práctica de asesoría pedagógica en una institución educativa que luego se la representó. Tenía como cometido "ver" de qué manera se condensaba y proyectaba la teoría en prácticas profesionales propias de un puesto de trabajo. Se suponía que la teoría indicaba tanto el rol como las actividades. ¿Hasta qué punto incidía la experiencia escolar y/o los principios teóricos? ¿Hasta que punto el sentido común dictaminaba? Al tener carácter grupal permitía reducir la contaminación por problemas individuales y se asentaba preferentemente en el marco del Plan de Estudios de la carrera. Para los practicantes constituía un espacio transicional, el juego de una forma de vida[xiii].

Grupo	Registro del guion	Registro del proceso grupal

- La planilla 2 (individual) contenía el registro de los sucesos observados en las escenas representadas por cada uno de los grupos y registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos, etc.) que provocaba lo observado.

A pesar de que sólo el 33% de los alumnos aceptó la entrevista inicial, se posibilitaba en esta planilla, la oportunidad de evaluar la consistencia de las observaciones de los análisis ya realizados, es decir, cuestiones de coherencia interna de la investigación. Permitía en consecuencia, disminuir la presión de la implicación de las investigadoras.

Registro de los hechos	Registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos)

- La planilla 3 (individual) contenía el registro de **la escena de asesoría pedagógica representada por el propio grupo** y registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos, etc.) que provocaba lo observado. Cumplía similares funciones tanto para el practicante como para la investigación que la planilla 2 (individual) realizada en el espacio 1. (Ver más arriba)

Qué hicimos (los hechos)	Razones de por qué hicimos lo que hicimos	Registro de las impresiones

- La planilla 4 (individual,) contenía el **análisis del registro de observación de la escena desarrollada por algunos de los grupos** excluido el correspondiente al–grupo de pertenencia. Cumplía también la misma función que la planilla 4 en el espacio anterior y que ya hemos comentado.

Qué hicimos (los hechos)	Razones de por qué hicimos lo que hicimos	Registro de las impresiones

- La planilla 5 (grupal) contenía el registro de la observación de la escena desarrollada por el propio grupo y es el equivalente de la planilla N°3 del espacio 1 al que ya se hizo referencia.

Qué hicimos (los hechos)	Razones de por qué hicimos lo que hicimos	Registro de las impresiones

Por último, la planilla 6 (grupal) es la equivalente a la planilla 5 (grupal) del espacio 1 ya comentado.

Qué hicieron (los hechos)	Razones de por qué hicieron lo que hicieron	Registro de las impresiones

A continuación, en un cuadro de doble entrada se sintetiza el abordaje de estas técnicas y su secuencia.

Espacio 1: microenseñanza **Planillas**		**Espacio 2**: escena sobre una práctica de asesoría pedagógica
1	Individual, contenía el registro de los sucesos, hechos observados en todas las clases y registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos, etc.) que provocaba lo observado.	Grupal, contenía el registro del guión de una escena elaborada por el grupo sobre una práctica de asesoría pedagógica en una institución educativa que luego se la representó.
2	Individual, contenía el registro de los hechos de la clase desarrollada por el grupo de pertenencia, las razones de por qué hicieron lo que hicieron y las impresiones sobre este análisis.	Individual, contenía el registro de los sucesos observados en las escenas representadas por cada uno de los grupos y registro de las impresiones que provocaba lo observado.
3	Grupal, contenía lo registrado por cada miembro correspondiente a la clase desarrollada por el propio grupo o grupo de pertenencia. Se especificaba que debía incorporarse todos lo hechos registrados por cada integrante y en las "razones de por qué hicimos lo que hicimos", todas las posiciones, aún las divergentes y todas las impresiones, aun las disímiles.	Individual contenía el registro de la escena de asesoría pedagógica representada por el propio grupo y registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos, etc.) que provocaba lo observado.
4	Individual, contenía el registro de una clase seleccionada libremente -con excepción de la clase del grupo de pertenencia-, las razones de por qué hicieron lo que hicieron y las impresiones sobre este análisis.	Individual, contenía el análisis del registro de observación de la escena desarrollada por algunos de los grupos a excepción de la clase del grupo de pertenencia, las razones de por qué hicieron lo que hicieron y las impresiones sobre este análisis.
5	Grupal, contenía todo lo registrado por cada miembro correspondiente a la clase seleccionada libremente por el grupo. Se especificaba que debían registrarse todos lo hechos registrados por cada integrante y en las "razones de por qué hicieron lo que hicieron", todas	Grupal, contenía el registro de la observación de la escena desarrollada por el propio grupo. En el primer campo ("qué hicimos") se transcribió lo que cada miembro del grupo había registrado de manera tal que entre todos completaran la secuencia de la escena; en los campos

	las posiciones, aún las divergentes y todas las impresiones, aun las disímiles.	2° y 3° (razones de por qué hicimos lo que hicimos" y "qué sentimos al hacer el análisis" se explicitaban todos las posiciones, aún las divergentes.
6		Grupal, contenía el registro de la observación de la escena desarrollada por uno de los grupos (elección libre). En el primer campo ("qué hicieron") se transcribió lo que cada miembro del grupo había registrado de manera tal que entre todos completaran la secuencia de la escena; en los campos 2° y 3° (razones de por qué hicieron lo que hicieron" y "qué sentimos al hacer el análisis") se explicitaban todos las posiciones, aún las divergentes.

En síntesis, las planillas individuales recogían el discurso del alumno sobre el registro de los hechos y las razones que llevaron a decidir "esa clase" (espacio 1) o "esa escena" (espacio 2). Unas planillas refieren a la clase o escena desarrollada por el propio grupo y otras, a las clases o escenas de los otros grupos; cuyos objetivos eran explorar las teorías y teorizaciones expresadas implícitamente en los discursos que describían la acción así como las fuentes de autoridad profesional e identificar la relación entre teoría y práctica de acuerdo con las categorías elaboradas en el primer momento orientadas a especificar obstáculos en la relación. Por otro lado, posibilitaron a las investigadoras evaluar los aspectos referidos a la coherencia interna y la implicación. Desde la perspectiva de la formación, posibilitaban el retorno sobre sí mismo, que paradójicamente contiene el alejarse, distanciarse y encontrarse otra vez.

Las planillas grupales ubicaban al alumno en "situación grupal" -como uno de los miembros- y recogía el discurso del alumno sobre el registro de los hechos y las razones que llevaron a decidir "esa clase" o "esa escena", pero desde una posición diferente al ser miembro de un grupo. Desde el punto de vista de la formación, permitía una confrontación con "el otro" desde la perspectiva de los otros que reafirma y profundiza el carácter dialógico de la reflexión. Para la investigación significó una profundización del estado de la situación de los practicantes y de los obstáculos que los afectan en la relación teoría – práctica.

Del análisis realizado sobre cada una de las planillas mencionada se pudo apreciar que los alumnos seleccionados como casos paradigmáticos a partir de la técnica de entrevista, cuando estaban en "situación grupal" registraban cambios en la posición frente a lo que sostenían en las planillas individuales poniendo de relieve el valor del diálogo y la pluralidad de perspectivas así como, en alguna medida, que la intervención realizada en la investigación, actuó como mecanismo de formación.

Sin embargo, cabe hacer referencia en este punto a otro aspecto de la investigación que asoma subrepticiamente. La metodología de análisis imponía una diacronía en el

discurso y la acción que remitía a otro género de comunicación. Invitaba a la emergencia del relato, a elaborar a partir de las situaciones planteadas una historia, a contar los hallazgos, las novedades. Furtivo, en principio, se imponía lentamente el contexto narrativo que significaba la investigación. Y eran dos los protagonistas privilegiados: los practicantes seleccionados para continuar el curso del camino y, las investigadoras que "sufrían" los embates que las afectaban indefectiblemente en la reflexión sobre las situaciones vividas y las obligaba a resignificar y articular sus formas de percibir, producir y compartir el mundo.

Se trataba ya de pensar la investigación como un dispositivo de referencia y a la vez, de autoreferencia. En la escritura se constituían, manifestaban y diferenciaban los sujetos del discurso. Los presupuestos dialógicos que se atribuía a la investigación se desplegaban sin cesar: los sujetos se planteaban como tales y la actividad indagatoria constituía para unos y otros, una experiencia cuyo correlato necesario, parafraseando a G. Agamben[xiv], no era el conocimiento, sino una estructura de autoridad, de palabra, de hecho, en el juego de ego y alter ego como demiurgos de la realidad.

Los casos paradigmáticos seleccionados[xv]. Las concepciones sobre la relación teoría-práctica en las pruebas de ejecución.

A continuación se presenta el análisis de los casos seleccionados, de acuerdo con la lectura interpretación y discusión realizada en torno a ellos.

Espacio 1, Yamil (A.2): (en situación de entrevista expresaba una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica)

En las situaciones de producción individual no logra tomar distancia respecto al nivel práctico o nivel del hacer sino por el contrario el análisis queda a nivel de lo empírico, de lo dado, del mero nivel del hacer (gestos, conductas para producir y reproducir objetos). No logra apelar a la teoría para fundamentar y/o comprender lo realizado (y en este sentido queda inhibida incluso la posibilidad de analizar lo dado desde una concepción lineal de la teoría respecto a la práctica).

Por otro lado, el análisis de las producciones elaboradas en situación grupal muestra cierto abandono de los esquemas de interpretación anteriormente señalados. En estas producciones –que presentan al alumno practicante en situación de intersubjetividad- pudo observarse que tanto la columna referida a los hechos como aquella en la que figuraban las razones atribuidas al comportamiento del enseñante, contenían elementos provenientes de las concepciones de los otros integrantes del grupo más que de las suyas propias. El análisis de estas producciones da cuenta de procesos de elaboración que permiten advertir cierta intención por parte de los estudiantes de establecer algunas conexiones de sentido entre la teoría y la práctica observada. Se trata en este caso de conexiones débiles, en las que se apela al uso de "términos" genéricos (tales como por ejemplo: *reflexión crítica, conocimientos previos, dinámica grupal, tradicionalismo expositivo*[xvi]) que permiten atribuir un sentido prestablecido y supuestamente compartido, es decir el reconocimiento de la teoría o de nociones teóricas conformadas como fuente de autoridad. En esta perspectiva de interpretación, el grupo avanza más allá del nivel del hacer, puede tomar distancia

respecto de ese hacer y producir un discurso sobre ese hacer que podría dar cuenta de una concepción débil y lineal de teorizaciones en relación con la práctica.

Analizando ahora, la relación existente entre la concepción que esta alumna manifestó en el material de entrevista y aquella que operó en el análisis de las clases dentro del dispositivo de microenseñanza cabe señalar que:

- En las situaciones de producción individual, pareciera haber cierto obstáculo en la posibilidad de establecer conexiones significativas entre la teoría y la práctica cuando se trata de "observar" prácticas profesionales. Plateamos como hipótesis que si bien la posición manifestada en la situación de entrevista podía ubicarse en una concepción dialéctica, al momento de operar con esta concepción en el análisis individual de las clases observadas, pareciera primar más bien una concepción no sustantiva de la relación teoría-práctica. En la entrevista identificó, en la acción de los otros (sus profesores), el problema de la disociación entre teoría y práctica, expresándolo como *coherencia entre lo que se dice* (teoría) *y lo que se hace* (práctica). El obstáculo más significativo en esta instancia fue la distorsión de teorías formales provenientes del campo de las Ciencias de la Educación. En la microenseñanza al enfrentarse con el análisis de su propia actuación, ésta pareciera ser vivida como una instancia paralizante para "el pensar" en tanto desaparece lo que había sostenido sobre los otros en la entrevista inicial: no puede problematizar. El dispositivo al provocar reflexiones sobre su actuación, la enfrenta con sus carencias que impactan sobre su narcisismo y coloca al campo del conocimiento como enemigo del sujeto que provoca un monto de ansiedad configurándose este último en obstáculo para la posibilidad de reorganizar sus propios esquemas, sus matrices de aprendizaje. (Quiroga, A.; 1991).
- En las situaciones de producción grupal, parecieran esbozarse en forma muy débil argumentos que indican un intento de articulación teoría-práctica como búsqueda de coherencia entre los esquemas personales y la actuación o práctica profesional.

Espacio 1: Gabriela (A.6) (en situación de entrevista expresaba una concepción normativo-predictiva de la relación teoría-práctica).

La concepción normativa-predictiva de la relación teoría-práctica, aparece claramente expresada en la suposición de que existen pasos formales de una clase que garantizan el desarrollo de los aprendizajes, es decir, establece una relación causal entre: desarrollo de pasos formales-aprendizaje. La concepción de cada uno de estos pasos podría estar informada por nociones o principios derivados de la teoría formal aun cuando estas nociones no aparezcan explícitamente formuladas: *…consideramos necesario respetar los diferentes momentos que tiene una clase para lograr aprendizajes...; Nos preocupó más respetar tiempos, contenidos y pasos para lograr el dinamismo necesario…;… hicieron lo que hicieron porque tenían dominio del tema y experiencia en esa metodología.*

En este sentido cabría inferir la presencia de una concepción implícita de ciencia aplicada (de acuerdo con los esquemas de W. Carr y S. Kemmis; 1986) y cierta aproximación a los saberes propios del nivel técnico (Ferry, G.; 1997). Desde esta perspectiva, podría afirmarse que en esta alumna aparece la posibilidad de tomar cierta distancia respecto del mero hacer, tomando como parámetro, nociones genéricas de una teoría que prescribe y predice un resultado: el aprendizaje. En tal posición quedarían limitadas las posibilidades de avanzar en una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica, es decir, no existe posibilidad de problematizar la teoría

desde la aprehensión de cuestiones emergentes en el campo de la práctica. Sin embargo, a pesar de las afirmaciones con carácter normativo que encierran también juicios de valor o prioridad para la actuación, (*Nos preocupó **más** respetar tiempos, contenidos y pasos para lograr el dinamismo necesario*) hay también un reconocimiento de aspectos singulares relacionados con la dimensión subjetiva: "porque tenían dominio…" como fuente de autoridad. Es decir, la teoría se articula con la competencia del saber y del hacer de un sujeto en particular.

Sintetizando, más allá de las diferencias registradas en los análisis individuales de la propia clase y de la clase de otro grupo (análisis que parecería dar cuenta de cierta regresión hacia una concepción no sustantiva de la relación teoría-práctica), cabe plantear la existencia de cierta correspondencia entre la concepción sobre la relación teoría-práctica manifestada en la situación de entrevista y la que operó en el análisis de las clases; en la entrevista Gabriela decía: *… en la teoría se pueden encontrar respuestas que se tienen en la práctica… hemos visto (…) nuevas teorías (…) que en la realidad no se dan (…) son mal puestas en la práctica,* pareciera referirse en la última afirmación a innovaciones de carácter teórico que orienta a pensar un atraso de la práctica respecto a la teoría. Si fuera así, está supuesta una dinámica entre la teoría y la práctica que reduce la posibilidad de una categorización cerrada.

Espacio 1: Claudia (A.15) (en situación de entrevista expresaba una concepción no sustantiva sobre relación teoría-práctica).

En el caso de esta alumna el grado de teorización al que llega podría corresponder al nivel teórico (Ferry, G; 1997) en el que aparece la toma distancia de la práctica a partir de la pregunta sobre cómo hacer: es el nivel del saber hacer. De ese saber hacer ella *está segura*. Cabría, por otro lado considerar que en ese "cómo hacer" adquiere centralidad el *recurso didáctico*. Éste es recuperado como la mera actividad y es aquel que genera movimientos observables. La actividad (movimiento) *anima* la clase. En algún sentido, la teoría que informa su modo de interpretar los hechos (teoría que pareciera derivarse del saber que proviene de la experiencia acumulada) estaría centrada en la actividad como *recurso* o *estímulo* que promueve la interactividad y ésta a su vez es condición del aprendizaje. Desde este marco interpretativo, el saber de la experiencia prescribe su práctica, la ratifica y valida. La lógica del razonamiento implícita en este esquema es lineal y en este sentido obtura la posibilidad de avanzar en una modalidad de pensamiento complejo que incorpore aspectos inherentes a la complejidad de la práctica misma.

En Claudia hay variaciones con respecto a la entrevista. En la entrevista, la ubicamos en la concepción no sustantiva sobre la relación teoría práctica o modalidad de respuestas difusas en la que emerge la imposibilidad de conceptualizar la relación teoría-práctica tomando como criterio alguna de las dos concepciones anteriores. A pesar de no poder organizar una noción sustantiva al respecto, se evidencia que esta alumna mide la práctica por su utilidad. Esta última situación sí es posible pensar en una cierta invariabilidad en su concepción en relación con lo analizado en la microenseñanza: tiene la teoría y puede comprobarla en una situación real. Las situaciones de articulación son aquellas donde se puede comprobar la teoría. La práctica es el ejercicio de una práctica profesional donde se comprueba la bondad de la teoría por su utilidad. Hay coexistencia de una teoría implícitas derivadas de la experiencia que prescribe la práctica y una visión pragmática ligada al criterio de utilidad, esta visión es lo invariable con respecto a la entrevista.

Espacio 2: Valeria (A.2) (en situación de entrevista expresaba una concepción no sustantiva sobre relación teoría-práctica).

En el caso de la escena, el asesor pedagógico es representado como aquel que da consejos pero no coloca a los implicados en la problemática en situación de reflexión sobre lo planteado. En el guión de la escena el consejo pasa por afirmaciones tales como: *Está claramente expresado el problema, falta de motivación*, o en el registro del proceso grupal (3º columna, planilla 1) *Optamos por representar un problema donde la fractura entre la comunicación de alumnos y profesor se dé por deficiencia metodológica o didáctica empleada por el profesor*. El consejo encierra soluciones unidireccionales, por análisis unicausales y sólo desde una de las perspectivas involucradas en el conflicto. Cabe destacar que en la alumna practicante en cuestión el tema de la comunicación es un tema recurrente tanto en la entrevista inicial como en la prueba de ejecución.

En las planillas individuales referidas a las "razones de por qué hicimos lo que hicimos" (referida al propio grupo) o a las "razones de por qué hicieron lo que hicieron" (referida a otro grupo) por un lado describe la situación sin preguntarse por "el por qué" y, por otro, más que razones enfatiza si la situación planteada está o no desconectada de la realidad práctica desde una posición valorativa, por ejemplo: *Creo que trataron de representar el rol del asesor pedagógico, pero como un poco desconectado de la realidad de la práctica*; o *Consideramos que este es un problema frecuente que se vive y que muchas veces no puede ser resuelto en la práctic*a. La realidad de *práctica* en este caso tiene que ver con aquello que sucede o no sucede en las escuelas de acuerdo con su historia escolar.

En situaciones de análisis grupal tanto la columna referida a los hechos como aquella en la que figuraban las razones atribuidas al por qué de la situación planteada en la escena, contenían elementos provenientes de sus propias concepciones ya mencionadas. En este caso es dable aclarar que al comparar con las planillas individuales de los otros miembros del grupo, en ellas se evidenciaba claramente los mismos esquemas de pensamiento y análisis.

Centrándonos en la columna referida a los sentimientos, emociones, pensamientos que producen las escenas o el análisis de las mismas, tanto en las planillas a ser resueltas individual como grupalmente, resulta significativo el fuerte nivel de implicación. *Esto ocurre frecuentemente; Esta es una típica escena sin recurrir al diálogo; ¡OJALÁ fuera real!!!* (En el caso de una escena en donde ella la describe como una situación en donde el asesor aconseja sobre la necesidad del diálogo); *Recordamos situaciones vividas en la adolescencia;… vienen a nuestra mente vivencias, experiencias propias.*

En síntesis, no puede distanciarse de la práctica para analizarla y por lo tanto tampoco apela a teorías o saberes académicos que den razones. Valeria en la entrevista se ubicaba en una concepción no sustantiva sobre relación teoría-práctica, situación ésta que se mantiene en la prueba de ejecución.

Espacio 2: Marcos (A.13) (en situación de entrevista expresaba una concepción dialéctica sobre relación teoría-práctica)

En general, tanto en la producción individual como en la grupal se observa una proyección de los miedos frente al desconocimiento del rol de asesor pedagógico. Centrándonos en la producción individual al comparar los hechos con las impresiones subjetivas, los niveles de implicación obturan la posibilidad de análisis de las escenas,

y se apoya en afirmaciones que en algunos casos encierran o aluden a teorías provenientes del campo de la educación:

"Surge la idea de tabula raza (peligro)."
*"Se **viven recuerdos**, principalmente de la escuela primaria."*
*"Se hace presente el **'clan' maestro**[xvii]**.***

Con respecto a las producciones elaboradas en situación grupal, es decir, en situación de intersubjetividad el análisis manifiesta una pérdida de los esquemas de interpretación advertidos en las planillas individuales; aquellas teorías provenientes del campo de la educación manifestadas en afirmaciones cortas (planillas individuales) pero cargadas de sentidos no son recuperadas en la situación grupal. El grupo lo subsume y la producción intersubjetiva de análisis de la situación se caracteriza por la distorsión de teorías formales provenientes del campo de las ciencias de la educación y con los altos niveles de implicación que la representación del rol en el ejercicio de la práctica profesional genera. Nuevamente podría afirmarse que los altos niveles de implicación impiden problematizar e interpretar la situación. Se apela a saberes académicos planteados desde un reduccionismo y de manera lineal (lo que lleva a su distorsión), operan prescriptivamente en el análisis sin tomar en cuenta la complejidad y singularidad de la situación los que convierte en estereotipos.

