

[PID 3163](#)

Relaciones entre las exigencias de los profesores y las condiciones iniciales de posibilidad de los estudiantes de responder a ellas durante los dos primeros años de la formación universitaria

Rafaghelli, Milagros; Amavet, Ana Inés; San Román, Candela; Suiva, Tamara

Autoras: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Alameda de la Federación 106, (3100) Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Contacto: milagrosrafaghelli@gmail.com

Resumen

La investigación se propuso alcanzar un conocimiento profundo sobre las **relaciones entre las exigencias de los profesores y las condiciones de posibilidad inicial de los estudiantes de responder a ellas durante los dos primeros años de la formación universitaria**. El estudio tuvo como población a los estudiantes que ingresaron en el año 2016 a las carreras de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. El soporte teórico que auspició de base y orientación para el estudio se obtuvo de distintos enfoques provenientes de la Psicología de la educación, los que se articularon para enriquecer el tratamiento del tema. Asimismo, se recurrió a la metodología cualitativa tanto para tomar posición sobre el modo de construir conocimientos como para decidir sobre las estrategias de recolección, análisis e interpretación de la información recabada. Los protagonistas de la investigación fueron estudiantes y profesores que aceptaron dialogar sobre las condiciones de la formación universitaria.

Palabras clave: formación universitaria; exigencias de los profesores; aprendizajes de los alumnos ingresantes

Objetivos de la investigación

Quienes llevamos adelante la investigación somos docentes de la cátedra Psicología de la Educación, que se ubica en el primer año del Plan de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Entre Ríos. Nuestro compromiso con la educación en general y con el futuro de la universidad pública en Argentina en particular nos conduce a interrogarnos en forma permanente por las características y calidad de la formación superior.

La docencia en cátedras universitarias de los primeros años de la formación, la participación en distintos espacios institucionales como reuniones de claustro y de departamentos, jornadas académicas, comisiones de trabajo, etc., nos advirtieron, en los últimos años, de la existencia de un desfasaje entre las exigencias de los profesores y las posibilidades reales de los estudiantes de dar respuestas satisfactorias a ellas durante los primeros años de la formación universitaria.

Observábamos en nuestro trabajo profesional que las exigencias de los profesores se sostienen en el deseo de formar estudiantes críticos, comprometidos, transformadores y reflexivos, pero que ese deseo les resultaba difícil de cumplir. El incumplimiento lleva a los docentes a formular de manera anticipada juicios de valor sobre las características de los estudiantes y a ubicarlos en una posición, cuanto menos, estigmatizada: “vienen con una mala base”, “no les interesa nada”, “están en otra”, “vienen a militar”, “están aquí por la beca”, “no tienen otra cosa que hacer” “tienen que adaptarse porque ya son estudiantes universitarios”. Las apreciaciones de los profesores dan cuenta que las cosas no funcionan como se espera y traslucen, además, que se les adjudica a los estudiantes la imposibilidad de cumplir con el deseo de los profesores.

Esta situación de desencuentro nos llevó a pensar que las situaciones de enseñanza propuestas por los profesores son las que posibilitan que los estudiantes desarrollen procesos de aprendizajes amplios, comprensivos y reflexivos, propios de la formación universitaria. Sin duda que las condiciones iniciales de los estudiantes (cognitivas, subjetivas y socio-culturales) son el umbral de posibilidad para el nuevo proceso de formación, pero también consideramos que los modos en que los profesores atienden las condiciones iniciales de los estudiantes producen efectos en las trayectorias educativas y conjeturamos que las características de los vínculos que estudiantes y profesores construyen durante el proceso de formación, repercute en la experiencia académica.

En virtud de lo anterior es que nos propusimos como objetivo de la investigación indagar sobre la naturaleza de la relación entre las exigencias de los profesores y las posibilidades de los estudiantes de responder a ellas.

Marco teórico

Analizar relaciones entre tres unidades de análisis (exigencias de los profesores, condiciones iniciales de los estudiantes y formación universitaria) nos lleva a realizar una primera distinción ya que, una cosa es preguntarse ¿cuál es la relación? y otra muy distinta es preguntarse ¿cómo es la relación? Por lo tanto, en principio se trata de dos tipos de preguntas. (Borsotti, 2009:66). En la investigación nos propusimos responder a las dos.

Sin duda existe una relación en el escenario universitario entre profesores y estudiantes ya que la relación entre ambos es lo que en principio define el acto educativo. Sin embargo, desconocíamos las características de esas relaciones y cómo opera la relación en el proceso de formación.

Al poner la investigación en relación las tres unidades de análisis, inicialmente debimos describir los atributos de cada una de las unidades para luego ponerlas en relación. En verdad y como mencionamos anteriormente esta operatoria que lleva a elucidar los atributos de las unidades de análisis no es lineal. En la práctica, la construcción conceptual de las unidades de análisis ocurrió en una dinámica dialécti-

ca. De modo tal que las exigencias de los profesores tienen sentido, para los estudiantes, en el contexto de sus condiciones iniciales y de las representaciones que docentes y estudiantes construyen sobre la formación universitaria.