Si bien la posición manifestada en la situación de entrevista se ubicaba en una concepción dialéctica, al momento de operar con esta concepción primó más bien una concepción normativa predictiva de teorías idiosincráticas. En la entrevista que refiere a situaciones en las que se manifiestan acciones de otros (ej. sus profesores), reconoció el problema de la disociación entre teoría y práctica, expresándolo como coherencia entre lo que se dice (teoría) y lo que se hace (práctica): "*En la clase que da ese profesor que habla por ejemplo sobre reproducción de Bourdieu o la concepción bancaria de la educación, estas distintas visiones y al mismo tiempo estar aplicando esas cuestiones que uno está criticando. Creo que en un primer paso se da cuando uno logra no solamente leer y que parezca interesante, sino ver cuándo uno está cayendo en eso que supuestamente está criticando o sino no adherir directamente. Cuando adhiere a la teoría de la reproducción pero, al mismo tiempo, sé que estoy reproduciendo… Si yo me asumo reproductor, ahí está totalmente disociada la teoría de la práctica e incluso no se toma conciencia de esa disociación porque uno se pretende coherente con lo que está leyendo o exponiendo en una clase*." En la prueba de ejecución como en el análisis se pierde esta posición.

Espacio 2: Carmela (A.27) (en situación de entrevista expresaba una concepción normativa predictiva sobre relación teoría-práctica).

Igual que en Marcos, tanto en la producción individual como en la grupal se observa una proyección de los miedos frente al desconocimiento del rol de asesor pedagógico.

En la escena el asesor asume el rol de alguien que puede solucionar los problemas. El asesor los resuelve: a) apelando a teorías académicas distorsionadas en su sentido y significado, realiza una transducción sin singularizar a partir de la situación; b) describiendo posibles acciones que pueden realizar a modo de solución del problema planteado, desde una concepción técnico-instrumental.

En las planillas individuales cuando expone las razones, éstas tienen más que ver con sus propias necesidades como demandante a partir de lo que supone es el perfil del asesor pedagógico. No apela a saberes demostrativos en donde frente a un problema dado al resolverlo o no, pueda decir a los demás cuáles son los principios que le permiten resolverlo de esa manera. En tal sentido se evidencia un saber hacer,

un saber que no se puede demostrar pero resulta operativo y que implica gestos y herramientas y se deja de lado el saber demostrativo. En este caso la "práctica" es tomada como un hacer, una acción en la que no se toma distancia de ese hacer para su análisis; representa una posición del enfoque técnico en donde la "práctica" es absorbida por el interés técnico y por un saber instrumental, en el que se evidencia una sobrevaloración de "la práctica" sin cuestionamientos de los supuestos cognitivos, emocionales, sociales, políticos… que operan en la misma.

En las producciones que muestran al alumno practicante en situación de intersubjetividad pudo observarse que tanto la columna referida a los hechos como aquella en la que figuraban las razones atribuidas al por qué de la situación planteada en la escena, contenían elementos provenientes de sus propias concepciones ya mencionadas. Esto se pudo corroborar al tomar las planillas individuales de los otros integrantes del grupo; estos últimos a diferencia del caso en cuestión, en situación individual explicitaba la concepción del rol del asesor pedagógico en las que consideraban se habían sustentado, se muestra un intento de análisis desde las relaciones interpersonales y políticas de la situación. En situación grupal, las concepciones de Carmela subsumen al grupo.

Carmela en la situación de entrevista se ubicaba en una concepción normativa predictiva de teorías provenientes del campo de la educación en situaciones que refieren a las acciones de otros lo que implica una cierta toma de distancia del hacer. Frente a sus propias acciones o la de sus compañeros la práctica es analizada según se corresponda o no con lo que sucede en la *realidad*. Esta *realidad* está referida a sus experiencias como docente en el sistema educativo formal.

Conclusiones sobre el Estado de Situación

Alumnos	**En situación de Entrevista**	**En situación de prueba de ejecución**
Esp. 1/ Yamil	Concepción dialéctica	Concepción experiencial sin definición sustantiva
Esp.1/ Gabriela	Concepción normativa-predictiva	Concepción normativa-predictiva
Esp.1/ Claudia	Concepción no sustantiva	Concepción normativa-predictiva
Esp.2/ Valeria	Concepción no sustantiva	Concepción experiencial sin definición sustantiva
Esp.2/ Marcos	Concepción dialéctica	Concepción normativa-predictiva
Esp. 2/ Carmela	Concepción normativa-predictiva	Concepción experiencial sin definición sustantiva

En el cuadro se puede apreciar en forma sintética las variaciones o no de las concepciones según sea una u otra situación. En los dos casos de alumnos practicantes con una posición dialéctica de la relación entre la teoría y la práctica o la de sus pares caen en una visión más normativa de teorías provenientes del campo de la educación (Marcos, Espacio 3) o en una concepción experiencial sin definición sustantiva (Yamil, Espacio 1).

Las representaciones y significados que el grupo de alumnos practicantes trae como concepciones sobre la relación teoría-practica oscilan entre teorías de sentido común y concepción normativo–predictiva de teorizaciones elaboradas por el alumno practicante.

Estas concepciones actúan como obstáculos epistemológicos en el sentido de G. Bachelard (2004). En el primer caso, actúan las experiencias básicas remplazando a las ideas eliminando el sentido del problema cayendo en un empirismo. Las teorías provenientes de la carrera no se actualizan en el ejercicio de una práctica ni en su justificación, no son recuperadas ni pensadas desde la posibilidad de que pueden ofrecer nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia para el desarrollo de nuevas interpretaciones de las situaciones o filiación de las prácticas. En el segundo caso, las teorías asumidas presentan una filiación, más o menos distorsionada, con las teorías pedagógicas y adoptan una forma predictiva.

Estas mismas concepciones pueden ser entendidas desde G. Ferry (1997) como los grados de teorización: niveles 1 y 2, que actúan como obstáculos entendidos como momentos relativos en la acción teorizante. Estos obstáculos se perciben como contradicción, distorsión o ausencia de teorías formales.

Los obstáculos provenientes de la acción “subterránea” tienen que ver con las *matrices de aprendizajes* que son el resultado del trayecto de *aprendizaje* del alumno practicante y que establece un modo de relación con el objeto a conocer sin problematizarlo, por lo tanto sin posibilidad de re-elaborar una nueva matriz y con los procesos de implicación ligados a su historia personal.

En resumen, el Estado de Situación analizado en el marco de la investigación, conforma un límite provisional que impone un corte y demanda una respuesta. ¿Cuál es el sentido de las actividades realizadas? ¿Por qué aparecen? Estas preguntas constituyen en este artículo de importancia capital para aprehender la metodología y los avances en la comprensión del problema.

En primer lugar, la entrevista marca la “entrada en la situación de campo” (Connelly, M. y Clandini, J.; 2008:18) la forma en como se negocia la responsabilidad de los investigadores como la de los practicantes. Es también el acontecimiento que inaugura una nueva relación: practicantes-investigadoras que remplaza la relación estudiantes-profesores. Esa relación se instaura y legitima a través de los dispositivos propuestos en la investigación. De esta manera los participantes anuncian y asumen nuevos roles.

En segundo lugar, el carácter cualitativo que reviste la investigación impone desarrollar, como hemos visto más arriba, un contexto narrativo que fije el escenario y la trama de los implicados. Es en este sentido, que las tres preguntas iniciales actúan, por un lado, como desencadenantes del relato de una historia, la del practicante y, por otra, como cauce para la referencia: una suposición del mundo de las investigadoras que consiste, sencillamente, en la consideración de una relación teoría –práctica que amerita su problematización. Esta suposición de base, mantiene el sentido y la coherencia de las diferentes actividades de la investigación y anuda la relación de los participantes en la misma.

En tercer lugar, ¿Cuál es el papel de las actividades de simulación? Desde la perspectiva temporal, culminan, finalizan lo denominado como *estado de situación.* Ya

hemos comentado el significado de algunos de sus componentes, léase, planillas. En este lugar haremos referencia a su totalidad como si fuera una *Gestalt*. Estos dispositivos ponía en acto el futuro del practicante, permitía a las investigadoras adentrarse en el mundo virtual proyectado, participar de esa manera en el proyecto y construcción del mundo educativo alternativo que proponían las escenificaciones. Posibilitaban distinguir las teorizaciones, teorías y/o consideraciones prácticas de la relación teoría-practica en los/las practicantes desde el marco de las expectativas configuradoras del Plan de Estudios. De esta manera, el sentido fue el de "cerrar", una etapa, que como su título lo expresa, indicaba la sincronía.

En cuarto lugar, si miramos este relato, *el estado de situación,* en su totalidad significante -entrevista y simulaciones- apreciamos que los protagonistas practicantes se enfrentan a dos tipos de situaciones, una, que reúne rasgos de certidumbre y seguridad: contar su experiencia (situación de entrevista) o proyectar un mundo posible (dramatizaciones). Allí se sienten "autoras", la palabra que dice lo que dice, la que impone lo que impone, lleva consigo la autoridad de lo vivido y percibido. La otra situación, es antagónica con la primera: es impuesta. ¿Entran a jugar nuevos patrones de autoridad? La negociación de consenso de las expectativas crea incertidumbre e inseguridad que sólo es posible restaurarla en el diálogo con otros, de manera tal que confronte consigo misma. Búsqueda de límite del significado y abandono del otro que fui. El soliloquio debe dar paso al monólogo y luego al diálogo que permitirá encontrase en los otros.

Por último, las variaciones y continuidades de los hallazgos permitieron validar la presuposición de la relación teoría-práctica como forma de articulación de la acción profesional. Esta relación es inherente a los actores, no es una realidad externa que se nos impone, sino una forma de comprender y actuar en el mundo. Asimismo, las categorizaciones representaban tipos de actuación construidas en una forma de vida, lo producido por la tradición disciplinaria del campo de las Ciencias de la Educación. ¿Podría la investigación montar simultáneamente dispositivos de formación que desencadenaran cambios? Esta pregunta inaugura el siguiente apartado.

B. EL PROCESO DE LA PRÁCTICA.

Las acciones emprendidas anteriormente, mediante dispositivos de intervención permitieron la producción de conocimientos referidos a los que se denominó, desde una perspectiva temporal, la aprehensión del estado de situación acerca de la relación teoría-práctica y de los obstáculos que actuaban en los actores del universo seleccionado para la investigación. Se pudo así, a partir de los discursos de los actores, construir sistemáticamente categorías de concepciones así como aspectos que emergían en las posiciones de los actores que parecían dificultar la percepción de una relación dialéctica de la teoría y la práctica. Se seleccionó, de acuerdo con los hallazgos encontrados, alumnos practicantes que representaban estas concepciones con la finalidad de profundizar el análisis y conclusiones. Estas categorías fueron posteriormente relacionadas con un marco teórico pertinente.

El camino recorrido se asienta en considerar la investigación tal como la define E. Achili (2000; p.20) el *proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso.* Sistemático en tanto se basa en criterios y reglas lo suficientemente flexibles que permiten definir las condiciones en que se producen determinados conocimientos y rigurosos, en tanto se busca continuadamente la coherencia de las acciones respecto del problema y las resoluciones metodológicas construidas.

El segundo momento del que se da cuenta a continuación, marca acciones destinadas a profundizar el conocimiento sobre el supuesto de que toda intervención

de investigación social, implica situaciones de formación que producen cambios en las formas de percibir y actuar, es decir, permite *re-pensar/transformar* (Achili, E. 2000; p.21): que acorten la distancias entre la teoría y la práctica que implica articulaciones significativas entre las teorías académicas, las teorizaciones sobre las prácticas que produce el sujeto y la práctica misma por un movimiento dialéctico y por mediación de esos tres elementos. Las técnicas tienen como objetivo concentrarse en el campo de estudio de las prácticas como unidad en acción en un tiempo y espacio determinado, donde el practicante al enfrentarse con esa unidad y actuar en ella, integra sus supuestos (actitudes, creencias, valores, etc.).

Investigación en la práctica

Como se expresó anteriormente, el segundo momento de la investigación constituye la inmersión en la práctica pedagógica mediante el acompañamiento a los actores seleccionados a posteriori de lo que se consideró como el estado de situación.

La producción de conocimientos se asentó en una intervención que permitiera aprehender, tanto para las investigadoras como para los practicantes seleccionados, cambios respecto de la situación inicial. Todo ello mediante dispositivos que permitían sucesivos análisis y toma de conciencia que se traduzcan en modificaciones de las concepciones y actuación.

Es una investigación en la práctica en tanto se articula con las situaciones regulares institucionales de formación del practicante.

Para ello, se organizaron dos momentos metodológicos: 1) entrevistas previas y posteriores a la práctica y observación y registro de cada clase, en tres momentos del desarrollo de las prácticas que consideramos como inicial, intermedia y final. Las entrevistas se centraron en dialogar acerca de los problemas que se plantean al practicante en situación de ejercicio de la práctica profesional. 2) Entrevista final con la intencionalidad de promover un espacio de reflexión acerca de la experiencia vivida como un todo.

Aceptando el hecho de que las prácticas en situación de formación constituyen una introducción en la carrera profesional, se concibe el desarrollo profesional como un proceso en el que presentan continuidades y discontinuidades. Estos aspectos implican una estabilización-desestabilización de la relación teoría-práctica en el practicante, es decir un proceso de cambios en los cuales podríamos deducir los obstáculos que afectaba esta relación en los diferentes momentos encontrados.

Para la descripción se tomó, en primer lugar, los focos de atención suscitados a partir del primer dispositivo; en segundo lugar, la reflexión suscitada en la entrevista final y por último las conclusiones generales acerca de cada caso. Las preguntas centrales que orientaron el análisis fueron: ¿mantuvieron la concepción sobre la relación teoría-práctica detectada al inicio? Si la mantuvieron, ¿qué obstáculos operaron que no posibilitaron la modificación de las mismas? Si no la mantuvieron, ¿cuál es la nueva concepción sobre la relación teoría-práctica que sostienen? En qué momento y cuál fue el incidente crítico que actuó como movilizador?

Espacio 1: Yamil (A.2) (en situación de entrevista expresaba una concepción dialéctica de la relación teórico-práctica y en la prueba de ejecución concepción no sustantiva).

Yamil realizo sus prácticas de enseñanza en una Escuela de Nivel secundario, ubicada en la zona céntrica de Resistencia. Estuvo a cargo, durante dos meses, de los

alumnos de 5º año en la asignatura "Ciencia de la Educación "perteneciente al plan de estudios del Bachillerato con Orientación Pedagógica.

En este particular, se considero las grabaciones de la 1º y 2º clases, la entrevista final; la 3º clase debido a inconvenientes en la grabación se consideró el registro de las observadora y, por último, su Memoria.

Es importante destacar lo que expresa esta alumna practicante en la entrevista final de sus prácticas por cuanto reconoce tres momentos en su trayecto del ejercicio de la práctica de la enseñanza que expresado en sus palabras son:

a) "Cuando comienza uno cree saber mucho, tener un dominio del grupo y que va a poder..."
b) "antes los conflictos (…) llegue a un estado de incertidumbre y frustración en un momento de no poder …"
c) "pero a medida que uno se va dando cuenta de muchas cuestiones , sin querer va haciendo pequeñas modificaciones en función de ir resolviendo esos conflictos …

La importancia de resaltar dichas expresiones reside en que realmente es lo que aconteció en su proceso de formación y por lo tanto es el punto critico entre un antes y un después de su hacer; objetivarse al mismo tiempo en un tiempo vivido y no en un tiempo cronológico.

En ese reconocer está implícita la concepción de un docente que construye teorizaciones en el ejercicio de una práctica profesional, que dichas teorizaciones no son inmutables e informan y modifican las prácticas. Si focalizamos la "matriz "de aprendizaje, aparece manifiesta la omnipotencia inicial, obstáculo que entorpecía la articulación teoría-practica y que tiene que ver, según Quiroga, A. (1994), con componentes individuales de las representaciones. Desde la perspectiva de la relación con el saber, representa el miedo a la ruptura del status simbolizado en el saber que no se sabe todo; es quedar desnudo, perder el rol y convertir el saber en un objeto persecutorio. El segundo momento vivencia un estado de confusión por movilización de la matriz, necesario para la re-elaboración de la misma, y el tercero, articula lo nuevo con lo viejo, es decir, "hay un re-encuentro con la propia historia, con la identidad y las experiencias previas y, por lo tanto una redefinición de lo previo:

> *…cuando me di cuenta (…) que el conflicto mío era lo cognitivo si no lo afectivo; es cuando me puse mas a reflexionar sobre eso (:::)estaba muy choqueada por la situación y quería dar, dar sin prestarle atención a otras cuestiones.*

En la situación de practica reconoce dos dimensiones diferenciales: población de conceptos -en términos de S. Toulmin; 2007) y en "el grupo" en situación de clase. Hay una toma de conciencia de que una teorización educativa requiere articular esas dos dimensiones en cada situación singular:

> *Cuando empecé a hacer prácticas me encontré muy desprovista de un montón de cuestiones que en sucesivos conflictos que se me iban presentado me iba exigiendo que reestructure o vaya modificando* ***ya sea en los contenidos o en el dominio del grupo,*** *un montón de cuestiones.* ***No puedo decir que ya tenga un dominio del grupo o que ya este totalmente mejorado o en los contenidos,*** *pero si tengo que detectar un antes y un después debo decir que en ese trayecto entre lo que empecé y ahora que estoy, lo que puedo detectar es como fui construyendo mis propias teorías y como fui modificando mis*

prácticas de todas esas modificaciones que creí debía ir haciendo básicamente eso.

Sus principales obstáculos en la relación teoría-práctica, que generaron los "sucesivos conflictos", podrían agruparse en lo que tiene que ver con:

- La relación pedagógica, tal como las entidades desde posición de M. Postic (2000), en tanto están involucradas las subjetividades;
- La articulación entre lo individual y lo profesional del docente, en tanto involucra sus procesos de identidad. Este conflicto se inscribe en los procesos de socialización centrados en el cambio de modelos identificatorios:

Edor. Y si tuvieras que pensar en esos conflictos, ¿Cuáles eran los elementos que te provocan esos conflictos y que elementos te permitían resolver esos conflictos?

Eda. Y… los afectivos, lo que me provoca el grupo y mi postura ante la actitud de ellos es lo que más me cuesta resolver. No se provocó tanto conflicto a nivel de los contenidos…sé que cometí errores, por ejemplo cuando di teoría conductista, sé que quedaron muchas cosas y que las tuve que volver a retomar, pero no me provocó gran conflicto porque es cuestión de aprender mejor y comprender mejor la teoría y punto, pero cuando los conflictos tienen que ver con lo afectivo, cuando ya está muy involucrado la subjetividad y los sentimientos de uno, se torna más difícil.

Todavía es como que no logro acomodarme, si bien estoy como asimilando, en el manejo, como manejar esas situaciones. Por ejemplo hay grupos que me caían muy bien y en los que me daba cuenta que mi posición física indicaba…o sea me la pasaba todo el tiempo instalada en el mismo lugar y me tuve que ir a mi casa y decir:¿Por qué me gustan?¿por qué estar con ellos y no con los otros?. Bueno, porque me di cuenta que me hacen acordar a mi grupo en la secundaria y entonces tengo con ellos hasta una situación de debilidad y me da no sé qué ponerle malas nota porque está muy involucrado lo afectivo y en cambio con los otros es como que soy mas dura, mas rígida, no me interesa, tienen que estudiar y aprender y si no pueden…soy como más fría y con los otros no.

…antes estaba tan ansiosa…cuando uno va y se encuentra con las prácticas considera que los más importante es el contenido y cuando te das cuenta que lo afectivo te pega mucho…En un comienzo lo ignoré totalmente y después cuando me di cuenta que cada vez era más…, que el conflicto mío no era lo cognitivo si no lo afectivo es cuando me puse a reflexionar más sobre eso, porque en un comienzo no le di importancia, estaba muy choqueada por la situación y quería dar, dar sin prestarle atención a otras cuestiones, pero cuando me di cuenta de lo otro…Por ejemplo en algo estúpido: cuando me daban los trabajos y veía que los nombres de los chicos eran esos que a mí me significaban era todo un conflicto ponerles una nota, me planteaba: ¿Cómo hago acá?. Otra cosa me di cuenta y es que a veces me siento en un grado de vulnerabilidad, o sea muy propensa a ser afectada y entonces me defiendo de la situación o no me impongo. Algo que me llamó mucho la atención y me lo hizo ver mi compañera, me dijo: "Y, ¿porqué cuando le das un trabajo no lo cronometras en el tiempo?, ¿Por qué les das todo el tiempo del

mundo para hacer un trabajo que se puede hacer en madia hora?, ¿Por qué los dejas tan libre?". Y yo le dije: "Porque no los quiero molestar", pero después me fui pensando si será porque no los quería molestar sino que no quería crearles un conflicto ni un enfrentamiento, porque ese enfrentamiento me iba a costar mucho más superarlo a mí que a ellos. Eso es lo que me pasa. No me quiero enfrentar con ellos porque sé que así como estoy yo, tan propensa a ser lastimada, me va a afectar mucho más a mí que a ellos y cómo sigo después, después me va a costar mucho más.

Espacio 1: Gabriela (A.6) (en situación de entrevista y el la prueba de ejecución sostiene una concepción normativa-predictiva de la relación teórico-práctica)

Gabriela se desempeñó como profesora practicante en Resistencia, en una Escuela de Nivel Secundario a cargo de los alumnos de cuarto año, primera división. Desarrolló un segmento de seis clases en *Teoría de la Educación*, asignatura perteneciente al plan de estudio del ciclo superior de los Bachilleratos con orientación docente de la provincia del Chaco.

En primer lugar, por un lado, diferencia en el campo de la práctica de su profesión una esfera referida al contacto con el alumno y otro, que lo tiene que poner de manifiesto la diferenciación de actividad de cada profesión, por lo tanto la docencia no se define solamente por la relación profesor-alumno, si no por otro, pero ligado a lo anterior: los obstáculos institucionales que afectan.

En segundo lugar, hay una concepción general acerca de la relación docente-alumno fuertemente fortalecida por su experiencia profesional en otros niveles del sistema educativo que es refutada en cierto sentido y reformulada en términos de singularidad. Hay un reconocimiento a partir de la experiencia de práctica, aun no conceptualizado, de lo singular, es decir, una primera aproximación a romper con la concepción de *generalizaciones sin vinculación con lo esencial del fenómeno (G.* Bachelard; 2004)

En tercer lugar, aparece una importante diferencia con la entrevista inicial del "estado de situación". En ésta había afirmado que la teoría muchas veces es mal llevada a la práctica (concepción normativa predictiva). Ahora esa afirmación es modificada por una que encierra una relación más flexible: las teorías académicas pueden ser ajustadas en las prácticas lo que supone la posibilidad de teorizar sobre la práctica y en la práctica.

Sí, hay un antes…en realidad yo no tenía muchas ganas de realizar las prácticas en contacto con los alumnos sino más bien en otros ámbitos, pero no se dieron las circunstancias y tuvimos que acomodarnos a lo que había. Eso en cierta forma generó en mí algo así como que quería otra cosa, pero después cuando íbamos a empezar, el hecho de venir a las clases de prácticas y sobre todo el trabajo con M. (su compañera de práctica)*, me ayudó muchísimo, y en realidad ahora pienso y digo "gracias a que hice esas práctica" porque a partir de eso vi las cosas diferentes en el sentido de que no es lo mismo la experiencia que tengo en EGB con respecto a la que adquirí en el Polimodal, y además me permitió poner en juego muchos aspectos teóricos que tenia un*

> *poco guardados y que en su momento me sirvieron, saqué y me dieron algunas respuestas y otras que tuve que buscar en las prácticas.*

Estas modificaciones se ven reforzadas con las que tienen que ver con el tiempo: el "tiempo físico o cronológico" más centrado en la práctica y en el "tiempo de la duración o tiempo vivido" de la práctica interactiva que representa la dramática de los sucesos humanos.

> *En realidad con M* (su compañera de práctica)*, hablamos, de hecho, las planificaciones* [las hacemos] *con mucha dedicación y detalle y cuando llegó el momento de la práctica me encontré con el problema del tiempo, que unas veces me sobraba y otras me faltaba, que los chicos querían otra cosa y se me iban por las ramas con el tema y eso tuve que ir ajustándolo. Creo que el momento clave, que vinieron posteriormente, el trato con ellos cambió. Era diferente. Sentí que ellos me aceptaban como profesora y a partir de eso me sentí más espontánea en el desenvolvimiento del aula…también nos hicieron sentir que habíamos invadido su espacio y que nos habían puesto a prueba todo el tiempo. A partir de eso me sentí más relajada, aceptada y todo vino más natural después.*
>
> *Es importante conocer con quiénes vamos a trabajar…En realidad la teoría es muy importante pero llegado el momento hay otras cosas que también tenemos que tener en cuenta y es la parte humana del que está del otro lado. Por eso es el momento clave porque recién allí nos dimos cuenta de que, a pesar de tener las ganas de hacer lo mejor del mundo, ellos pedían otras cosas.*

En los siguientes párrafos de la entrevista final se observa una descentración, una toma de conciencia de la existencia del otro (el alumno), este "otro" también debe articular la teoría y la práctica a través de dispositivos pensados para ello lo que implica un reconocimiento del juego de intencionalidades en una clase. Hay una teorización sobre la noción de actividad como mediadora para que el alumno establezca relaciones significativas entre la teoría y la práctica. En el último párrafo hay una articulación entre dos descubrimientos en la alumna practicante analizados hasta el momento: el reconocimiento del "otro" y la singularidad de las situaciones.

> *En realidad la idea surgió a partir de las entrevistas que nos realizaba la profesora, siempre antes o después de las clases, eran preguntas que me llevaron a pensar y muchas veces a modificar estrategias que pensaba implementar. En una de esas entrevista una de las preguntas dio pie a que yo pensara: bueno, ellos necesitan que se les escuche, quieren decir algo más, no quería decir solamente el contenido sino siempre ellos reinterpretaban y había puntos clave que aparecían… pero fue una idea así…Yo tuve muchos temores y miedos porque nunca había realizado una cosa así, no me sentía preparada, la profesora de psicología evolutiva, S., y también la profesora A. nos recomendó algo. Leímos ese material y en realidad no nos parecía algo difícil de llevar a la práctica…para eso tuvimos en cuenta la etapa evolutiva de los chicos –las edades que nos informaban sobre sus intereses- y también tuvimos*

> *en cuenta sobre todo el aspecto social del chico. Con M* (su compañera de práctica) *hablamos bastante de cómo influía el miedo, de lo que decía Vigostsky, que en el desarrollo biológico también estaba condicionado por lo social y como este interjuego nos iba a dar después los resultados. Estas creo fueron las teorías más influyentes en nosotros.*
>
> *Creo que planificamos más teniendo en cuenta nuestros intereses y nuestros tiempos y tratábamos desde la teoría, interpretar al que estaba del otro lado, pero en realidad no lo veíamos, sino pretendíamos cumplir nuestra planificación. El chico de polimodal es diferente, te exige cosas distintas y te exige, un poco lo veíamos con usted, la especificidad del ciclo que desde la teoría parecía que si iba a poder manejar, pero en la práctica fue diferente. En la práctica tenia teoría pero ajustar me costó mucho y recién en las dos últimas semanas sentí que había terminado y que había entendido determinadas cosas con ese grupo, que estoy convencida que cuando vuelva a empezar con otro grupo me va a pasar exactamente lo mismo.*

Resignificar la clase como un problema de comunicación: encontrar los códigos comunes. Una clase "cierra" ya no por los aspectos prescriptos del plan tal como se manifiesta en sus prácticas en las entrevistas inicial e intermedia durante su periodo de práctica, si no por la compresión de una problemática de la transposición didáctica pero deja de lado la pregunta sobre si esa significación compartida respeta la significación y sentido de la teoría académica.

> *Creo que planificamos más teniendo en cuenta nuestros intereses y nuestros tiempos y tratábamos, desde la teoría, interpretar al que estaba del otro lado, pero en realidad no los veíamos, sino pretendíamos cumplir nuestra planificación. Es más, en las primeras clases salí muy insatisfecha, muy mal, porque decía: no se cerró como yo había planificado, no se cumplieron los tiempos como había previsto…Había mucho de lo que ya habíamos planificado y queríamos que salga así y si no salía me llevaba a sentir mal, pero no porque la clase saliera mal en si, sino porque no salía exactamente como yo pensaba. Y después de ese hablar y entendernos con los chicos pasó que tampoco las otras clases salieron como había pensado, pero sí sentía que me escucharon y el haber llegado a ello, en cambio en las clases anteriores que no, o sea como que el tema ni se cerró, sentía que todo quedaba en el aire, como que les miraba y parecía que no había un código común y, en cambio, a partir de ese entendernos creo que sí.*

La mirada de los otros es fuerte para la problematización; desde la perspectiva de las "matrices de aprendizaje" aparece en ella, primero, una seguridad desde la posición normativa predictiva de la teoría, luego, la ruptura de esa matriz con la consiguiente inseguridad y, por último, la reconstrucción de conceptualizaciones más flexibles que tienen que ver con la relación teoría-práctica.

> *Salí más conforme, que…, las primeras clases me resultaban realmente muy fuertes, sentía que no iba a pesar…de que hablábamos con M.* (su compañera de práctica) *y la señora A.* (investigadora) *también nos decía… los puntos de vista, pero de todas maneras yo no estaba conforme. Fue como un choque y un cambio porque me hizo ver las cosas de otra manera al finalizar y estoy muy conforme, además creo me toco trabajar con M.* (su compañera de práctica) *y conformamos un equipo muy bueno y el hecho de que la señora A.* (investigadora) *nos siguiera de cerca me ayudo muchísimo, a pesar de que no es mi profesora de práctica, pero creo que hace falta un equipo que te vaya ayudando a re-elaborar y repensar las cosas porque nuestra planificación al principio era algo totalmente diferente a lo que terminó siendo al final, estoy muy contenta de haber hecho las prácticas porque me permitió ver realmente como un ciclo diferente el Polimodal.*

Espacio 1: Claudia (A.15) (en situación de entrevista expresaba una concepción no sustantiva sobre teoría- practica y en la prueba de ejecución una concepción normativa de sus teorizaciones.)

Claudia realizo sus prácticas en una Escuela de Nivel Secundario, ubicada en la zona céntrica de la Ciudad de Resistencia, estuvo a cargo, durante un mes y medio, de los alumnos de 5º año en la asignatura "Psicología" perteneciente al plan de estudios del Bachiller con Orientación Pedagógica.

En este caso en particular, se considero las grabaciones de la 2º y 3º clases, las entrevistas pos-clases, la entrevista final; la 1º clase debido a inconvenientes en la grabación se consideraron los registros de la observación y, por ultimo, su Memoria.

Sus clases se caracterizaron por ejercitación del contenido una en forma oral y otra escrita al finalizar las clases. La relación interactiva en las clases se presentan con intervenciones intercaladas entre la docente practicante y el alumno/a: la primera pregunta, y un/a alumno/a responde. Las preguntas admiten una única respuesta[xviii], en general de tipo reduccionistas respecto de la teoría o contenido que enseña y de acuerdo con la intencionalidad del docente. La docente practicante:

a) Centraliza el poder a través de ese mecanismo de "pin-pong" de preguntas y respuestas y opera como mecanismo de defensa/adaptación profesional.[xix]
b) Controla los ejes de tiempo cronológico y contenido revistiéndolos únicamente con un carácter físico, en este sentido, no de las situaciones que están marcadas por los tiempos psicológicos propios de las relaciones psicosociales provocadas por el contenido, sino por las relaciones interpersonales cuyo carácter es el tiempo de la "duración".
c) A su vez este mecanismo de "pin-pong", es considerado en la entrevista pos clase, por la docente practicante, como medio para la participación del alumno. Esta resulta así, restringida en el sentido que "participar" es dar la respuesta correcta que debía "adquirir"[xx]. Este aspecto nos retrotrae a las afirmaciones que realizó en la situación de microenseñanza en la que sostenía la participación de los alumnos, por ejemplo, definiéndolo como aquellos aspectos observables[xxi]. Este modelo -nos dice G. Ferry; 1987- implica una concepción

de la relación teoría-practica donde la práctica es una aplicación de la teoría (ilustrada con el termino "clases de aplicación"). La teoría designa aquí no sólo los contenidos transmitidos, sino también la realidad sobre la cual se anticipa.

Centrándonos en las entrevistas pos clases, es decir, desde su discurso, la concepción normativa predictiva de la teoría se mantiene como razones que justifican su acción. En síntesis, su práctica esta informada por esa concepción a igual que sus teorizaciones sobre esa práctica. Sus teorizaciones no se organizan en un encuadre teórico, simplemente en la sumatoria de situaciones que impactaron en ella, no las puede organizar dentro de una lógica o en todo caso su lógica representa una fragmentación. Es un acervo de conocimientos de sentido común, del conocimiento que se tiene "a mano" construido a partir de lo vivido. Es la normatividad y predictividad del conocimiento del sentido común.

En la entrevista final la alumna practicante señala dos momentos en su trayecto de práctica de la enseñanza:

1. El antes que lo caracteriza, por un lado, como el no poder darse cuenta en cómo venía dando las clases concentrándose en los recursos y actividades que tenía que "dar". Su preocupación era la planificación como mandato, como lo que debía cumplirse. Por otro, el miedo a cómo la iban a evaluar y de ahí su preocupación por descubrir cuál era la demanda (de la profesora/entrevistadora y de la profesora de la escuela en donde practicaba).
2. El después, que se lo puede caracterizar en tres líneas de interpretación:

- cuando puede interpretar aquello que sentía (una mezcla de rabia, congoja, desazón…) no era otra cosa que el poder explicitarse que lo que estaba haciendo era lo mismo que criticaba, es decir, reconoce ciertos aspectos de su propia matriz de aprendizaje;
- cuando puede retomar y resignificar las teorías académicas de su trayecto durante la carrera desde situaciones singulares y organizar sus propias teorizaciones.

Sí, para mi hay un antes y un después porque no podía darme cuenta de cómo venía dando mis clases desde el punto de vista de que me concentraba mucho en los recursos o actividades que tenia, que los conocimientos previos, mi gran preocupación era centrarme en la planificación que había hecho, o sea venia con un esquema mental bastante rígido y cuando hacíamos los análisis posteriores a las clases yo me preguntaba "¿Qué hago la próxima?" Y me iba bastante preocupada y cada vez me planteaba "¿Qué hago ahora?", pero se me despejó esta duda y empecé a clarificar mis ideas recién cuando empecé a leer esos autores.

Edor. *¿Qué había detrás de ese "que hago ahora"?, ¿a que tenias miedo…?*

No al grupo, porque al grupo, creo, dentro de todo manejaba, a lo que quizá más miedo tenia era a no poder responder a lo esperado de una práctica profesional.

Edor. *¿Lo esperado por quien?*

Por la cátedra: la profesora que me estaba observando y la profesora de la cátedra de lo escuela. Entonces intentaba responder a otras personas y no tanto a los intereses de los chicos, más bien pensaba en cómo me va a avaluar a mí. Un día me cuestioné: qué es lo que estoy haciendo y siempre me preguntaba "y ahora, ¿qué hago?" y entonces la próxima clase de nuevo, otra vez, leer todo y siempre caía en lo mismo, después me di cuenta que siempre buscaba recursos hasta que por ahí encuentro una frase de una autora (…) me había dado para dar práctica y casualmente decía "por muchos recursos que uno cambie no deja de ser una clase conductista" y no me lo dijo usted si no que lo leí ahí en el texto y me dije: Claro, esto es lo que a mí me pasa. Venía criticando desde principio de año que no me gustaban las clases totalmente expositivas tradicionales…venia criticando desde el principio.

Edor. *¿Qué pensás que había detrás de esa frase?*

No sé cómo podría analizar eso. Creo que no me gusta eso, lo que no podía admitir era que yo estaba haciendo lo mismo que criticaba. Realizaba ese proceso si no hubiera sido…como tampoco me decía directamente "esto, esto y esto". Finalmente tuve que leer para poder encontrar cuál era mi dificultad y la descubrí en los autores y en las clases de las chicas, si no hubiera venido a esas clases no sé si lo hubiera descubierto.

Yo tomaba a las entrevistas como si fuera una agresión, si fuera una agresión a mí y me planteaba: ¿Por qué?, ¿qué hago ahora?...en el momento no, pero después cuando iba a mi casa pensando qué hago para lo próxima para que no me pase de nuevo esto. Entonces restructurar todo esa tradición que uno…es una impronta… uno trae de la educación y si yo no quiero hacer con mis alumnos lo que hicieron conmigo, ¿Cómo es que lo estoy repitiendo? Es una contradicción. Eso no lo podía dilucidar. Creo que usted por todos los medios intentaba hacerme ver y no había caso.

Otra de las autoras que me abrió bastante el campo, a partir de la cual comencé a notar, fue Ida Butelman, al leer eso y sumándole las clases, que si no hubiera venido a esas clases hubiera seguido en el mismo error. No quiere decir por esto que mañana me va a salir una clase más constructivista, pero por lo menos ya sé qué es lo que no tengo que hacer. …si estoy criticando eso de hecho es porque lo rechazo, no quiero ese tipo de enseñanza para los chicos. ¡Si yo misma me resisto a eso porque volver a hacerlo!

Edor. *¿Cómo los usabas en un momento y cuál seria el después de esa frase, porque finalmente, después de esa frase, también usas recursos, no dejas de usarlos, pero donde esta la diferencia en como utilizabas los recursos en el antes y en el después?*

Es que probablemente lo tomaba como estímulo-respuesta nomas, estímulo porque me doy el recurso y obtengo una respuesta pero no lo podía…Creo que es la primera vez que me pasa que encuentro cómo se utiliza una teoría. Toda la vida vengo escuchando de estimulo-respuesta, pero en ningún momento me imaginé que ese era un simple estimulo para obtener una respuesta,

supuestamente con eso obtenía un aprendizaje…como totalmente diferente a lo que dice… u Vigotsky que son mucho más complejo que un estimulo-respuesta , pero aparentemente no lo podía…Creía que muchos recursos que emplee ya sean afiches, imágenes…en un momento usted me dijo "eso no es un zapping" y yo me decía "bueno, pero eso lo ven cotidianamente, no estaría la cuestión ahí, cual seria mi error?...porque ellos hacen zapping, están acostumbrados al zapping ¿Cuál seria el problema si emplearía esa modalidad?". Lo que no me di cuenta es que era simplemente estimulo-respuesta, o sea estaba aplicando simplemente un estimulo, van a entender y chau, aprendieron. Usted me dijo una frase y después me quede pensando: "a vos te cierra en la cabeza, pero ¿les cerró a los chicos?". Obviamente que no, porque les quedaron muchas dudas y para colmo dejé pronto la práctica y entonces me quedé con una gran insatisfacción porque a lo mejor fui y dije algunas cosas a los chicos y no se concluyó, en una palabra, nada.

En esta entrevista se muestra en Claudia la posibilidad de:

a) Despegarse de su hacer;

b) Poner en análisis su práctica y en ese análisis buscar razones del porqué de su actuación (pone en tensión su biografía escolar, su situación de práctica y las teorías académicas);

Edor. *¿Qué crees que ocurría antes, que te impedía ver esas cosas que ahora las ves y antes no podías?*

Primero desconocimiento de nuevas teorías como para que me aportan otros saberes para poder hacer una reflexión y segundo, una forma rígida, no de la universidad porque esto no viene de ahora si no de toda la enseñanza, supongo, de una escuela primaria y secundaria, porque también eso estaba tratando en filosofía de la educación…analizaba todo lo que pensaba y me identificaba con una de las películas "La venganza de Beto Sánchez", entonces decía: "Eso es lo que a mí me pasa". Siempre las estructuras a uno lo van condicionando en no hacer esto, no hacer aquello. A raíz de eso venia criticando mi formación rígida, estructurada, y vengo a caer en el mismo error que critico, no puede ser, me decía, pero no tenia tampoco otras posibilidades de verlo porque no tenia teorías que me aporten. …También la gran diferencia que hay con mi compañera de práctica, ella era mucho mas dócil que yo, se manifestaba diferente y entonces me preguntaba. ¿Por qué a ella no le molesta tanto?, ¿Por qué no se perturbaba tanto por las cosas que hacemos? Ella aceptó, diría, casi tranquilamente la observación cuando usted le refirió: "¿vos te identificas con los adolecentes?". Ella dijo "si". Quizás no era un… tal vez, pero todo eso no me pasaba en el momento sino cuando me alejaba de la situación y empezaba a pensar qué hago para la próxima. Mi preocupación siempre es responder a los mandatos, no a qué necesidad tienen los chicos, cómo podría aportar para ellos…Inclusive en un grupo bastante heterogéneo…

Ese era mi gran resquemor, ver qué hago, qué le contesto…La palabra seria: ¿Cómo le doy el gusto? Siempre satisfacer demandas que tengan que ver conmigo, en ningún momento con el alumno. Entonces si estoy criticando eso

de algunos profesores, ¡que horrible! ¡Lo estoy haciendo igual, estoy moldeando de la misma manera mi práctica!

Me gustó muchísimo. Inclusive estuve leyendo lo que empecé…cuando la primer entrevista hicimos un escrito, lo leí de nuevo y ¡qué bárbaro! ¡Qué distante que está la primera con la última entrevista! Esto modifica. Ahora tengo que volver a releer para acomodar, porque no me va a se fácil cambiar toda una estructura de años en los que vengo haciendo cosas, repitiendo, conformando aquí y allá. Me gusta mucho esto y quizás es lo que estaba buscando.

La vida está hecha de mandatos, éstos eran transferidos en sus clases: circunscribía las respuestas desde su pregunta, es decir, "disciplinaba" al alumno para que aprendiera la sumisión al mandato. De allí el esquema de clases: pregunta con una única respuesta posible.

En la Memoria:

Ahora bien, llegar a este punto de inflexión, significó recorrer un camino largo y espinoso.

Fue así que me inscribí como pasante de la cátedra de Filosofía de la Educción, para ver si podía encontrar respuestas a los múltiples conflictos provocados por la desestructuración de las concepciones de la propia experiencia. Por otra parte el camino analítico que se recorre con la introspección (reflexión de las prácticas pedagógicas) pone en evidencia las debilidades que por lo general, como mecanismo de defensa, tratamos de evitar.