Posiblemente una idea subyacente en el término *relaciones entre exigencias y condiciones iniciales* es que las relaciones ocurran para potenciar la formación de los estudiantes. Y que las relaciones tendían a enriquecer el vínculo educativo. Las relaciones son necesarias porque el proceso de formación de los sujetos se realiza a propósito de las condiciones didácticas que proponen los profesores. La formación no puede desligarse de ellas. Sin embargo las relaciones no siempre enriquecen los procesos de formación. El modo de la relación, a veces genera rechazo hacia la formación. Las relaciones pueden ser de proximidad o de distancia; de semejanza o de fuertes diferencias; relaciones en las que hay reglas claras o en las que no las hay. En síntesis, las relaciones son ambiguas y si bien es difícil elaborar una descripción del conjunto de ellas, pudimos identificar algunas particularidades.

Exigencias de los profesores

Es posible que hayamos pensado cuando iniciamos la investigación, que las exigencias de los profesores universitarios se orientarían a promover procesos de construcción activa de conocimientos por parte de los estudiantes; que tendrían el propósito de introducir a los estudiantes en la lógica del pensamiento complejo, que promoverían el desarrollo de capacidades para interpretar perspectivas diversas sobre temas similares y para poder lidiar con las creencias e ideas previas, transformarlas y/o enriquecerlas.

También pensábamos que íbamos a poder identificar las exigencias a través de la interpretación de la información obtenida en las entrevistas a docentes y a estudiantes, y a través del análisis de los Programas de las cátedras.

La interpretación de la información brindada por docentes y estudiantes nos llevó a detenernos en las características de las tareas, consignas, actividades, indicaciones y orientaciones que los profesores brindan a los jóvenes durante el desarrollo de su materia. Consideramos que en estos componentes de la enseñanza podíamos identificar cuáles son las exigencias y cómo se operativizan.

A diferencia de lo que suponíamos, profundizar la conceptualización de exigencias de los profesores no fue una tarea sencilla. En primer lugar porque hay una distancia entre lo que los profesores dicen acerca de lo que exigen y el significado que para los estudiantes tienen esa exigencia en las situaciones reales. Las exigencias adquieren identidad en la significación que los estudiantes hacen de ellas durante el proceso de formación. En la significación que elaboran los jóvenes se ponen en juego dimensiones cognitivas y subjetivas. No hay exigencias en abstracto. En segundo lugar, porque en muchas situaciones el contenido de las actividades, consignas y/o trabajos solicitados por los profesores no coinciden con las exigencias cognitivas que se quieren promover.

La diversidad de significados que los estudiantes, en base a sus experiencias previas y marcos interpretativos, construyen sobre “la misma exigencia” nos alejó de la elaboración de regularidades. Comprender la noción de exigencia con cierto rigor, implicó bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en una práctica tan compleja como lo es la práctica pedagógica en la formación universitaria.

La información que obtuvimos vinculada con las exigencias de los profesores a través de las entrevistas y el análisis de los Programas de las cátedras, nos mostró, sin lugar a dudas, que las exigencias de los profesores tienen como propósito introducir a los jóvenes en la formación científica. Sin embargo, en el desarrollo de la investigación pudimos reconocer que los profesores tienen modos diferentes de transitar los caminos de la formación y por lo tanto, de concretar sus exigencias.

Son diferentes las posiciones de los profesores en relación a cómo se promueve el pensamiento complejo, cómo se desarrollan capacidades para interpretar distintas perspectivas, cómo se llegan a integrar

las ideas nuevas con las anteriores o cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento en el marco de los intercambios docentes y alumnos.

Tenemos que agregar además que para los estudiantes no siempre son claras las exigencias de los profesores. Los estudiantes desconocen los propósitos de la enseñanza de sus profesores. Aunque en la situación de entrevista los profesores explicaron con claridad el valor y el sentido de enseñar lo que enseñan y por qué lo hacen de uno u otro modo, esta explicación no siempre llega a los estudiantes. Tampoco es suficiente la justificación de lo que se exige, si no se generan situaciones didácticas que posibiliten cumplir con lo que se solicita.

En el párrafo anterior se esconden dos posiciones diferentes vinculadas a los procesos de formación. ¿Los estudiantes tienen que arreglársela solos con las exigencias de los profesores? O, ¿para responder a las exigencias es de suma importancia las propuestas de enseñanza de los profesores?

En verdad las dos posiciones son parte de un debate que se mantiene activo entre los psicólogos de la educación. Ese debate se nutre de algunas posiciones que sostienen que el aprendizaje es un proceso de construcción es individual y por lo tanto es responsabilidad de cada uno iniciarlo y mantenerlo, mientras que, la responsabilidad del profesor es la de para lo cual respetar los tiempos que a cada uno le lleva hacer ese proceso y evitar recurrir a la enseñanza directa.