Quizás lo que más me impacto fue descubrir que la postura crítica que mantengo respecto de la enseñanza tradicional, se manifestaba en mí, de manera encubierta o disfrazada detrás de múltiples recursos didácticos, pero que en síntesis no tenía en cuenta las necesidades de los adolecentes. Enfrentarse de lleno con lo mismo que se está criticando, es una experiencia bastantes molesta, y porque no dolorosa. Requiere de un nuevo aprendizaje, derribar viejas para volver a edificar otras mas adecuadas.

Sin duda que para recorrer el camino de la reflexión es necesario adquirir destrezas, que son movilizadas y transformadas de estructuras rígidas, en casos como el mío que fui educada en un período histórico de la Argentina funesto, por el autoritarismo reinante.

c) Establecer una nueva relación entre la teoría y la práctica respecto de la que venía sosteniendo. Hay un cambio en la conceptualización de la teoría, ya no es normativa sino explicativa.

Y quedé pensando cómo es que yo…lo dije muchas veces en la clase: "no son aplicables", quizás la respuesta debería ser: las teorías explican y no se aplican en la realidad. Yo encontré la explicación de mi realidad en la teoría, o sea hice esto, pero esto me explica el error. Quizás no sea así, en la realidad. Lo tengo que llevar a la práctica, ¿Cómo hago?; en cambio ahora me doy cuenta: esto

que estoy haciendo me lo explican de esta manera. Al menos eso me produjo a mí.

En la memoria: *Lo que más me maravilló (si, digo maravillo porque así lo siento) de todo esta proceso por el cual pasé es descubrir que las teorías no se aplican, sino que explican la realidad. Parece obvio, sin embargo para mí fue todo un descubrimiento, y lo conseguí a través de la lectura y análisis de las teorías de la cátedra de Didáctica de los Ciclos.*

Coda: Yamil, Gabriela y Claudia

Sin duda que el obstáculo acontece en el sujeto como una manera de poder elucidar la situación que se le presenta y en la que tiene que lograr separar sus propios supuestos de los otros aportes que les brindan otros enfoques académicos. La cuestión de adaptar un relato, una argumentación o una receta, tal como lo plantea J. Bruner (2003) no es tarea sencilla, la asimetría entre el hacer y el comprender cuando intentamos de manera deliberada explicar para controlar la situación. Para lograrlo hace falta un impulso externo que vaya mas allá del relato sutil que brinda la estructura narrativa que encubre implícitamente nuestras propias teorizaciones que son usadas para dar forma a las experiencias cotidianas. Este proceso de "construcción de la realidad es rápido y automático y no siempre se toma conciencia del mismo". Sólo cuando sospechamos que nos hallamos en historia incorrecta empezamos a preguntarnos si un relato estructura o distorsiona nuestra visión del estado real de las cosas, para comprender mejor las ilusiones de la realidad. Narrar (narrare) *gnarus* que significa "aquel que sabe de modo particular". El relato es ya una forma de conocer, es pues la narrativa un medio flexible para acceder a las expectativas buscadas que se plasman en un proyecto, es nuestro talento narrativo el que nos da la capacidad de encontrar el sentido en las cosas cuando no lo tienen.

Esta posibilidad de análisis significa separar y al mismo tiempo tomar conciencia del obstáculo que obtura y no permite esa articulación. Por ello entendemos que dilucidar el obstáculo es un proceso personal de retorno sobre uno mismo, sobre nuestra propia practica y sus condiciones, y los principios técnicos que definen el encuadre teórico que da soporte y explicación (Fernández, L.; 2003).

«Y es duro construir historias en las que vivir»[xxii]. La formación no es más que la vida misma que paso a paso se construye. Los dispositivos de formación posibilitan poner de relieve y contar esta vida. Los practicantes, tal como el epígrafe dice, viven sus vidas a través de textos, de surcos que van trazando. Textos que invitan a leerse, a participar como lector dibujando nuevas tramas y trayectos en el diálogo intersubjetivo que supone la educación. La investigación produce los artificios que posibilitan compartir un mundo presentido y pretendido, compartir el significado que nos reúne, que viene a nosotros «como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen», lo que somos en fin, nuestra profesión.

Las entrevistas en profundidad no sólo actuaron como técnica de recolección de información sino como situación de formación; en este último sentido pusieron de manifiesto los obstáculos, lo tiñeron de significatividad, y permitieron que estas tres

alumnas practicantes en su reflexión, se autoricen a repensar sus teorías de intervención. Esta situación se considera como el inicio de modificaciones tendientes a la disminución o anulación de los obstáculos que en cada una de ellas afectaban la concepción de una relación dialéctica de la teoría y la práctica.

Al momento del desarrollo de la investigación se podría arriesgar la hipótesis que las concepciones sobre la relación entre la teoría y la práctica y los obstáculos que la afectan, guardan una relación recíproca y dialéctica.

BIBLIOGRAFIA

Achilli, Elena Libia (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario. Laborde Editor.

Agamben Giorgio (2011). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia.* Madrid (España), Adriana Hidalgo editora.

Alonso, Ma. Cristina; Ormaechea, Silvia y Martini, Amalia (2003). "La relación teoría práctica: los obstáculos que la afectan". En: *Rev. Nordeste*. Nº 18 Serie: Investigación y Ensayos. Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la UNNE. (pp 1-18).

Andreozzi, Marcela (1996). "El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las "practicas de formación" en el proceso de socialización profesional." En: *Revista del IICE, Nº 9*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Andreozzi, Marcela (1998). "Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo. Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación". En *Revista del IICE*, Año VII: 13. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ardoino, Jackes (1980). "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", En: Guattari, Felix, et.al.. *La intervención institucional.* México, Plaza y Valdés Folios, 1987, págs. 13-42.

Bachelard, Gastón (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento científico*. Buenos Aires, Siglo XXI ed.

Bruner, Jerone (1994). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona (España), Gedisa.

Bruner, Jerone (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida.* Buenos Aires, FCE.

Carr, Wilfred (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, Morata.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Barcelona (España), Martínez Roca.

Connelly, Michael y Clandinin, Jean (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa." En Larrosa, Jorge (2008). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires, Laertes.

Fernández, Lidia (2003). XXIV International Congress of the latin American Studies Association 27-29 March- 2003- Dallas - Texas

Ferry, Gilles (1987). *El trayecto de la formación*. Paidós, Méjico.

---------- (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie: Los Documentos Nº 6. Buenos Aires, Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Larrosa, Jorge (2008). Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Buenos Aires, Laertes.

Marcelo García, Carlos (1993). *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica de los profesores de primaria y medias en la Universidad de Sevilla.* Sevilla –España-, Colección Monografías 11, GID.

Mead, George (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós.

Popkewitz, Thomas S. (1984). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Barcelona (España), Morata.

Postic, Marcel (2000). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales.* Madrid (España), Narcea.

Quiroga, Ana P. de. (1994) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Buenos Aires, Ediciones Cinco.

Schutz, Albert y Luckmann, Thomas (2001). *Las estructuras del mundo de la vida.* Buenos Aires, Amorrortu.

Silvestri, Adriana y Blanck, Guillermo (1993). *Bajtin y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia.* Barcelona (España), Anthropos.

Toulmin, Stephen (1997). *La evolución de los conceptos*. Madrid (España), Ed. Alianza.

Winnicott, Donald Woods (1971). *Realidad y juego*. Barcelona (España), Gedisa.

Wittgenstein, Ludwig. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona (España), Crítica

[ii] Parte de lo que aquí se presenta ya fue publicado en la *Revista Nordeste,* Nª 18 (2003).

[iii] La noción de obstáculo utilizada primeramente en su acepción más general: como una forma de impedimento u obstrucción para repensar otras concepciones que de forma manifiesta o implícita se encuentran en intersticio psicosocial; pero también en ese intersticio psicosocial los estados emocionales con fuertes montos de ansiedad o niveles de implicación pueden ser un obstáculo para seguir repensando las concepciones que se sostienen.

En todos los casos mencionados sobre los obstáculos, éstos pueden ser movilizados por "situaciones de formación" (provocadas intencionalmente o no) que son facilitadoras tanto de la reflexión sobre las propias representaciones manifiesta y no manifiestas que se encuentran en el intersticio psicosocial como de la posibilidad de procesar ciertos estados emocionales que impiden la toma en conciencia de aquéllas; constituyéndose entonces en un punto de partida para su eventual superación.

[iv] Hacemos referencia a que las formas conocer y de percibir están en íntima relación con el campo intelectual al que las investigadoras pertenecen, determinada institucionalmente y en consecuencia marcadas en cierto aspecto por un *habitus* profesional semejante aunque resignificado, ampliado y profundizado en el trayecto de la formación constituido tanto por intereses personales y profesionales como por procesos institucionales de educación continua y la experiencia laboral profesional desarrollada

[v] Al aludir a estas representaciones se tiene presente por un lado, a las representaciones sociales y, por otro, a las representaciones psíquicas individuales que permiten dar cuenta del juego de lo manifiesto y lo no manifiesto.

[vi] Entendemos por "práctica de formación" a situaciones organizadas en torno a la realización de una actividad coherente al ejercicio de su rol profesional para la reflexión y toma de conciencia sobre la realidad simbolizada de esa práctica, en una relación intersubjetiva entre los sujetos en formación y entre éstos y el formador.

[vii] Aquí se hace referencia al conjunto de conceptos, nociones, principios provenientes de las teorías pedagógicas trasmitidas durante la formación académica de grado.

[viii] Para algunos alumnos practicantes significaba enfrentarse con una cuestión planteada desde una posición antónima del papel de la teoría.

[ix] Ver Ardoino, J. (1987).

[x] Correspondientes al Plan de Estudios 1982.

[xi] Sobre estructura de significatividades ver A. Schutz y Th. Luckmann (2001), especialmente el capítulo 3

[xii] Esta posición desde la perspectiva de T. Popkewitz (1984), la acción se transforma en tecnológica y mecánica.

[xiii] Estamos refiriéndonos a los aportes de D. Winicott (1971) y L. Wittgenstein (1988).

[xiv] Agamben, G. (2011).

[xv] Los nombres que figuran como casos paradigmáticos son ficticios a fin de resguardar el anonimato de los casos seleccionados.

[xvi] Lo dicho por los alumnos en forma escrita u oral, fueron transcriptos tal cual se expresaron.

[xvii] La negrita es nuestra.

[xviii] Las situaciones de preguntas y respuestas no revisten en sí mismas un carácter valorativo si no que deben ser analizados por el sentido o finalidad que otorgan a la situación.

[xix] Tal como lo era la planificación para el caso A.6.

[xx] En el sentido de G. Ferry: una lista de nociones juzgadas como indispensables para ser aplicadas en distintas situaciones.

[xxi] Ver la experiencia de microenseñanza.

[xxii] Fragmento del epígrafe de Connelly; M. y Calndinin, J. (1995)

La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación

The transition to university culture in the interpretation and experiences of students of Educational Sciences

Lic. Lisel I. Silvestri[7]

Fecha de recepción: 07/05/2012

Fecha de aceptación y versión final: 11/10/12

Resumen: Este trabajo informa resultados de una investigación dedicada a examinar la perspectiva de estudiantes de Ciencias de la Educación con un año de permanencia en la carrera, sobre cuestiones relacionadas con la transición del nivel medio a la universidad. Centramos el análisis en sus apreciaciones acerca de las modificaciones en la frecuencia de uso de las estrategias empleadas en la universidad y en la escuela, las dificultades en la vida académica y las condiciones de estudio y aprendizaje en cada contexto. Treinta y cuatro estudiantes respondieron un cuestionario estructurado, y quince de ellos participaron en entrevistas. Los procesos de autorregulación revelan una importancia decisiva, tanto por tratarse de las estrategias mayormente desarrolladas en la facultad, como por constituir lo propio del estudio en el nivel superior, especialmente en cuanto al logro de autonomía, la organización del tiempo y la regulación del esfuerzo. Consistentemente, las principales dificultades corresponden a la ausencia de un hábito de estudio ajustado a las nuevas exigencias, lo cual compromete el desempeño académico en la asistencia a clases, la lectura de textos, la constancia, el tiempo de estudio y la preparación de exámenes. La experiencia adquirida durante el tiempo de afiliación y aprendizaje que supone el primer año, ha posibilitado una amplia comprensión de aquello que es indispensable asumir y comprometer en la actuación académica para aspirar a la permanencia exitosa en el sistema de educación superior, lo cual no implica necesariamente que en la práctica los estudiantes pueda actuar conforme a esa comprensión de modo sostenido.

Palabras clave: estudiante de profesorado, transición, universidad, estrategias de aprendizaje, autorregulación.

Abstract: This paper reports results of a research intended to examine the perspective of students of educational sciences with in their first year in the course of studies, about issues related to the transition from secondary school to university. We focus on the analysis on their appreciations about the changes in the frecuency of use of the strategies employed at secondary school and at university, the difficulties in academic life and the conditions of study and learning in each context. Thirty four students answered a structured questionnaire, and fifteen of them participated in interviews. The self-regulation processes bears a decisive importance, mainly due to the fact they are the learning strategies most used in their course of studies as well as because they are specific of university studies, in particular as regards as autonomy achievement, the organization of time and effort regulation. Consistently, the main difficulties refers to the absence of a study habit adjusted to new demands, which compromises academic performance in the class attendance, reading literature, perseverance, time devoted study and the exams preparation. The experience gained during the time of affiliation and learning in the first year, has provided them with a broad understanding of what is essential to adopt and what needs to be involved in academic performance to aspire to be successful in higher education, which does not necessarily imply in practice that students may act in accordance with that understanding in a sustained way.

Key words: student teachers, transition, university, learning strategies, self-regulation.

[7] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: lisel.silvestri@yahoo.com.ar

Introducción

El propósito de este artículo es examinar algunas dimensiones relevantes en la transición de la escuela media a la cultura universitaria, desde las interpretaciones y vivencias de estudiantes de Ciencias de la educación al cabo de un año de permanencia en la carrera. Específicamente, nos interesa caracterizar su perspectiva en relación con: a) las modificaciones y/o cambios en la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje empleadas durante el nivel medio y en la universidad, b) las principales dificultades y carencias durante el primer año, y c) la particularidad de ambos contextos en lo referido a las condiciones en que se estudia y aprende.

El desafío de iniciar una carrera de grado y adentrarse paulatinamente en la dinámica universitaria plantea al estudiante la posibilidad de acceder a una nueva realidad vital e institucional, y por ello lo compromete fuertemente tanto desde el punto de vista personal como académico. Desde su llegada a la universidad, se ve en la imperiosa necesidad de familiarizarse con nuevos lenguajes y normas institucionales, incorporar conocimientos de mayor complejidad y especificidad que los adquiridos precedentemente, adaptarse a nuevos estilos docentes y a diferentes modalidades de evaluación, manejar un mayor volumen de bibliografía, y en especial, conquistar una autorregulación del tiempo y el esfuerzo a la que puede no estar acostumbrado al finalizar el nivel medio. Además, las valoraciones y significados que los alumnos construyen en torno al estudio universitario, se relacionan con su historia de vida y sus trayectorias escolares previas. De allí la importancia de estimularlos a evocar sus experiencias durante el nivel medio.

La ambientación de los estudiantes durante el primer año de la educación superior se relaciona estrechamente con lo que Perrenoud (1996), refiriendo a otros niveles del sistema, ha caracterizado como el aprendizaje del *oficio de alumno.* Según el autor, éste supone tanto la aprehensión de los contenidos de conocimiento y de los procesos que la posibilitan, como la internalización de las reglas del juego propias de la institución. Para aprender este oficio, el estudiante debe lograr el dominio de los instrumentos que el mismo requiere y conocer las reglas que regulan su ejercicio. En tal sentido, el acceso y especialmente la permanencia en el nuevo nivel exige incorporar: *"*los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes, que convertirán al alumno en el perfecto 'indígena' de la institución*"* (1996:217-8). Si esta adquisición no resulta plena, deberá desarrollar, al menos, aquellas competencias: "que le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones gracias a haber comprendido las maneras que se consideran adecuadas" (p. 218).

En este contexto, la vida del estudiante de educación superior exige un proceso de resocialización respecto de las competencias previamente adquiridas en la escuela. Se trata de un cambio de actitudes, necesariamente gradual, que involucra tanto el ámbito de lo cognitivo, como también de lo afectivo y lo volitivo (C. de Zurita, 1996).

Según Teobaldo y Melgar (2009), ser alumno de una nueva institución correspondiente a un nivel superior del que se procede, significa enfrentar la complejidad inherente a todo pasaje de un nivel a otro del sistema, tanto en lo relativo a las peculiaridades de la estructura del nuevo nivel como en aquellas que conciernen a la unidad educativa específica a la que se ingresa. Es entonces un *volver a nacer* en relación con la propuesta curricular que encuentra el alumno, las políticas académicas y estilos de gestión institucional predominantes, los procedimientos administrativos, la formación académica de los docentes, la especificidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las características de la bibliografía, el diferente manejo del tiempo.

Leite (2003), sintetiza lo expuesto al afirmar que el aprendizaje en la universidad supone ante todo, un *aprender a ser estudiante* e ir conformando una identidad

singular al interiorizar un conjunto de reglas, normas y pautas generalmente tácitas pero imprescindibles para sobrevivir allí.

Los jóvenes comienzan sus estudios de grado provistos de un conjunto de hábitos de estudio adquiridos a lo largo de su escolaridad previa que, por lo general, se caracterizan por ser diferentes a las prácticas esperadas y promovidas por el entorno académico. Dadas estas condiciones les es vital captar la lógica de la organización institucional universitaria así como también, los modos mejor adecuados para interpretar y resolver las exigencias del estudio. Se espera además que el estudiante universitario asuma el continuo ejercicio de la responsabilidad y un uso más individualizado del tiempo dedicado al estudio, lo cual deriva de una mayor autonomía en las decisiones, al tiempo que la posibilita.

Desde el análisis del investigador Alain Coulon (1995), puede concebirse el ingreso a la vida universitaria como el tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de un entorno cultural a otro. Un marco de referencia interesante para pensar la complejidad de los problemas que deben afrontar los estudiantes en su inserción al ámbito académico, corresponde a las tres dimensiones temporales que identifica y caracteriza el autor:

- *tiempo del extrañamiento*; la llegada a la universidad representa una serie de fuertes rupturas. El joven estudiante abandona sus antiguas referencias u orientaciones y se enfrenta a un universo institucional desconocido, cuyas pautas rompen el mundo que acaba de dejar y que le resulta ciertamente familiar. Predominan algunos mitos que no se corresponden con las prácticas, costumbres y reglas del nuevo lugar, por lo que puede experimentar un sentimiento de aislamiento, de soledad e incluso de anomia. En este primer contacto siente miedo y emoción a la vez, pero no lo vivencia de forma totalmente negativa, pues prevalece el sentimiento de superar una etapa crucial.

- *tiempo del aprendizaje*; en el curso de este período de incertidumbres el estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales. Involucrado en un proceso de resocialización en las normas del nuevo nivel y de la institución social específica de la cual empieza a formar parte, debe transformar pautas de acción, creencias y actitudes. Los aprendizajes complejos deben operarse rápidamente, como aquel de organizar autónomamente el trabajo personal. De novato, el estudiante se convierte en aprendiz, moviliza sus energías para conformar su nuevo oficio de universitario y las rutinas se instalan (define estrategias para avanzar en los cursos, para superar el anonimato, para determinar las tareas que debe cumplir de forma urgente y eficaz para cada materia, etc.) Este tiempo puede extenderse a lo largo de todo el primer año de estudio o más, y se va resolviendo a medida que se presentan experiencias de participación diferentes a las ya conocidas.

- *tiempo de la afiliación*; este proceso se entiende como la progresiva adquisición de un nuevo status. El estudiante se *vuelve a encontrar*, adquiere el dominio de las reglas de la universidad, de su lenguaje y sus exigencias. Vive el sentimiento de haber sorteado las dificultades más importantes y logra convertirse en un miembro de la comunidad universitaria. La afiliación se manifiesta principalmente en su capacidad para interpretar los significados institucionales, lo que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas, sin comprometer su permanencia en la institución.

Ciertamente, la universidad constituye para el estudiante ingresante ese universo institucional desconocido al que alude Coulon. El transcurrir del primer año académico, momento en que se produce la transición escuela media / universidad, es el tiempo del

extrañamiento y del aprendizaje de nuevas pautas y reglas del juego, en especial aquellas referidas al dominio de los saberes y a sus lenguajes propios, a las formas de adquisición de esos saberes y a la relación que se construye con el conocimiento.

Asimismo, el pasaje al ámbito universitario exige a los alumnos un considerable esfuerzo adaptativo pudiendo presumirse que al cabo de un año de permanencia en él, la mayoría se ha ambientado en cierta medida a la nueva modalidad en sus múltiples dimensiones. En suma, aprender las reglas universitarias significa para los estudiantes desplegar estrategias de aprendizaje caracterizadas por un mayor grado de autonomía del que los habituó el secundario, autonomía que implica poner en juego procesos de autorregulación que optimicen el proceso y condiciones que lo estimulen a adquirir competencias más acordes a los requerimientos del estudio universitario.

De modo global, se entiende a las estrategias como actividades u operaciones mentales dirigidas a facilitar y optimizar el aprendizaje. Entre los autores más representativos del campo existe un amplio consenso en cuanto a destacar ciertos elementos substanciales del concepto: por un lado, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otro, tienen un carácter consciente e intencional que supone por parte del alumno procesos de toma de decisiones ajustados al objetivo (Valle, Barca, González y Núñez, 1999). Un estudiante utiliza una estrategia cuando logra ajustar su comportamiento a las exigencias de una tarea o actividad requerida por el profesor, y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce la demanda (Monereo, 2006). En un sentido general, consisten en la toma de decisiones en condiciones específicas, y más concretamente se define a las estrategias como: *"*procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción*"* (2006:27).

En cuanto a los diferentes tipos de estrategias, Valle Arias y otros advierten que pese a la amplia variedad de aportes al momento de clasificarlas, se observan ciertas coincidencias en la definición de tres grandes categorías: las *estrategias cognitivas*, *metacognitivas* o *de control de la comprensión* y las de *autorregulación*, también denominadas *estrategias de manejo de recursos*.

Con relación al primer grupo, asumimos como marco categorial la clásica propuesta de Weinstein y Mayer (1983), quienes distinguen tres tipos de estrategias cognitivas: *estrategias de ensayo*, de *elaboración* y *organización*. Más tarde, dicha perspectiva fue complementada por la propia Weinstein (1988, en Gargallo, 1995), recogiendo las estrategias ordenadas desde un nivel de procesamiento más superficial a más profundo o complejo y desde el menor control cognitivo exigido al mayor, incluyendo:

- Estrategias de ensayo o repetición; para tareas básicas de aprendizaje requieren el simple recuerdo (cuyo ejemplo más representativo sería la pura repetición ordenada) o para tareas complejas de aprendizaje que exigen ir más allá del aprendizaje superficial de listas o bloques inconexos de información (por ej., el subrayado o la copia literal).
- Estrategias de elaboración; para tareas básicas de aprendizaje donde la elaboración implica algún tipo de construcción simbólica de lo que se quiere aprender para hacerlo más inteligible (como las imágenes mentales o las palabras clave) o para tareas complejas que buscan establecer puentes entre lo que ya se sabe y lo nuevo (ejemplos de este tipo de estrategias son las analogías o el parafraseado).

- Estrategias de organización; para tareas básicas de aprendizaje dirigidas a reestructurar la información para hacerla más fácilmente inteligible (el agrupamiento en categorías o la taxonomización que permiten dar una nueva estructura a la información) o para tareas complejas (tales como la identificación de la estructura de un texto, los diagramas de causa-efecto o las jerarquías conceptuales).

De acuerdo con Beltrán (1998), la repetición es un mecanismo de la memoria que activa los datos informativos para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, facilitar su transferencia a la memoria a largo plazo y su posterior recuperación. Por otra parte, la estrategia de elaboración realiza conexiones externas para integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la ya disponible en la memoria; mientras que la estrategia de organización establece conexiones internas entre los datos para combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Pozo (1990) afirma que las estrategias de repetición se relacionan con un aprendizaje asociativo y con un enfoque superficial del aprendizaje, en cambio, las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque profundo de aprendizaje.

Según González y Tourón (1992), mientras que las estrategias cognitivas tratan de integrar el nuevo material con los conocimientos previos; las metacognitivas se ocupan de la planificación, control y evaluación de la propia cognición. Las primeras se desarrollan para aprender, codificar, comprender y recordar la información con vista al logro de determinadas metas de aprendizaje; en tanto las últimas posibilitan el conocimiento, control y regulación de los procesos mentales.

Por último, en opinión de estos autores, las estrategias de autorregulación constituyen una serie de estrategias de apoyo al aprendizaje e involucran diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de una tarea resulte satisfactoria. Gran parte de estas estrategias se relacionan con la disposición afectiva y motivacional hacia el aprendizaje. Precisamente, la investigación en el área se ha centrado en las estrategias que emplean los estudiantes para enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, establecer y mantener la motivación y gestionar eficazmente su tiempo (Weinstein y Mayer, 1983).

Diseño de la Investigación

Se recurrió a una estrategia propia del campo de la investigación en Psicología Educativa, consistente en la selección de varios casos para ser estudiados con detenimiento y en torno a una temática específica, cuyos sub temas o contenidos se encuentran ya identificados. Cada caso interesa tanto por lo que tiene de único como por lo que comparte con otros casos similares, a través de ellos se accede al estudio de la particularidad y complejidad de casos singulares, para llegar a comprender las pautas de su actividad en el contexto académico. El conocimiento de casos, suficientemente diversificados, permitió caracterizar la perspectiva de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre la transición del nivel medio a la universidad.

Universo y muestra

Participaron los estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE, con un año de permanencia en la carrera.

Se seleccionaron dos muestras intencionales. En una primera instancia, incluyó treinta y cuatro estudiantes que respondieron un cuestionario estructurado. En un

segundo momento, se definió una submuestra de quince alumnos para la realización de entrevistas en profundidad.

Conjuntamente con la permanencia en la carrera al cabo de un año del ingreso, la selección de los participantes consideró la accesibilidad como criterio pragmático complementario para asegurar la mejor disponibilidad del estudiante al momento de proveer la información. Éste respondió a la necesidad de contar con el consentimiento y compromiso de los estudiantes, en virtud del carácter voluntario de su participación.

Para la selección de los sujetos en la muestra menor, se tuvo en cuenta la variabilidad en el rendimiento académico, factor de cierto peso que consideramos podría operar como indicador de algunas diferencias importantes en torno a las cuestiones examinadas mediante las entrevistas. Con la intención de que el rendimiento estuviese representado en sus distintos niveles, se escogieron cinco estudiantes para cada categoría de rendimiento: alto, medio y bajo. La categorización se realizó conforme a la construcción de un índice que combinó el promedio histórico (materias aprobadas y desaprobadas), el número de materias regularizadas y las calificaciones obtenidas, con relación a lo establecido en el plan de estudio de la carrera.

Técnicas

El diseño combinó los siguientes procedimientos en relación de complementariedad:

a) Cuestionario estructurado; conformado por ítems precategorizados para examinar las percepciones y valoraciones de los estudiantes en relación con las estrategias de aprendizaje utilizadas durante la escuela secundaria y en la universidad, así como las condiciones de estudio propias del nivel superior. Incluyó además un planteamiento de respuesta abierta que, apelando a la experiencia adquirida durante el primer año, recogió sus apreciaciones sobre las principales dificultades para estudiar y aprender en el ámbito académico. El diseño del instrumento distinguió dos apartados temáticos: 'Las Estrategias en el Nivel Medio y en la Universidad' y 'El estudio en la Universidad', cada uno de los cuales comprendió distintas dimensiones. Para el primer apartado se presentaron en paralelo veintiún ítems relativos a las dimensiones cognitiva, metacognitiva y de autorregulación de las estrategias de aprendizaje, dispuestos en un cuadro comparativo: Nivel Medio / Universidad. Se solicitó señalar la frecuencia de uso de ciertas estrategias para ambos contextos, teniendo en cuenta una escala de tres valores: frecuentemente/ a veces/ casi nunca. Para el segundo apartado, se plantearon cuarenta afirmaciones referidas al modo de estudiar y aprender en la universidad y a posibles dificultades en la vida académica. Se utilizó la misma escala de tres valores, pero en esta ocasión las instrucciones solicitaron seleccionar la opción que representara mejor la frecuencia de ocurrencia de las situaciones planteadas. Las afirmaciones ofrecidas atendieron a cuestiones como la atención y concentración en el estudio, la dedicación y la organización del tiempo, la asistencia a clases, el registro de apuntes, la bibliografía, el trabajo grupal, la situación de examen, entre otras.

La información provista por el cuestionario contribuyó al mejor ajuste del contenido del segundo procedimiento empleado:

b) Entrevistas en profundidad; se orientaron a recuperar e informar la experiencia de los estudiantes sobre asuntos vinculados con las dificultades durante el primer año académico y las particularidades del estudio en la escuela y en la

universidad. Fueron realizadas a quince estudiantes con diferente nivel de rendimiento, seleccionados entre quienes respondieron el cuestionario. Se expresaron espontáneamente en torno a un amplio conjunto de tópicos que funcionaron a modo de disparadores: autonomía, autorregulación del tiempo y el esfuerzo, relaciones interpersonales, lectura, modo de estudiar, asistencia a clases, material de estudio, etcétera. Las entrevistas posibilitaron retornar con mayor profundidad sobre algunos de los aspectos examinados mediante el cuestionario, y si bien no fue requerido, muchos estudiantes construyeron sus respuestas en términos comparativos con sus experiencias en el nivel medio.

Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario fue respondido en forma autoadministrada por estudiantes que iniciaban el cursado de una materia cuatrimestral correspondiente al segundo nivel de la carrera y que, en comparación con otras cátedras masivas del mismo nivel, no contaba con un número de alumnos muy numeroso. Cabe destacar, que el hecho de que al momento de recoger los datos se encontraran cursando el segundo nivel del profesorado, no necesariamente implica que el estudiante hubiera cumplimentado en forma completa los requerimientos académicos del primer nivel. Las entrevistas fueron realizadas en forma individual, acordando con los estudiantes un espacio y tiempo.

El tratamiento de los datos provistos por el cuestionario consistió fundamentalmente en un procesamiento cuantitativo. Con los señalamientos, en respuesta a las preguntas precategorizadas, se realizó un análisis de distribución de frecuencias, centrado en la alternativa seleccionada para cada planteamiento. Para el análisis de la pregunta de respuesta abierta, se efectuó un agrupamiento y posterior categorización de los aspectos comunes planteados en las respuestas libres de los alumnos.

La información recogida durante las entrevistas fue procesada mediante un análisis de contenido de los comentarios y expresiones de los alumnos, con el objeto de construir una categorización de cuestiones comunes y divergentes entre las perspectivas asumidas por cada uno de ellos frente a los diferentes tópicos.

Resultados

A) Utilización de estrategias en la transición del nivel medio a la universidad.

Se presentó en paralelo el mismo conjunto de estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y de autorregulación, para que el estudiante indicara su frecuencia de uso en la escuela media y en la universidad.

Estrategias cognitivas de repaso, elaboración y organización

De acuerdo con Pozo (1990), la estrategia asociativa más estudiada es el repaso, consistente en recitar o nombrar repetidamente los ítems o estímulos presentados en una tarea de aprendizaje durante la fase de adquisición. Dentro de este grupo de *estrategias de ensayo* para tareas complejas de aprendizaje, Weinstein y Mayer (1983), incluyen también actividades como la copia o repaso escrito y el subrayado. Al igual que el repaso, éstas tratan de influir en la atención y en el proceso de codificación en la memoria de trabajo, facilitando un nivel de comprensión superficial.

A este respecto, hallamos que *repetir el contenido en voz alta* no muestra variaciones en cuanto a su utilización en la escuela media y en la universidad. Sin embargo, no ocurre lo mismo con *subrayar* y *copiar o tomar notas literales*, mientras

que más de dos tercios de los treinta y cuatro alumnos encuestados indican su uso habitual para las tareas académicas, una proporción casi equivalente informa la escasa o esporádica aplicación de estas habilidades en el contexto escolar.

Con relación a las *estrategias de elaboración*, Pozo afirma que buscan una relación, un referente o significado común a los ítems que deben aprenderse. Entre las estrategias de elaboración para tareas complejas de aprendizaje, Weinstein y Mayer señalan el parafraseo, el resumen y la descripción de cómo se relaciona la nueva información con los conocimientos previos. Mencionan también en este grupo, crear analogías, tomar notas personalizadas y responder preguntas. Por su parte, al examinar la distinción entre estrategias de elaboración simple y de elaboración compleja, Pozo explica que las primeras facilitan el aprendizaje de un material escasa o nulamente estructurado mediante el recurso a una estructura externa a la que se asocia ese material, y que actúa en paralelo sin llegar a impregnarlo de su significado. Incluye aquí las palabras clave, imágenes mentales, rimas, abreviaturas y frases, y utilización de códigos. En cambio, en las de elaboración compleja, la estructura externa pasa a ser asumida al menos en parte, por el propio material de aprendizaje (es el caso del uso de analogías y del conjunto de técnicas que emplea el lector para elaborar un texto escrito: por ej. elaborar resúmenes, formular preguntas, comparar).

El análisis de las selecciones evidencia que sólo el *resumen* revela la misma regularidad de uso para ambos niveles de formación. Tanto *tomar apuntes personalizados* como *realizar notas marginales* son señalados como recursos aprovechados con menor frecuencia en el secundario. De igual modo, más de dos tercios de los alumnos indican para la universidad una utilización frecuente de *sintetizar textos de forma personal, establecer relaciones entre diferentes autores e ideas* y *relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos.* Aproximadamente la misma proporción asegura emplear también asiduamente, las estrategias de *ejemplificar* y *estudiar o resumir textos con las propias palabras*.

Finalmente, las *estrategias de organización* permiten establecer explícitamente las interrelaciones entre los elementos que conforman el material de aprendizaje. Constituyen la forma más sofisticada de aprenderlo y exigen implicación activa y un mayor esfuerzo del sujeto (Pozo, 1990). Según Weinstein y Mayer, sus objetivos corresponden a la selección de información para ser transferida a la memoria de trabajo y la construcción de relaciones entre las ideas allí disponibles. La identificación de estructuras textuales, la clasificación ordenada de elementos, la creación de jerarquías, la esquematización de textos y la construcción de representaciones gráficas son las estrategias mencionadas por estos autores.

Los estudiantes reconocen un mayor desarrollo de estas estrategias en el ámbito académico, en comparación con su uso en el nivel medio. *Identificar ideas centrales y secundarias* es señalada como una técnica de uso regular por la mayoría, en tanto que una cantidad algo menor manifiesta *representar gráficamente* con la misma asiduidad. Poco menos de la mitad señala *establecer semejanzas/diferencias y ventajas/desventajas al interior del texto* como una de sus estrategias habituales en la facultad, y una proporción similar indica su uso ocasional.

Estrategias metacognitivas o de control de la comprensión

Para Gargallo (1995), de modo general la metacognición refiere al conocimiento y regulación de nuestros procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo las propiedades de la información relevante para el

aprendizaje. Comporta el establecimiento de metas, la evaluación del grado de logro de las mismas y la modificación de las estrategias empleadas cuando no son pertinentes, por consiguiente exigen un grado de control cognitivo muy elevado.

Conforme los señalamientos de nuestros estudiantes, estas estrategias se ponen mayormente en juego durante el primer año universitario. No obstante, se observan diferencias en la frecuencia de uso señalada para las distintas alternativas ofrecidas. Casi el total de los alumnos encuestados manifiesta realizar habitualmente una *relectura con pausas para reflexionar sobre lo leído*. Una proporción algo menor acepta que a medida que lee textos académicos se *plantea preguntas e intenta responderlas.* En cambio, pocos entre ellos reconocen el uso de dichas estrategias para regular la actividad lectora en el nivel medio. En cuanto a la estrategia *revisar el modo de estudiar para valorar su eficacia,* al igual que *autoevaluarse periódicamente teniendo en cuenta objetivos propuestos y resultados obtenidos*, hallamos que los alumnos las consideran de escasa aplicación tanto en la escuela como en la facultad.

Estrategias de autorregulación, de apoyo o manejo de recursos

Estas estrategias se orientan a crear el mejor ambiente o clima posible, las óptimas condiciones y el mejor apoyo a las estrategias primarias (cognición y metacognición). Tal como sostiene Pozo (1990), en lugar de enfocarse directamente sobre el proceso de aprendizaje, se orientarían a la mejora de las condiciones materiales y psicológicas en las que éste se desarrolla. Lograr la autorregulación pareciera ser lo propio del estudio universitario en la valoración de estos estudiantes.

Para la totalidad de las estrategias planteadas, más de dos tercios de los estudiantes indican una utilización frecuente, en tanto el resto las pone en juego ocasionalmente. Como contrapartida, en la escuela apenas un tercio señala haber utilizado frecuentemente estrategias como *planificar las actividades en pasos o instancias sucesivas, advertir el esfuerzo y los recursos que puede demandar una determinada tarea* y *conseguir a tiempo los recursos necesarios para cumplimentarla*. Algo similar ocurre con *prever y organizar adecuadamente el tiempo de estudio,* estrategia que la mayoría señala no haber considerado casi nunca o sólo a veces en el nivel medio.

B) Dificultades y carencias más importantes durante el primer año académico.

Una lectura del conjunto de las apreciaciones ofrecidas por los estudiantes destaca que las principales dificultades en el curso del primer año universitario, refieren fundamentalmente al logro de una adecuada autorregulación de la conducta para el estudio, y a la insuficiencia de los contenidos adquiridos en el nivel medio. En menor medida, estos alumnos apelan a factores externos sobre las cuales puede ejercer menos control y en consecuencia, menos ajustes y cambios.

Aún cuando perciben los ajustes que el nuevo contexto institucional les demanda, en la mayoría de los casos persisten las prácticas de estudio desarrolladas en la escuela secundaria, lo cual periódicamente los enfrenta a inconvenientes de diversa índole. Entre los diversos problemas que comparten los estudiantes de forma recurrente, pueden mencionarse los siguientes:

- *Ser autónomo y responsable;* la independencia en la conducción del estudio aparece como un aspecto clave que condiciona ampliamente su desenvolvimiento en el nivel superior.

- *Gestionar el tiempo convenientemente y sostener el esfuerzo*: en la mayoría de los casos reconocen no haber consolidado un habito de estudio en su paso por la escuela, por lo que aún en la universidad su nivel de compromiso aumenta cuanto más escaso es el tiempo del que disponen para la realización de los trabajos o para la preparación de exámenes. Estas dificultades se tornan palpables en situaciones como estudiar simultáneamente diferentes materias en un período de tiempo escaso; organizar deficientemente el tiempo destinado al cumplimiento de las actividades académicas; improvisar la realización de las tareas y trabajos prácticos como consecuencia de no cumplimentar lo planificado; y elaborar los trabajos a última hora por postergarlos más de lo recomendable.
- *Regular adecuadamente el tiempo dedicado a la lectura y al seguimiento de los textos*: prácticamente todos los alumnos encuestados usualmente o a veces, únicamente lee los textos obligatorios que los profesores destacan como tema de examen. De modo consistente, la consulta de bibliografía complementaria queda relegada a la realización de trabajos prácticos, y la búsqueda de material o información adicional no pedida por el docente, es una iniciativa ocasional de sólo unos pocos para ciertas producciones. Además, con frecuencia u ocasionalmente la mayoría asiste a clases sin la lectura de los textos solicitados. Frente a este escenario, podría pensarse la lectura de estos alumnos en términos de una práctica más bien formalizada, pues en mayor medida se realiza respondiendo a requerimientos puntuales de los profesores y limitándose a aquellos contenidos que transmite y, de algún modo, legitima la institución.
- *Adecuarse a la dinámica grupal:* entablar nuevas relaciones, y conformar un equipo de trabajo estable y funcional. Relacionarse y aprender a trabajar con otros es percibido por la mayoría como una necesidad que si bien plantea dificultades, amplía o restringe sus posibilidades de una plena incorporación a la vida universitaria.
- *Dificultades de índole cognitiva*; su presencia en las explicaciones de los estudiantes es bastante menor en comparación con el peso concedido a la autorregulación. Refiriendo a sus experiencias en el nivel medio, mencionan carencias relativas a la adquisición insuficiente o deficiente de ciertos contenidos disciplinares vinculados con la carrera escogida. Asimismo, destacan la escasa utilización de técnicas y estrategias de aprendizaje que en la universidad se revelan como indispensables al momento de estudiar. Este tipo de problemas se hallan asociados con las características del material de estudio en la facultad, el cual no sólo es notoriamente mucho más extenso, sino que también reviste mayor complejidad y especificidad que los contenidos desarrollados en el secundario.

En sus respuestas emergen también, aunque con un reconocimiento sensiblemente menor, aquellos factores que siendo externos a la voluntad y disposición del estudiante condicionan en alguna medida su desempeño académico, tales como: la organización del material de estudio por parte del profesor, las condiciones económicas, las normativas institucionales y organizacionales que regulan el funcionamiento de la facultad y por tanto, su propio comportamiento en el trayecto de la carrera. En cuanto a este último aspecto, aluden a la falta de información pertinente y oportuna, a un régimen de correlativas “que muchas veces hace correr contra el

reloj", a los horarios de cursado y a cuestiones en apariencia tan triviales como el desconocer a qué se llama "parciales" en el contexto universitario.

Conforme lo expuesto, resulta clara la importancia atribuida por los estudiantes a la autorregulación, ya que tanto sus respuestas como sus señalamientos enfatizan casi exclusivamente en el desajuste de los procesos de esta naturaleza con relación a las demandas de institución universitaria. Al mismo tiempo, sólo unas pocas consideraciones refieren a carencias de índole cognitiva, refiriendo puntualmente a limitaciones para la comprensión lectora, el estudio basado en el análisis de los textos y el establecimiento de relaciones, y la resolución de exámenes extensos.

En el siguiente apartado, adentrarnos más detenidamente en el examen de las condiciones que mediatizan el estudio y las vivencias del estudiante en la universidad, nos permitirá profundizar estas dificultades que atraviesan en su ambientación a la cultura universitaria, apelando a sus propias palabras.

C) Particularidades del estudio en la universidad con referencia a la escuela

Este último apartado reúne las apreciaciones y valoraciones de los estudiantes entrevistados acerca de las condiciones de estudio y aprendizaje en la universidad, en relación con el nivel medio. Complementariamente se incluye información provista por el cuestionario, referida a sus señalamientos en algunas de las afirmaciones sobre el modo de estudiar y aprender en la universidad y las principales dificultades que afrontan en la vida estudiantil.

La conquista de la autonomía: "Uno viene con todo prácticamente determinado y de golpe se encuentra con que uno tiene que determinar las cosas".

El conducirse de modo más autónomo e independiente en el ámbito universitario es una necesidad clave en la valoración de los estudiantes, estrechamente ligada al éxito en el proceso de adecuación a las pautas y condiciones del nuevo nivel. La cuestión de la autonomía en las decisiones distingue cualitativamente la vida universitaria del rol de alumno en la escuela secundaria, y se expresa principalmente en la determinación de asistir regularmente a clases, organizar el tiempo destinado al estudio y ser constante en el esfuerzo. Como condición indispensable para la vida académica satisfactoria se contrapone al control, seguimiento constante y mayor orientación que atribuyen los alumnos a las instituciones y autoridades del nivel medio. Se vincula además con un grado de exigencias mayor y diferente respecto a los requerimientos del secundario. Los estudiantes personalizan las exigencias de la escuela en el acompañamiento de agentes externos como los profesores, los padres y hasta los propios compañeros, pero al transitar la universidad advierten que tales exigencias asumen una naturaleza inherente a ellos mismos, por lo que cabría hablar de una autoexigencia que se traduce en la creciente responsabilidad por uno mismo.

De acuerdo con Casco (2009), este mandato central de la institución universitaria es entendido, de modo general, como la capacidad del ingresante para "arreglárselas solo" en un medio poco estructurante. Las expresiones que siguen reflejan la clara conciencia de estos estudiantes respecto del carácter determinante que reviste la conquista de la autonomía de cara a la permanencia en el sistema.

Sí, ya no es más externa, vos te exigís. La exigencia es más tuya, sabes que manejas tus tiempos, tus ganas, te pones tus tiempos y dependes de vos acá. En la

escuela existen exigencias, presión y un seguimiento en el estudio que en la universidad no se da, acá se trata del compromiso con los objetivos que uno mismo se propone. Tiene que ver con un cambio en las responsabilidades como estudiante, porque tenemos más exigencias y eso es lo que ayuda a la vez a poder adaptarnos al cambio.

Creo que en la secundaria uno está como más guiado y determinado en todo lo que hay que hacer y te enseñan cómo hacerlo, y en la facultad se ponen en práctica esas estrategias que te enseñaron allá, ya no hay más alguien que te va a decir: 'estudia, ponete las pilas, hace tal cosa', no, sos vos el responsable (…) en la facultad te vas a tener que adaptar a eso digamos porque claro vos sos el que regulas tus tiempos. En la escuela se tiene más la presión de los padres, de los profesores y los preceptores y sus exigencias, todo está ya pautado. En la mayoría de los casos sabes que en los 5 años de la secundaria la vas a tener que terminar sí o sí como sea, y acá se te puede dilatar podes terminar antes como podes terminar después, sos el responsable de acuerdo a las pretensiones y a las metas que tengas en tu vida.

Uno viene con todo ya prácticamente determinado y de golpe se encuentra con que uno tiene que determinar las cosas, entonces primero si te cuesta empezar a... en la escuela está todo marcado vos sabes que si no vas, si pasas las 15 faltas te quedas libre y perdes el año, en la facultad no, o sea vos podes quedarte en tu casa a dormir si queres todo el día, pero después la perdes, quedas libre y te das cuenta de que estás hace mucho tiempo acá y estás haciendo más gastos.

En el curso del nivel medio el alumno se encuentra más guiado y acompañado en el marco de ciertas reglas explícitas y pautas estables, y de orientaciones constantes por parte del entorno y las autoridades que lo contienen. Por el contrario, el joven universitario frecuentemente se revela como un sujeto individual, aislado, solitario y que en consecuencia debe conducir sus asuntos como puede. Al mismo tiempo y paradójicamente, emerge como alguien con poder de decisión y libertad de acción, en el sentido de que 'nadie lo manda', aunque esto implica que en el ámbito universitario todo depende de él mismo (Leite, 2003). Una estudiante lo explica así:

Es mucho más autónomo el estudio universitario, sobre todo el tema de que vos sos responsable del tiempo que te lleve la carrera, de cómo la hagas, de la forma en que la comprendas y de todo. Sos responsable de tu carrera, de haberla terminado rápido y comprensivamente o de que tu carrera la hayas hecho a los saltos y como pudiste digamos mal, mal; cuando no tenías ganas y no querías hacer las cosas. La presión pasa más por algo interno porque sabes que si estudias te va bien. En la secundaria había una presión siempre de ponete las pilas, seguí, no te quedes, hace esto hace lo otro todo el tiempo desde los profesores, los padres o los compañeros… acá sos vos.

Aún cuando unos pocos alumnos entrevistados reconocen un cierto grado de autonomía durante su desempeño en el nivel medio, la necesidad de aprender a resolver los requerimientos del estudio universitario de forma autónoma es una constante en el discurso de la mayoría. Esto se pone a prueba en cuestiones tan decisivas como la capacidad de organizar el tiempo y regular los esfuerzos en forma

adecuada, lo cual a su vez condiciona el grado de cumplimiento de actividades académicas frecuentes como el cursado de materias, la lectura y realización de trabajos, la preparación y el afrontamiento de exámenes. Precisamente, la relevancia de concurrir regularmente a clases es otro de los asuntos comunes entre estos estudiantes. Del total encuestado, sólo uno de ellos señala que frecuentemente no asiste a las clases en las que no se registra la asistencia, en tanto el resto prefiere concurrir de todos modos. La situación de clase les posibilita llevar un seguimiento del desarrollo de las materias, tomar conocimiento de aspectos de interés para los profesores y lograr una mayor comprensión de los textos. Así lo manifiestan algunos:

> *Voy porque puede decir cualquier cosa sobre el tema que estamos trabajando, sobre horarios o bibliografía y te ayuda, o sea, cualquier información que te den en clase te va a ayudar sí o sí. Por ahí encima dan síntesis espectaculares, por ejemplo al profesor X nunca le falté porque en su materia es impresionante, él da unas síntesis fabulosas para ir a estudiar después. Con él no necesité que mi compañera me ayude a interpretar, fui directamente a sus clases y después fui a la bibliografía.*

> *Se me hace que es muy importante porque es como que vas agarrando confianza con el profesor y te vas sacando más dudas y cuando vas a estudiar te resulta más fácil comprender. Es importante, por ahí te quedas colgado como van demasiado rápido en esas materias cuatrimestrales, y si faltas una clase es como que ya te quedas, por ejemplo en Estadística el primer bimestre sería fui o para el primer parcial fui y entendí bastante, me fue bien y para el segundo ahora empecé a no ir porque tenía un montón de trabajo para Didáctica y estoy re perdida, ahí te das cuenta por ej.*

El eficiente manejo del tiempo, el esfuerzo sostenido y la dedicación emergen como las batallas más difíciles que deben librar los estudiantes en su deseo de adaptarse a las exigencias de la nueva modalidad institucional. Dan cuenta de que la posibilidad de resultar victoriosos frente a este desafío les requiere indefectiblemente abandonar hábitos consolidados durante la escuela media, hábitos que por lo general condicionan ampliamente los resultados que obtienen en términos académicos y de afiliación intelectual a la cultura universitaria.

De la contención escolar a la lejanía de los vínculos interpersonales en la facultad: "Vos seguís haciendo la tuya, si queres vas si queres no vas…"

Las relaciones interpersonales se describen principalmente en torno al trato con los profesores y necesariamente con referencia al nivel medio. En la valoración de los estudiantes, tanto la dinámica de las clases como las relaciones menos personales, más discontinuas y circunstanciales que singularizan los vínculos se corresponden con el mayor grado de exigencia que reviste el estudio universitario en comparación con la institución escolar. Sus explicaciones insisten en el papel que asumen profesor y alumno en cada contexto, oponiendo la supervisión y preocupación constante de los docentes en la escuela, a la autogestión universitaria y el relativo anonimato que caracteriza los primeros pasos del estudiante en su ambientación a la institución universitaria. Entre las expresiones alusivas a la cuestión, se recogen éstas:

En la universidad bueno, te conocen porque estas participando o directamente fijate yo no curso algunas materias, o sea que los profesores me conocen de los parciales y del final, totalmente neutro podes ser y no va ni viene, vos seguís haciendo la tuya si queres vas si queres no vas cosas así, y es más no te están evaluando te evalúan en el final y tal vez listo entendes, ya está.

Los profesores en la secundaria era como que estaban más encima, acá ya no están más pendientes de vos, somos muchos y al profesor no le interesa si sigo o no sigo, si dejo la materia o si la apruebo… depende de mí. Los profesores saben que si vos dejaste la materia es porque te pareció lo mejor de acuerdo a tu ritmo, a tus tiempos, tu organización y tampoco tienen necesidad, ni la obligación, ni el derecho ni nada de recriminarte. Pasa por vos, por tu responsabilidad y tus decisiones y en ese sentido se nota la autonomía, como que antes era menos lo que podías definir por tu cuenta.

Frente al aislamiento o aparente soledad en que se desarrolla el estudio en la universidad, y dada la impersonalidad acentuada de los vínculos que estrechan sus principales actores; el colegio secundario es percibido como un espacio más familiar y placentero que brinda mayor contención y seguridad al alumno. Este clima afectivo posibilita establecer relaciones más íntimas y de mayor confianza con los docentes, incluso con miras a especular sobre el grado de permisividad o condescendencia frente a determinadas circunstancias. Algunas contribuciones al respecto denotan:

Siempre digo eso, en el secundario como que había una relación más estrecha con los profesores, y uno por ahí bueno no quería rendir, no rindo presento un certificado médico y zafo rindo después, no hago un trabajo práctico capaz no me dicen nada.

En la secundaria era te digo la amistad entre comillas con los profesores, acá extraño la relación que tuve con todos ellos. El trato con los profesores es menos personal en la facultad, a parte fijate en la secundaria éramos 25 o 26 chicos, nos conocíamos todos, hablábamos uno con el otro… acá somos, hay clases que somos más de 90.

Creo que el estudiante esta mucho más cómodo en el nivel medio, ya sea por el acompañamiento o el trato más directo con el profesor, creo eh... los profesores, la ayuda de los preceptores y el compañerismo, que todos…uno está más contenido, todo el mundo te conoce...estabas más cómodo totalmente.

A este respecto, coincidimos con Corral de Zurita (1995) en cuanto a que la principal diferencia entre ambos niveles educativos reside en el hecho de que mientras la escuela media asume la contención de los estudiantes, la universidad les concede y requiere el ejercicio de la autonomía. Como lo sostiene la autora, el nivel medio proporciona una red de sostén mediante un control y seguimiento que involucra la amplia gama de comportamientos dentro del establecimiento, que, en cierta medida, se extiende fuera de éste. Como consecuencia, el joven delega en la institución gran parte de la responsabilidad de sus comportamientos. A través de preceptores, profesores e, indirectamente, a través de los padres, la que se ocupa y se preocupa de

su rendimiento y su obrar es la escuela. Por el contrario, la institución universitaria se caracteriza por liberalizar este control y entonces, sin transición, el joven se encuentra en un ámbito donde debe empezar a hacerse cargo de su propia formación.

En este sentido, Álvarez Méndez (2003) sostiene que algunos profesores dedicados fervientemente a la tarea de transmitir información sobre contenidos concretos, suelen pasar por alto componentes afectivos, de autoestima, la historia y el contexto propio de los sujetos a los que va dirigida tanta información. Como expresa el autor, el aula no parece un espacio propicio para considerar sentimientos ni experiencias personales, ni los intercambios intersubjetivos de quienes se encuentran y trabajan en ella. Puede que esto ocurra con mayor frecuencia en el ámbito académico abocado a la formación de jóvenes adultos, donde además se reciben masivas poblaciones de estudiantes.

Respecto a la interacción con los pares, hacen referencia a ciertos inconvenientes que plantea establecer nuevas relaciones en una institución desconocida y el fortalecimiento de un buen grupo de trabajo (falta de comunicación entre compañeros, tendencia al aislamiento, experiencias de grupos disfuncionales, etc.). Pese a las dificultades que suscita trabajar en equipo, ya desde el secundario muchos se habituaron a esta dinámica. Quizás por ello, dos tercios de los estudiantes frecuentemente prefieren compartir la tarea con un grupo antes que hacerla individualmente. Relacionarse y aprender a trabajar con otros es percibido por la mayoría como una disposición favorable para los logros académicos satisfactorios. A propósito de la conformación y funcionamiento de los grupos, sus palabras testimonian tanto experiencias positivas, como otras negativas y de mayor inestabilidad:

> *No, no me costó mucho. Bueno si vine con J que la conozco desde que tengo 7 años, entonces como que había venido con ella y después cada una se fue abriendo y entró V al grupo, después E… a parte dentro de todo soy bastante cerrada, no tengo problema de relacionarme pero tiene que pasar un tiempo también, no me voy a ir a relacionar con cualquiera a la primera. Nosotras somos un grupo y estamos entre nosotras la verdad que no tenemos mucha relación con los demás, recién ahora por ahí vamos al curso y hablamos con aquel o con este, pero sólo en cuanto a trabajo.*

> *Ahora tenes que trabajar sí o sí en grupo, el trabajo es muy difícil, hay poco tiempo y acá en la facultad te hacen exactamente lo mismo que en la escuela. En primer año todos los profesores te pedían grupos, bueno, entonces me tuve que poner en grupo otra vez y si me costó relacionarme en el ámbito de formar grupo, de confiar en ellos para que hagan el trabajo, eso nomás porque después en lo personal no tengo problema y hasta recién nomás encontré gente que se va a poner a hacer, que es trabajadora, es cumplidora y responsable. Encima no podes criticar porque no tienen la culpa, ellos tienen exigencias diferentes, te tenes que apegar a lo que ellos necesitan y quieren, y tu trabajo ¡es triple! Me costó un montón, un montón me costó... trataba de conseguir alguien que trabaje pero es re difícil, re difícil porque no entran con las ganas de trabajar, con el deber de lo tenes que hacer. Hice grupos con gente de mi edad que salía de la secundaria e ingresaba, y el primer cuatrimestre fue así, el segundo fue peor, terrible.*

Frente al desafío de la autorregulación: "Ese voy a estudiar después, voy a ver después… es como que el después ya no existe más".

Si bien, en su mayoría, asumen el hecho de que conseguirán proseguir la carrera en la medida en que logren dedicarse y manejar sus tiempos de forma eficiente, más de las veces se encuentran en 'aprietos' intentando responder a las demandas académicas "contra el reloj". Por un lado, se dicen conscientes de la necesidad de incrementar el esfuerzo y el tiempo destinado al estudio en la universidad en comparación con el secundario, por otro, se confiesan imposibilitados de llevarlo a la práctica en numerosas circunstancias. Se trata entonces de una asignatura pendiente que mientras que a algunos los angustia, a otros los desborda en su voluntad de cambio. A título de ejemplo se transcriben algunas de sus respuestas:

Tengo semanas que son súper agotadoras, pero súper agotadoras ahora hace como dos semanas que ando a mil entendes, entonces como que no puedo, no estoy ni terminando una cosa y ya estoy con la otra, tengo que estar viendo: "No, a la clase de hoy voy a tener que faltar para terminar lo otro de mañana" cosas así. Termino súper cansada y después tengo, por ejemplo ahora antes de que empiecen los prácticos y parciales de nuevo, esas semanas que estás tan tranqui que otra vez te acostumbras a no hacer nada y por el sólo hecho de decir ya estuve bastante cansada esas tres o cuatro semanas que anduve súper ocupada, así que ahora quiero descansar y decís: "Igual mañana me voy a levantar y voy a estudiar" pero como sabes que en realidad no es una obligación o una presión que tenes, tal vez te dormís toda la mañana. Como que esas semanas estás más en otra cosa, colgada y después otra vez vuelve el tema de estar a las corridas con la facultad…

La constancia para mí es terrible porque me pasa que por ahí estás tan enganchada con una materia, tan pilas quizás porque te están exigiendo con los parciales y el práctico y como que saliste de entregar ese parcial o práctico y decís: "bueno, ahora ya me desligue". Otra vez te perdés totalmente, como por dos semanas no queres ni siquiera abrir eso y cuando te diste cuenta te descolgaste…se necesita ser constante.

En la percepción de muchos de estos jóvenes resulta crucial el progresivo abandono de un hábito comúnmente adquirido en el secundario, donde el estudio asumía un carácter circunstancial con vistas a la superación de instancias concretas de evaluación. Por su experiencia durante el primer año en la facultad, cuyas exigencias son claramente diferentes a las de la escuela, saben que la tendencia a estudiar bajo presión o "a última hora y para el momento" es una práctica perjudicial, no sólo porque no les permite resolver convenientemente los requerimientos de sus profesores, sino también porque conlleva un fuerte sentimiento de frustración e impotencia.

Conforme los datos provistos por el cuestionario, desorganizarse al estudiar para distintas materias en la misma semana, realizar trabajos apremiados por el tiempo, posponer obligaciones académicas más de lo conveniente e improvisar por no cumplir con el modo en que planifican desarrollar sus actividades, son situaciones comunes en la vida de estos jóvenes universitarios. Sólo menos de un tercio casi nunca las atraviesa. Pese al ímpetu de cambio que se manifiesta en algunos casos, respecto a poder generar ajustes en la actuación académica, lo cierto es que al cabo de un año de permanencia en la universidad muchos de ellos mantienen prácticas de estudio

muy similares a las llevadas a cabo en la escuela secundaria. En el decir de unos estudiantes:

> *No tendría que pero sí me complica, porque en realidad estoy acá para estudiar y vivo sola y tengo todo el tiempo del mundo, mi vida acá tendría que basarse siempre en eso digo yo, pero no sé… estoy estudiando a veces y no tengo ganas, tengo toda la mañana y no tengo ganas de estudiar sé que está la cama voy y me acuesto o sé que está A voy y la busco. Tengo computadora, estoy sola aburrida agarro pongo música o veo películas, el modo como organizo mi estudio está muy ligado a mi motivación o estoy bajo presión de que tengo que rendir y ahí como sea no existe el mundo y estudio. Si tengo tiempo y estoy sin ganas no estudio pero cuando estoy bajo presión es estudio y estudio. En la escuela era levantarme y preparar en el día o el día antes.*

> *Me pasa eso sí, fijate que trato tipo hoy sé que tengo que estudiar o leer una fotocopia para la semana que viene y capaz la saco y digo: "bueno la voy a leer"… la tengo pero no la leo es como que espero a que llegue dos días antes y ahí sí, cuando ya tengo otra cosa que leer para otra materia se me amontona todo y como puedo me arreglo y leo. La verdad que traté de cambiar eso, pero ya no puedo ya es mi costumbre y no cambió de la escuela. Bajo presión uno está mejor, por lo menos yo.*

> *Si, más cuando tengo que rendir estudio. Mantengo eso de la secundaria, por ahí me doy cuenta de que estoy desocupada o de que tengo un tiempo libre y trato de sentarme, y esto tendría que ponerme a leer y trato, pero generalmente como siempre estamos con prácticos y todo ese tipo de cosas no lo hago. Cuando falta poco para el parcial ahí me pongo a leer o nos juntamos a estudiar…*

La aún deficiente autorregulación se advierte en el hecho de que al distribuir inadecuadamente el tiempo y dedicarse al estudio de modo inconstante, estos alumnos atraviesan inevitablemente períodos de intensa actividad en los que procuran responder simultáneamente a requerimientos de variadas materias y profesores. En momentos de menor demanda académica, antes que planificar obligaciones futuras, optan por distenderse y realizar otro tipo de actividades. También la motivación juega un papel clave como otro de los condicionantes comunes a la hora de organizarse.

A pesar de las dificultades que conlleva programar el uso del tiempo, el interés por la planificación de las tareas aparece como un rasgo propio del desempeño académico y raramente presente en el contexto escolar. Sin embargo, muchos reconocen una recurrente distancia entre el modo como pensaron hacer las cosas y la manera en que efectivamente las hacen. La proximidad de las situaciones evaluativas, la presentación de trabajos o la desmotivación los sitúa en el camino de la improvisación, el reajuste de las propias acciones sobre la marcha o el estudio bajo presión. Son varias las consideraciones que dan cuenta de ello:

> *Si lo arreglamos con el grupo y yo también me organizo. A veces se puede cumplir con eso, pero generalmente se termina haciendo sobre la marcha, como que lo que planificaste nada que ver a lo que te salió entendes. Por ahí yo planifique empezar dos semanas antes y termine en una semana yendo y leyendo un ratito, total sabía que me quedaba toda la otra semana y así, entonces por ahí lo deje más para la*

última semana que ya es mucho tiempo menos y que tenes que estar a las apuradas.

Puede ser que yo acá en mi cabeza planifico sí, en el sentido de estudiar. Por ejemplo mañana hace una semana que vengo planificando que tengo que empezar a estudiar Estadística, digo mañana a la noche antes de... o termino de mirar la novela y estudio hasta las una… pero no, no lo hago. Del dicho al hecho "me falta el hecho".

Por ahí me cuesta ir haciendo constructivo y seguido el estudio de una materia que no me interese, como Estadística que encima me cuesta. No puedo estudiar antes porque no me gusta, no me llama la atención entonces solamente la presión del examen me ayuda a preparar. Si es con mayor intensidad antes de rendir, excepto si me interesa la materia entonces por ahí las leo antes.

En ocasión de un trabajo anterior, cuyo propósito fue examinar las concepciones y prácticas de estudiantes futuros profesores respecto a la evaluación, hemos tenido la oportunidad de constatar la relevancia que reviste la autorregulación al momento de dar cuenta de la actuación académica. Aspectos como el manejo del tiempo, la dedicación y la continuidad en el esfuerzo, el registro de apuntes, la atención y concentración, fueron mencionados recurrentemente por los alumnos, tanto para explicar el éxito y el fracaso académico como para destacar el tipo de estrategias que se deben poner en juego cuando se desea aprender y cuando se pretende aprobar (Silvestri y Corral, 2005). De igual modo, un estudio acerca de las representaciones de ingresantes de ingeniería sobre el ser universitario, reveló las mismas significaciones en las apreciaciones de los estudiantes sobre la importancia de desarrollar el sentido de responsabilidad, esfuerzo y constancia en la organización del tiempo destinado al estudio y a las tareas académicas (Berrino, M. Inés y otros, 2006).

Habilidades estratégicas en la adecuación al contexto: "Vas adquiriendo un historial, un conocimiento y un reconocimiento que es más para rendir".

Participar en clases, tomar apuntes de las explicaciones de los docentes, consultar diversas fuentes para interpretar el vocabulario disciplinar, leer y estudiar comprensivamente son sólo algunos de los recursos valorados por los estudiantes para regular satisfactoriamente su actividad lectora, para desentrañar la complejidad de los contenidos e implementar modalidades de estudio más ajustadas a las exigencias del nivel superior.

- **Participar en clases**

Por sentirse inseguros respecto de sus ideas y reflexiones, la mitad de estos alumnos frecuentemente participa poco durante las clases, situación que también señala experimentar en ocasiones cerca de un tercio de ellos. Durante las entrevistas mencionan aspectos favorables a propósito de esta estrategia, tales como: plantear y despejar inquietudes sobre los contenidos, precisar si la comprensión de los temas sigue un buen curso, enriquecer y ampliar perspectivas a partir de los aportes de los compañeros, lograr que los profesores los conozcan "más de cerca" y dispongan así

de indicios sobre el modo como van aprendiendo la materia. Pero, consistentemente con sus señalamientos, la mayoría de los entrevistados reconoce que desde el inicio de la carrera han disminuido considerablemente sus intervenciones en las clases.

Algunos explican esta tendencia refiriendo a la disposición del profesor para oírlos, o a las condiciones de un ámbito escolar que propiciaba la participación espontánea en un clima más distendido (en razón de la mayor cercanía y confianza en las relaciones entre pares y docentes). Mientras que en la escuela, el hecho de conocer mejor a los compañeros y profesores los desinhibía al momento de hacerse escuchar, en el aula universitaria reservan sus alocuciones para los espacios de debate o discusión grupal. Unos lo expresan de la siguiente manera:

> *De los casi 2 años que llevo en la facultad si me tendrían que calificar por participación para atrás. En la escuela sí, porque me sentía en un ambiente más cómodo, nos conocíamos todos, llevábamos mucho tiempo juntos y si uno cometía un error nos reíamos todos pero no se reían de mí sino conmigo digamos y la profesora bien, normal. En cambio, acá uno se equivoca y ese miedo a que los demás se burlen, tengo miedo de que me pase pero porque vi compañeras a las que les pasó.*

> *Hay profesores que tienen muy en cuenta eso, incluso sé de casos en los que cuando van a rendir prácticamente no le preguntan nada porque ya lo conocen, y saben que es una persona que siempre está en el tema que está participando, entonces viene le hacen una pregunta simple y ya está. Y vi casos en los que el profesor no te conoce y empieza, como que quiere ver todo lo que sabes.*

> *Participar en un debate sí porque ya tenía experiencia de la secundaria. Dar ideas propias o refutar o aceptar la idea de otro es muy enriquecedor, y eso también fue una prueba grande el año pasado en los prácticos de Psicología nos dieron un tema para que preparemos un debate, y era un ida y vuelta con los otros compañeros y los profesores de moderadores, así que los debates bien... sirven mucho.*

- **Registrar apuntes**

Otra de las habilidades deseables para afrontar el estudio, tanto o más importante que la anterior, es la práctica de *tomar apuntes*. A diferencia del registro literal característico de la escuela, en la facultad se privilegian los apuntes personalizados, es decir, aquellas síntesis en las cuales cada alumno decide qué es meritorio recuperar y cómo hacerlo utilizando diferentes formatos (textos de mayor o menor extensión, prolijidad, orden o secuencia en lo registrado, grado de profundidad y detalle de la información). Para algunos estudiantes, los apuntes constituyen un soporte de estudio clave como complemento de los textos originales propuestos por los profesores. Más precisamente, los definen como elementos "clarificadores" de aquellas cuestiones ambiguas o complejas que suscita la lectura de la bibliografía:

> *Siempre, siempre hago apuntes. Me parece que cuando los profesores desarrollan temas lo sintetizan en 3 palabras y eso es lo que anoto, después si tengo un oral o un escrito pongo eso y está bien. Me acuerdo que estábamos dando las teorías del consenso y del conflicto y nadie entendía, yo no había estudiado aún, teníamos un final y la profesora dijo: "¿Cómo no van a entender? la teoría del conflicto es tal y tal cosa y la del consenso tal y tal" tomé nota y en el final puse eso y estaba bien*

porque me felicitaron por la capacidad de síntesis, y era tal cual lo que ella había dicho.

Llego, me siento y empieza a hablar la profesora y ya empiezo a anotar todo, si tengo alguna duda le pregunto y voy haciendo una especie de síntesis. Me sirve muchísimo para los parciales cuando tengo que prepararme. Te vas a la bibliografía y no sabes en realidad ni a lo que apunta la materia, o sea, el apunte te ayuda después a entender mejor los textos o las copias que tengas que leer, por lo general te da un encuadre. El apunte me acompaña siempre, o sea está al lado de la fotocopia, de los libros o del material que esté trabajando.

En cambio, para quienes prefieren leer y estudiar de los libros o fotocopias, los apuntes de clase no pasan de ser un "material de consulta circunstancial", cuyo uso no facilita ni modifica mayormente las condiciones de estudio ni la comprensión de los contenidos. La determinación de tomar notas queda supeditada al interés que genera la dinámica de las clases, como lo explican algunos:

Los tengo a mano lo que pasa es que por ahí como te dije no voy mucho a clases, más que nada me baso en mis las fotocopias sería, pero sí por ahí los tomo y me doy cuenta que me sirven, podrían ser como de consulta. O sea, sé que tienen importancia los apuntes porque me pueden aclarar muchas cosas pero no los tomo como base de mi estudio, si tengo los uso también y sino de las fotocopias.

Tampoco le doy mucha importancia a los apuntes, creo que los agarro cuando hay que hacer prácticos y que ahí viste que también sirven bastante para eso. Te diría que si los tengo, porque la mayoría de las veces yo me arreglo con las fotocopias, tomo apuntes sólo cuando me interesó el tema o si la clase estuvo buena.

- **Recuperar la palabra del profesor**

Una cuestión estrechamente vinculada con el registro de apuntes refiere a la intencionalidad de recuperar los sentidos privilegiados en la "palabra del profesor". Los apuntes condensan las explicaciones e interpretaciones del docente, constituyendo así una síntesis de los temas que ayuda a contextualizar y delimitar las cuestiones más significativas, aquellas a las que el estudiante sabe es conveniente prestar especial atención para responder a sus demandas y expectativas. Por ello, no es de extrañar que casi la totalidad, con frecuencia interprete mejor los textos mediante las explicaciones y comentarios de sus profesores.

Según cómo los docentes desarrollan y explican los contenidos de la materia en las clases; es posible complementar y ampliar los textos, percibir a cuáles aspectos atribuye mayor relevancia, como así también recoger indicios de lo que podría ser "tema de examen". Incluso, ciertos alumnos reconocen que llegan a estructurar el estudio en torno a dichas cuestiones, como lo expresan sus propias palabras:

Mmm, o sea es una guía para ver cómo vas a tomar el tema o cómo lo vas a leer, porque bueno pensas esto el profesor dijo que no era tan importante y lo dio así muy a simple vista y dijo que no nos basemos tanto en eso, así que le haces una leída rápida, o al contrario tal vez profunda por lo que él dijo. Por ahí hay profesores que arman una síntesis re buena y necesitas leer bien el apunte y con eso es suficiente, después si tenes alguna duda vas a la bibliografía.

Como te dije hoy, es lo que después piden ellos o vos lo... como que en el examen lo callas diciendo eso que él dijo en clases. Hay una palabra que no me sale ahora pero es eso, es lo que él espera que digas después. Te sirve por ahí para ver qué términos usa él, para mí eso es importante, ver qué términos utiliza o cómo desarrolla el tema, para en un parcial vos ir y que se dé cuenta que fuiste a las clases y estás utilizando los mismos términos que él uso…

- **Fortalecer el hábito de la lectura**

En cuanto a la lectura, una representación compartida por casi todos los estudiantes es que a la universidad se viene a leer, y mucho. Entre sus numerosas expresiones alusivas a la intensidad de dicha actividad en la facultad, se recogen éstas:

Cuando vi Corrientes del Pensamiento Contemporáneo no podía creer la cantidad de bibliografía en una materia, me dije ¡Guauu, estoy en la Universidad!

Yo cuando empecé la universidad sabía que era mucho más que en la escuela, te venís con la idea pero ves unos apuntes así y decís: ¡Wee! ¿Todo esto tengo que estudiar? Nunca he visto tanta bibliografía, muchos contenidos, muchas palabras, muchas cosas…

Acá se basa todo en que te guste leer, porque si a vos no te gusta leer ahí si te va a costar mucho más.

Asimismo, en su mayoría caracterizan el contenido de los textos académicos como complejo y cargado de supuestos e información implícita, lo que origina dificultades en la comprensión y exige una aguda capacidad de interpretación y análisis. Como contrapartida, ponen de relieve el carácter manifiesto o evidente de la información contenida en los textos trabajados en la escuela.

En este sentido, Weibel (2006) sostiene que los textos empleados para enseñar en la facultad derivan de textos científicos y presentan una complejidad significativa para alumnos recientemente egresados del nivel medio, ya que presentan ciertas características discursivas a las que ellos, por lo general, no están habituados. Precisamente, la caracterización que ofrecen los estudiantes acerca del material de estudio empleado en la escuela, da cuenta de la argumentación del autor en tanto refieren a una escasa cantidad de textos, de breve extensión, cuya interpretación no plantea mayores inconvenientes en virtud de su contenido explícito. En cambio, al transitar la universidad deben adaptarse a condiciones muy diferentes en términos de las exigencias y desafíos que les plantea la lectura académica.

Así las cosas, familiarizarse con la especificidad del vocabulario disciplinar es concebida como una necesidad más próxima a las demandas de la educación superior, aunque los estudiantes no la reconocen como una problemática de peso en su afiliación intelectual al nivel. Desde su perspectiva, mientras que en el colegio los profesores dedicaban más tiempo a explicar el sentido o connotación de la terminología utilizada, en la universidad les compete a ellos mismos solucionar este tipo de situaciones pues muchos términos se suponen “ya conocidos”. Frente al desconocimiento o incertidumbre respecto de ciertas palabras o conceptos, la mayoría prefiere consultar el diccionario o a los compañeros del grupo de estudio. Quizás por

las características que asumen los vínculos con los docentes, ya mencionadas con anterioridad, la posibilidad de consultarlos por inquietudes de esta índole es la alternativa que encuentran menos viable.

Por otra parte, dependiendo la particularidad de los textos, los estudiantes desarrollan básicamente dos modalidades de lectura: unos prefieren leer por tramos, detenidamente y releyendo párrafos; otros optan por una primera lectura integral en la que infieren el sentido general del texto para luego, en una segunda lectura, reconocer lo principal de cada párrafo. En ambos casos manifiestan su intención de leer comprensivamente tratando de identificar y destacar las cuestiones centrales, es decir, analizando el contenido y relacionando. Asimismo, casi todos los jóvenes prefieren la lectura individual, y curiosamente cerca de un tercio logra mayor concentración al leer en voz alta. Al referir a los estilos de lectura, algunos especifican una secuencia de operaciones a seguir, e incluso de recursos para optimizar el proceso:

Leo y trato de entender comprensivamente, hago una lectura lenta y pausada pero no me detengo a hacerme preguntas; primero hago una lectura general y después en una segunda lectura saco las ideas principales y agrego esas ideas a mis resúmenes de lo que el profesor explicó a la hora de dar la teoría.

Lo que hago es leer una vez en general para darme cuenta de qué trata el texto, la segunda vez voy marcando con fibrón todo lo importante también me queda bastante extenso pero ya es menos, y en la tercera con lo que marqué hago tipo un cuadro.

Una lectura lenta donde voy haciendo llamaditas o notas al margen, vuelvo a leer párrafo por párrafo lo que no entiendo, saco las ideas principales y en general me siento con el diccionario al lado. Muy pocas veces hago primero una lectura general.

Mi idea supuestamente siempre es que voy a hacer una lectura general y después voy a leer pausadamente, pero nunca llego con tiempo para la lectura pausada, siempre leo en general y trato de sacar las ideas principales de lo que leo.

Especial relevancia revisten las diferencias que estos estudiantes marcan con relación a la complejidad de las actividades de aplicación solicitadas en cada nivel. Sus comentarios en este sentido manifiestan que en la escuela, por lo general, las tareas de comprensión de textos involucraban la utilización de una única fuente y consistían en contestar una guía de preguntas claramente definida, cuyas respuestas se hallaban literalmente expresadas en el contenido del texto. Su resolución no requería entonces más que operaciones de identificación de ideas y transcripción de fragmentos.

Dadas estas condiciones, puede afirmarse que la escasa o nula demanda de elaboración y organización de información por parte del estudiante, lejos está de promover pensamiento crítico, análisis o construcción de conocimientos en forma autónoma y reflexiva. Al examinar el tipo de consignas de lectura más frecuentes en la escuela, Fernández y Carlino (2006) advierten que éstas llevan al estudiante a "desagregar o descomponer" un texto en informaciones puntuales, promoviendo una actividad de mera ubicación o reconocimiento que involucra una comprensión

superficial y fragmentaria. La identificación y reproducción de la información así planteada, favorecería por un lado la lectura insustancial y, por otro, una redacción que reduce la actividad del alumno a la trascripción. En consonancia con las autoras, Álvarez Méndez (2003) considera que en el entorno escolar el eje de transmisión de información se centra más en las funciones de recepción y aceptación (escuchar, leer, copiar) que en las funciones de producción y creación (hablar, escribir, inventar, analizar, improvisar, criticar, argumentar, valorar).

Nuestros resultados muestran que interpretar consignas o preguntas de exámenes, reconocer lo más significativo de un texto o del discurso del profesor y relacionar nuevos contenidos con los ya estudiados, son algunas de las situaciones que frecuentemente o en ocasiones, plantean dificultades a más de la mitad de los estudiantes encuestados. Con excepción de unos pocos que refirieron una intensa actividad lectora en ciertas asignaturas escolares y la consecuente adquisición de un buen hábito de lectura, las experiencias de aprendizaje desarrolladas en la escuela no parecen haberlos preparado suficientemente para resolver la complejidad de los textos académicos. Dicha complejidad la perciben tanto en el mayor volumen de bibliografía que deben aprender a manejar para cumplir con las lecturas requeridas, como en el tipo de consignas de trabajo y actividades que proponen los docentes para analizar e interpretar textos científicos de distintas disciplinas.

- **Estudiar para comprender**

Ahora bien, atendiendo a cuestiones de índole más específicamente cognitiva, encontramos que las experiencias durante el primer año alertan al estudiante sobre la necesidad de modificar y redefinir sus hábitos de estudio, para lograr resultados académicos satisfactorios que le permitan avanzar en la carrera. Aparece con fuerza una representación común acerca de la necesidad de reemplazar progresivamente el estudio de memoria, habitual en la escuela media, por un estudio reflexivo, caracterizado por establecer relaciones y el esfuerzo analítico. En la interpretación de estos alumnos, estudiar pareciera adquirir connotaciones diferentes y hasta contrapuestas según las exigencias del ámbito en que se realiza. Mientras que en la escuela se prioriza un estudio más repetitivo al servicio de la retención y reproducción de información, en la universidad el sentido y los propósitos del estudio se vinculan además con la posibilidad de comprender, interpretar y pensar a partir de aquello que se lee. Sus expresiones al respecto lo explicitan del siguiente modo:

> *Veo que los profesores acá en la facultad lo que buscan es que vos comprendas, entiendas, analices, relaciones y en el secundario para nada. En el secundario era que vos estudies prácticamente memorístico era lo que buscaban, que aprendas de memoria si después te servía o no más adelante capaz que a ellos no les interesaba. Entonces para mí el secundario se baso en memorizar lo que me daban y en la facultad en comprender lo que tengo que estudiar, hay excepciones pero en general es eso, para mí la facultad es eso, comprender y relacionarlo siempre con todo lo que voy aprendiendo, acá estudio relacionando.*

> *Mi forma de estudiar en la secundaria siempre fue de manera repetitiva, memorística. Si estudias de memoria acá te va a costar mucho porque te exigen la relación entre la teoría y la realidad educativa, hay mucho material y tenes que relacionar siempre. He visto personas que están hace años en la facultad y justamente les lleva muchos años porque todavía no saben cómo estudiar, a veces se ponen a mirar un material y leen, y leen y leen pero están memorizando todo y*

les cuesta porque a veces olvidan una palabra y al rendir eso les mato por completo el examen. El estudio universitario pasa por la interpretación ¿entendes?

No sorprende el hecho de que aún en la universidad algunos recurran al estudio memorístico para fijar y retener conceptos medulares o clasificaciones en las distintas materias, ya que aprender supone la complementación entre procesos de aprendizaje asociativo y procesos constructivos (Pozo, 2007), entre memorizar y atribuir significado en forma activa. Para poco más de dos tercios de los estudiantes, el estudio de memoria resulta también una alternativa deseable frente al desinterés por los contenidos o la incomprensión de los mismos. Precisamente, el repaso consistente en repetir una y otra vez la información, constituye una estrategia asociativa eficaz cuando los materiales de aprendizaje carecen de significado para el sujeto (Pozo, 1990). En su propio discurso:

Estudio de memoria las cosas que no me gustan, que no entiendo o no le encuentro sentido, entonces digo bueno la única solución es que lo estudio de memoria. Bueno si conceptos sí, algunas cosas que tengas que acordarte específicamente, algunos postulados o clasificaciones puede ser.

Hay conceptos que bueno, resignada digo a veces que hay cosas que no me gustan, que no las entiendo y bueno de memoria me las aprendo y voy y me mando, cuando estudio de memoria es porque no entiendo. En realidad no la dejé... a la memoria.

A*cá lo único que estudio de memoria son los conceptos, que tenes que saberlos de memoria para algunos profesores, pero términos o conceptos cortos... no podes estudiar de memoria porque es mucho (…) Didáctica ahora me cuesta también porque algunos textos tienen ideas claves que tenes que estudiar de memoria porque a veces no llegas a comprender a tiempo para el parcial.*

De acuerdo con Pozo, en su interpretación de las conceptualizaciones de Pinillos, cuando la situación de aprendizaje se torna adversa, porque no se entiende qué debe aprenderse, porque no despierta interés o porque no se dispone del tiempo necesario para aprenderlo, se recurre a procesos de aprendizaje asociativo, más primitivos y menos vulnerables.

- **Interpretar las nuevas exigencias**

La necesidad de realizar ajustes en las modalidades de estudio que han desarrollado en la escuela media, responde muchas veces a una clara captación por parte de los estudiantes respecto de un notable cambio en el tipo de requerimientos que les plantea la universidad, tal como lo sugieren en sus referencias al ámbito escolar:

Es más, mucho más exigente y tenes que adaptarte. En el tema de los parciales, de los prácticos uno se da cuenta también, por ahí en la secundaria vos no terminabas un práctico que no era ni la mitad de lo que son ahora en la facultad, ibas y el profesor te entendía "bueno, mira...". Acá es distinto los profesores ocupan su lugar de profesores, vos sos el alumno y tenes que entregar el trabajo cuando te dicen.

No son permisivos, o sea, no te dejan pasar: 'Cometiste un error, bueno te dejo pasar'. No, ellos rescatan el error, piden autocrítica. En la escuela si son más permisivos.

Fue un cambio brusco en cuanto a los materiales a analizar que te daban ellos, o sea, de un dictado general que te llevaba dos hojas en la secundaria o un librito que te duraba todo el año eh... a venir acá y encontrarte con un libro más grande que el que te duraba todo el año en la escuela, si acá te duraba cuatro meses ya es muchísimo. O sea, te demanda más lectura, más dedicación, más responsabilidad de uno mismo y en ese sentido si fue muy brusco.

Tengo dos hermanas que están por salir de 5to y les digo que la facultad es muy exigente; es mucha lectura y no va a ser como en la escuela que estudiaban uno o dos días y listo, sino que se tienen que ir preparando continuamente, tienen que relacionarse con la gente, aprender a hablar que es lo que a la mayoría nos hace falta, y que ahora ya no estás entre maestros y profesores, sino que ahora ya tiene que ser como algo más en grupo, ya nada es parecido al secundario le digo yo... Acostumbrarse a hablar con la gente, empezar a desenvolverse ellas mismas por su cuenta, ya no dependiendo de los demás sino decidir ellas, tener hábitos de estudio…

- **Aprender a rendir exámenes**

Las estrategias para el examen ocupan un lugar central en el imaginario de estos estudiantes, en relación con los ajustes necesarios para adaptarse a las condiciones de la nueva modalidad institucional.

Mientras que la mitad de los alumnos indica estudiar sólo para rendir, la otra mitad señala que casi nunca organiza de ese modo el estudio en la universidad. En el transcurso de las entrevistas, al referir a "cuándo" estudiaban durante la escuela secundaria, muchos coinciden en que lo hacían pocos días u horas antes de las instancias concretas de evaluación. Luego de un tiempo transcurrido en la universidad, también la mayoría percibe la inconveniencia de mantener el estudio a último momento, por lo cual algunos de ellos dan indicios de trabajar para modificar esta conducta, aún cuando intensifiquen el estudio en proximidad al momento del examen. Así lo indican en los siguientes extractos de las entrevistas:

Cambió bastante. Creo que cambia desde el momento en que los profesores te dicen: "hay tantas fotocopias ahí abajo, saquen" y tenes que empezar porque o sino no llegas, necesito bastante tiempo para interpretar bien, aunque el estudio si es más intenso, más profundo cerca de los exámenes.

Mi forma de estudiar cambió principalmente en el tiempo de estudio. Ahora le dedico mucho más tiempo que en la escuela. En la secundaria me sentaba una hora nomás y listo, acá me tengo que sentar unas cuantas horas, pausa por pausa, replanteándome, leyendo, estudio mucho tiempo antes.

En la facultad a la noche y le agregue lo del estudio a la mañana, cuando tengo tiempo siempre a la mañana, necesito estudiar más tiempo porque si no, no llego. En la escuela estudiaba más cuando había pruebas, y ahora por ahí me cuesta ir haciendo constructivo y seguido el estudio de una materia que no me interese.

Sociología o Psicología a lo mejor porque me gustan más, las voy siguiendo un poco más pero materias como Estadística que encima me cuesta no puedo estudiar antes, no me gusta, no me llama la atención entonces solamente la presión del examen me ayuda a preparar... y es con mayor intensidad antes de rendir sí.

Otros, en cambio, persisten en el hábito de estudiar para rendir, pese a la clara conciencia de que perjudica en buena medida su desempeño e incluso su bienestar. Quizás, la iniciativa de cambio se ve obstaculizada en algunos casos por el hecho de que "funciona" en términos de los resultados obtenidos. Expresan en este sentido:

No, no cambió. No tengo constancia y me di cuenta desde que vine acá que mi sentido de la responsabilidad pasa por el hecho de decir "no cumplí, no fui responsable en todo este tiempo pero yo sé que en estos tres días puedo", por más que termine súper estresada entonces es como que funciono mejor bajo presión, a mi manera cumplo. Se me hace que no lo cambio porque hasta ahora me funciona en cuanto a resultados obviamente (…) yo sé que tal vez estudiando una mañana antes me queda muchísimo más y tengo más frescas las cosas, y voy las relaciono mejor que estar estudiando mucho tiempo antes. Llegado el momento en esos dos días antes, porque me conozco, tengo memoria a corto plazo, rindo mejor bajo presión o lo que sea, pero estudio una mañana antes del parcial, voy y salgo bien.

Acá también estudio para rendir eso es lo malo que hago, insisto en que me falta el hábito. Sería más fácil que haga algo gradual para que "Ah, sí me acuerdo esto ya lo vi..." y repasar en lugar de empezar a fijar.

El oficio de alumno, especialmente en el nivel superior, se construye en torno al aprendizaje de estrategias adaptativas para rendir o ser evaluado. Éstas aluden a las técnicas y procedimientos utilizados para preparar exámenes y al modo como los alumnos abordan, revisan y disponen los materiales con miras a estas situaciones.

Mediante sucesivas experiencias propias y ajenas, el estudiante va aprendiendo a rendir y configura un saber que le permite poner en juego estrategias para sobrellevar el clima de tensión imperante en las evaluaciones y ejercer algún control sobre el desenlace de las mismas. Concretamente, los estudiantes mencionan las siguientes estrategias para el examen: intensificar el estudio en las fechas próximas a los exámenes; profundizar la lectura de temas que el docente no ha podido desarrollar cabalmente en las clases y que no ha evaluado aún; coordinar el discurso y ensayar el examen con el grupo de estudio; indagar los resultados obtenidos por compañeros o grupos que ya han rendido para proyectar sus posibilidades en función del aparente 'nivel de dificultad de la mesa'; consultar a quienes ya han rendido sobre el tipo de preguntas o cuestiones requeridas; y averiguar con otros alumnos acerca de las cualidades personales de sus futuros profesores, como así también de la enseñanza y evaluación que éstos desarrollan.

En esta presentación nos ocupamos de sólo dos de estas estrategias, dada su marcada presencia en el relato de los estudiantes. La primera consiste en pensar las posibles preguntas o tópicos que podrían indagar los profesores mientras preparan los exámenes, dos tercios de los estudiantes señalan utilizarla frecuentemente, en tanto el resto indica su uso ocasional. Anticipar aquello que puede pedir el profesor les permite profundizar el estudio en torno a esos asuntos, los cuales más de las veces constituyen las cuestiones obvias que todo estudiante debería saber si desea aprobar.

Reconocen también la existencia de perspectivas de análisis propias de la carrera y de núcleos conceptuales en las diferentes disciplinas, cuya centralidad es destacada por los profesores durante las clases y recogida en los apuntes de los alumnos. Afirmaciones al respecto son las que siguen:

> *Hay conceptos muy obvios que te preguntan o son preguntas que te pueden llegar a hacer, también en la mayoría de las materias hay determinadas preguntas que son tan obvias y te pueden llegar a salvar o a matar en un final (...) como con qué tipo de aprendizaje, paradigma o escuela relacionas algo que dijiste sobre el contenido de la materia. Son preguntas bien amplias que son re propias de tu carrera y que las tenes que saber, como que esas cosas están presentes siempre. Cuando recién vine me costaba ver cómo se relacionan esas cosas, ahora ya lo relacione y lo re mil domino.*
>
> *Ellos te van diciendo en cada clase qué es lo importante, o sea, te van tirando indicios depende también del profesor. Algunos son accesibles y te van tirando indicios de lo que podrían llegar a preguntar, de lo que les interesa, de lo que es importante y lo que no, o lo que hay que saber para fundamentar ciertas cosas… de ahí ya vas sacando, esto va a tomar y esto no en el examen. Si no existen esos indicios sí, agarro el texto y "esto creo que es lo más importante, esto va a preguntar" y así...*

La segunda estrategia considerada refiere a la posibilidad de consultar a compañeros que ya han rendido sobre aspectos relativos a la situación de examen. Encontramos dos posiciones diferentes: quienes apuestan a los beneficios de esta estrategia y quienes prefieren no utilizarla. Los primeros deciden implementarla porque les permite indagar sobre el ánimo o disposición del docente, el clima de la mesa y los temas o interrogantes mayormente planteados. Lo argumentan del siguiente modo:

> *Sí, siempre que tenemos que rendir por ejemplo así un oral, pregunto a los grupos que les tomó o sobre el tipo de preguntas que les hicieron digamos, porque siempre algunas preguntas se generalizan al grupo y trato de saber cuáles son.*
>
> *Lo hice desde siempre eso de preguntar cómo está el profesor para rendir, y lo sigo haciendo y capaz lo siga haciendo hasta que termine la carrera. Sí yo sí pregunto, para saber que me espera.*
>
> *Sí eso sí, al estar esperando que te llame el profesor al que va saliendo le vas viendo la cara y preguntando cómo está la mesa… no me genera nervios. Consulto porque me dan información de la profesora, de cómo encarar la situación de examen.*

En el caso de los últimos, manifiestan no averiguar acerca del examen por temor a que el intercambio y la información recibida generen confusión acerca de lo estudiado, o simplemente para evitar acrecentar los nervios característicos de estas situaciones. Ciertos comentarios ilustran dicha postura:

> *Trato de no preguntar lo que pregunta el profesor cuando estamos rindiendo porque me pierde todo. Si porque a veces te empiezan a decir: "Me preguntó tal cosa y yo le dije..." y ahí vos decís: "No, yo eso no pensé" o qué sé yo… "yo no hubiera dicho eso", entonces tengo que tratar de acordarme lo que él dijo y veo si sustituye o no*

lo que yo tenía pensado decir en el caso de que me pregunte eso, entonces más vale me quedo nomás así y después hablo con el profesor en todo caso…

No, yo no puedo, generalmente no pregunto que le tomaron. Yo estudié hasta… ponele que el examen es ahora a las 4 de la tarde, no sé a las 2.30 de la tarde dije "ya no puedo más" y lo que no aprendí hasta ahora listo, yo conozco mis tiempos y sé que a último momento listo, se terminó... entonces agarro me empiezo a bañar, hago cosas, nos vamos a la facultad. Llegamos, y la típica situación de los finales de pasillos con miles de chicos sentados leyendo, ese momento antes a mí me pone totalmente histérica, no puedo me voy y me siento lejos y espero a que me llamen.

Prácticas de esta índole se hallan fuertemente motivadas por la intencionalidad de lograr resultados satisfactorios en las evaluaciones y, por lo tanto, en general se orientan a organizar la actividad del estudio sobre la base de tácticas dirigidas a adecuar la conducta a las demandas y expectativas del docente y su enseñanza.

Ciertamente, en la necesidad de aprender a ser estudiante los profesores juegan un papel clave pues emergen como los mediadores de la institución, como el rostro visible que encarna y activa sus regulaciones y exigencias no siempre advertidas por los alumnos, aunque si pueden reconocer diferentes estilos y modalidades de los docentes para actuar conforme a ello (Leite, 2003). Las apreciaciones sobre la conveniencia de corresponder a las expectativas e intereses del docente, son más que elocuentes:

Sí, claro se aprende eh, se me hace que uno pierde un poco el miedo ese a rendir a medida que vas adquiriendo un historial y vas conociendo a los profesores, a lo que ellos apuntan o lo que quieren... entonces vamos estudiando para ellos y para su materia. Vas adquiriendo un historial, un conocimiento que es más para rendir, vas conociendo distintos tipos de profesores y sus formas de evaluación y te vas adaptando a eso, más en Ciencias de la Educación hay una variedad inmensa.

Sí se aprende, eso a mí me pasa por ejemplo en clases. Más allá de lo que sabe que puede tomar el profesor en el examen, uno puede ver cómo él se maneja en clases, cómo piensa, qué le interesa... de ahí yo veo qué es lo que a él le gustaría que yo vaya y diga en el examen final, y trato de manejarme con lo que él espera. Sé que hay profesores que pretenden que vos seas crítico o que reflexiones, y otros que vos uses los términos que requiere la materia y yo me baso en eso. Sé que hay materias como (…) donde tenes que ser crítico, relacionar y reflexionar todo, y otras que es ir y si te hacen una pregunta decir lo que vos sabes digamos, eso lo tengo en cuenta.

Tras la presencia regular en clases, el intercambio con pares y docentes y aún las experiencias de evaluación poco afortunadas, el estudiante se vuelve más idóneo en la preparación de los exámenes lo cual supone, entre otras varias habilidades, calcular mejor los tiempos de estudio y desplegar estrategias para controlar en alguna medida la voluntad del profesor. Si asumimos con Álvarez Méndez (2001) que los exámenes deben estar al servicio del aprendizaje, de la enseñanza y del curriculum y, antes que todo, del sujeto que aprende, resulta cuanto menos preocupante reconocer indicios de

una interpretación tradicional de la evaluación en la que el profesor ha venido desempeñando un papel decisivo, además de decisorio, de un modo unidireccional.

Según el autor, cuando el examen es puesto al servicio de la medición o calificación de la información transmitida que el alumno puede reproducir linealmente, no es un momento propicio para la duda, el equívoco, la confusión o incluso la distracción o ignorancia. El tiempo del examen es tiempo sólo de expresar verdades absolutas y concluyentes, que no dan lugar a réplica. Así, quien aprende lleva la lección bien sabida, lo que importa en esa situación es dar con las claves que aseguren el éxito, que no siempre se identifica con el saber reflexivo. Se trata de la *acción estratégica* que garantiza el éxito, como contraria a la acción comunicativa, que persigue el entendimiento y la comprensión (Habermas, 1983, en Álvarez Méndez, Op. cit.).

Conclusiones

De modo general, los datos sugieren un notable incremento en la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje desde la llegada a la universidad. Con algunas excepciones como la repetición del contenido en voz alta y el resumen, los diferentes tipos de estrategias cognitivas revelan un uso frecuente por parte de la mayoría de los estudiantes, en comparación con su desarrollo en la escuela media. Aunque se observan variaciones en la frecuencia de uso indicada para cada una de las estrategias metacognitivas examinadas, todas ellas se emplean mayormente en la facultad. Ahora bien, poner en juego procesos de autorregulación de la conducta pareciera ser lo propio de los requerimientos en el ámbito académico. Las diferencias más acentuadas respecto de la utilización de estrategias en cada nivel educativo corresponden a este grupo, siendo señaladas como de uso habitual por la mayor parte de los alumnos encuestados.

Su fuerte presencia en la perspectiva de los estudiantes puede comprenderse, si asumimos que tal como sostienen los autores, se orientan a crear el mejor clima posible y las condiciones óptimas para el despliegue de la cognición y la metacognición. Resulta bastante claro que la eficacia en el manejo de este tipo de estrategias constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para el logro de aprendizajes y resultados académicos satisfactorios en el curso de la vida universitaria. Por tratarse de estudiantes que atraviesan un período de ambientación en una nueva cultura institucional a la que desean pertenecer, es cuando menos entendible su mayor preocupación por captar la lógica y la dinámica de los aprendizajes en ese contexto con miras a ajustar cuestiones de índole motivacional y volitiva en las rutinas de estudio características del nivel escolar previo. Estos ajustes condicionan ampliamente tanto la calidad de las estrategias y habilidades de pensamiento que puedan aprender a desarrollar, como el grado de reflexión y regulación que impliquen en estos procesos.

En el marco de una investigación realizada en el año 1994 con ingresantes de distintas unidades académicas de nuestra universidad, se examinó la transición nivel medio/universidad desde las razones privilegiadas para la elección de la carrera y la perspectiva del cambio de modalidad institucional y los procesos de adaptación a este cambio que realizan los estudiantes. Para esta última cuestión se consideraron tres dimensiones: el cambio en la organización y normativa, el cambio en la modalidad de los aprendizajes y el cambio en los estilos de relaciones. Pese al tiempo transcurrido, los énfasis y significaciones de nuestros hallazgos coinciden ampliamente con los informados por Corral de Zurita (1995) en este trabajo. Las similitudes más importantes refieren a la valoración de una clara distancia entre la seguridad que ofrece el secundario, dado el apoyo y orientación continua, frente a la incertidumbre o

inseguridad del nuevo escenario generada por el mayor grado de autonomía que la universidad demanda. Además, las coincidencias refieren también a los hábitos y pautas de estudio que ponen en juego en la facultad, por ejemplo la asistencia a clases aún en aquellas materias cuyo cursado no es obligatorio y el registro de apuntes. Conforme los resultados obtenidos por Corral de Zurita, pese a la proximidad de los exámenes en la universidad, el tiempo dedicado al estudio es extremadamente escaso, situación que la mayoría mantiene desde la escuela media. Si bien los estudiantes que hemos entrevistado manifiestan dedicar mayor cantidad de tiempo al estudio y a las actividades académicas en comparación con la escuela, lo cierto es que una lectura general de los señalamientos y apreciaciones da cuenta de que esta conducta tampoco ha sido modificada sustancialmente, de allí que sus principales dificultades se relacionen con el manejo del tiempo y la regulación del esfuerzo.

Por otra parte, un punto de interés concierne al desarrollo de estrategias de metacognición para regular la lectura académica. Una interpretación posible sugiere que la transición al nivel superior sitúa a la mayoría de los estudiantes en la intención de revisar sus estrategias y empezar a "leer de otro modo", pudiendo referirnos entonces a una práctica progresiva de supervisar la comprensión en la lectura. Ésta permitiría al alumno no sólo apreciar en qué medida entiende lo que lee sino también en qué sentido lo entiende; además de posibilitar la identificación de dificultades para interpretar el contenido de los textos, lo cual es imprescindible para pensar cómo podrían resolverlas o contrarrestar sus efectos en la comprensión lectora.

El primer año universitario, en tanto período de transición a un nuevo nivel, es un tiempo de extrañamiento y afiliación para el estudiante, quien intenta desentrañar y aprehender las claves de un universo institucional hasta entonces desconocido, a fin de "hacerlo propio" y permanecer en él. El entorno académico contextualiza y matiza el aprendizaje desde condiciones y exigencias diferentes y en principio, ajenas al estudiante, lo cual explica la marcada significatividad que conceden a la adecuada autorregulación como conquista ineludible para el desarrollo de ciertos procesos cognitivos. En perspectiva de estos alumnos, el desempeño exitoso está asegurado fundamentalmente por el hecho de generar las mejores condiciones posibles para que se produzcan los aprendizajes, antes que por el tipo de cognición que dichos aprendizajes involucran.

De cara a los requerimientos de la modalidad universitaria la percepción común sobre las dificultades más importantes pone de manifiesto que a pesar de haber captado en buena medida lo necesario para el éxito en el nivel superior, muchos de estos estudiantes no han logrado producir ajustes permanentes que garanticen el ejercicio de la tan ansiada autonomía en el estudio. Especialmente en cuestiones referidas a la autorregulación de los aprendizajes, en la universidad aún prevalecen prácticas poco eficientes y hasta contraproducentes para afrontar los desafíos del ámbito académico. Puede inferirse una difícil ruptura con la matriz de estudio y aprendizaje que han constituido durante el nivel medio, matriz que el estudiante desarrolló en estrecha interrelación con otros actores cuya presencia debe aprender a sustituir en la universidad por un protagonismo y compromiso propio, en tanto se percibe como el principal "hacedor de su futuro profesional".

Por lo expuesto, es de tener en cuenta que si bien estos resultados sugieren una clara interpretación por parte de los estudiantes respecto de las exigencias que es necesario cumplimentar para sobrellevar el estudio en el nivel superior, no necesariamente dan cuenta de cambios efectivamente logrados en lo que refiere al real despliegue de sus estrategias. Antes bien, pueden significarse en términos de progresivas adecuaciones para responder a las demandas y requerimientos de diversa

índole, implicadas en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que les propone la universidad.

Bibliografía

Álvarez Méndez, J. M. (2003) *La evaluación a examen.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Beltrán, J. (1998) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid, Síntesis.

Berrino, M. I. y otros (2006) "Representaciones de los ingresantes a ingeniería sobre el ser universitario" *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. UBA, Tomo I, pp. 157-158.

Casco, M. (2009) "Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad". *Co-herencia*, vol. 6, núm.11, Medellín, Colombia, pp. 233 -260.

Corral de Zurita, N. (1995) "La transición nivel medio-universidad. Encuesta a ingresantes: elección y cambio". En página de publicaciones de la universidad: <http://www.unne.edu.ar/web/publicaciones/index/htm> [Consulta: nov. 2008].

Corral de Zurita, N. (1996) "El Primer Año Universitario, variables Académicas y Extra-académicas asociadas al abandono, la permanencia y el rendimiento académico" En Revista Nordeste, *2da Época. Serie Investigación y Ensayos,* núm.3, Universidad Nacional del Nordeste, pp. 121-142.

Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.

Gargallo López, B. (1995) "Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa". *Teor. Educ.,* núm. 7, Ed. Universidad de Salamanca, pp. 53-75.

Fernández, G. y Carlino, P. (2006) Leer y escribir en la escuela Media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*, UBA. Tomo I, pp. 227-229.

González, M. C. y Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona, EUNSA.

Leite, A. (2003) "De que se trata el aprendizaje en la universidad. Una mirada desde los estudiantes". *Revista Nordeste, 2da Época. Serie Investigación y Ensayos,* núm. 19, Universidad Nacional del Nordeste, pp. 93-100.

Monereo, C. (Coord.) (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela*. Barcelona, Graó.

Perrenoud, P. (1996) *La Construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.

Pozo, J.I. (1990) "Estrategias de aprendizaje", en COLL, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación.* Madrid, Alianza.

Pozo, J.I. (2007) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* Madrid, Alianza.

Silvestri, L. y Corral, N. (2005) "Representaciones de los estudiantes acerca del éxito y el fracaso en situaciones de evaluación". *Memorias de las XII Jornadas de*

Investigación y Primer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR. UBA, Tomo I, pp. 305-307.

Teobaldo, M. y Melgar, S. (2009) "Competencias en la comprensión lectora y producción escrita. Alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente: dificultades de los estudiantes de 1er. Año". *Informes de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.*

Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R. y Núñez Pérez, J. C. (1999) "Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual". *Revista Latinoamericana de Psicología,* vol. 31, núm.3, pp. 425 -461.

Weibel, E. (2006) "Lectura y escritura en el contexto académico". *Actas II Encuentro Nacional del Ingreso Universitario, en CD–ROOM*. Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Weinstein, C. y Mayer, R. (1983) "The teaching of learning strategies". *Innovation Abstracts,* vol.5, núm.32, Texas, National Institute for Staff and Organizational Development, pp. 1-4.