Otras posiciones comparten con la anterior la idea de que el aprendizaje es un proceso, y por lo tanto, las personas son constructoras de estructuras de conocimientos pero, el proceso nunca es individual, y por lo tanto, para que el aprendizaje sea posible es de gran importancia la enseñanza y la figura de otros actores (Resnick y Klopfer, 2007:19). Esta segunda posición la sostienen un grupo importante de nuevos investigadores cognitivos. Los resultados de las investigaciones que realizaron en los últimos años los llevan a concluir que es erróneo pensar que los educadores se tienen que hacer a un lado para que los estudiantes puedan hacer su trabajo.

Estos investigadores están desarrollando en la actualidad nuevos conceptos para la teoría educativa que abarcan propuestas innovadoras de enseñanzas bajo la premisa que los nuevos conocimientos se construyen en relación con las condiciones didácticas que posibilitan los profesores.

Condiciones iniciales de posibilidad

Como hemos mencionando, durante el desarrollo de la investigación las categorías “relaciones entre” “exigencias de los profesores”, “condiciones iniciales de posibilidad de los estudiantes” y “formación universitaria”, fueron tornándose cada vez más difíciles de conceptualizar. Por esta razón la resignificación teórica de sus alcances y sentidos fue una actividad constante. Las categorías que parecían tener una definición clara y precisa en el marco teórico que dio inicio al proceso se convirtieron en obstáculos epistemológicos en su despliegue. Los obstáculos aparecían cada vez que avanzábamos en la interpretación de la información recabada. Debimos detenernos muchas veces para describir el alcance de cada una de las categorías pilares de la investigación. Es así como fuimos profundizando la descripción a medida que avanzábamos con el análisis de la información recolectada a través de las entrevistas y del análisis de los Proyectos de las cátedras. Otra acción que nos permitió profundizar la descripción de las categorías centrales de la investigación fue la socialización de las lecturas que hacíamos en el equipo con el propósito de enriquecer los enfoques teóricos iniciales.

Nos detenemos en este apartado a describir algunos rasgos que fuimos considerando para poder acercarnos a conceptualizar **condiciones iniciales**.

El intento por captar las características de las condiciones iniciales y poder nombrarlas nos fue llevando a un estudio cada vez más profundo que derivó en la necesidad de conocer la “arqueología” o “episteme” de las condiciones iniciales. ¿A qué llamamos condiciones iniciales? ¿Cómo fue su génesis?

Fuimos develando en el estudio que las condiciones iniciales están relacionadas con los saberes pre-

vios de los estudiantes, pero también con sus estilos de aprendizajes; con sus representaciones acerca de lo que significa estudiar en la universidad. También son parte de las condiciones iniciales de los estudiantes los modos de relacionarse con el saber y la capacidad para moverse en situaciones nuevas. Las condiciones iniciales se componen de variables cognitivas, subjetivas y socio culturales.

Las condiciones iniciales constituyen el marco de interpretación inicial con el que los estudiantes darán sentido al nuevo proceso de formación. Las condiciones iniciales son requisitos para interactuar con los profesores en el espacio de la formación universitaria. Pueden posibilitar el vínculo pedagógico pero también pueden ser un obstáculo y generar interferencias con efectos negativos en la relación profesor y alumno. Las condiciones iniciales se tornan obstáculo cuando los nuevos conocimientos exigen modos de pensamiento muy distintos a los previos y cuando no se generan condiciones pedagógicas para modificar esta situación. Por tal motivo si las nuevas exigencias se apoyan en esquemas construidos anteriormente los estudiantes necesitarán hacer un menor esfuerzo cognitivo al que deberán hacer si las exigencias tienen configuraciones nuevas. La arqueología o la episteme de las condiciones iniciales son similares pero no idénticas en todos los estudiantes. Esto explica la diversidad de situaciones que acontecen durante el proceso de formación universitaria.

Nuestra descripción sobre las condiciones iniciales de los jóvenes que ingresan a la universidad coincide con la de investigadores que explican que las estrategias de aprendizajes que los estudiantes internalizaron en sus experiencias previas al ingreso universitario están centradas en la incorporación de los contenidos enseñados más que en la elaboración de estrategias que los ayuden a hacer uso de los conocimientos y a construir nuevos sobre la base de los adquiridos (Pozo y Pérez Echeverría, 2009:12). Aprender se relaciona con la apropiación de verdades absolutas, abstractas y útiles para cualquier contexto y situación. De modo tal que, la preparación académica previa es un factor decisivo para transitar el proceso de formación universitaria. Recordemos que Ezcurra (2007) sostiene en sus publicaciones que un factor decisivo para la permanencia en la universidad es la tenencia de recursos académicos que los estudiantes necesitan en el tramo inicial del ingreso; por esta razón es que la permanencia se relaciona con las historias cognitivas y subjetivas anteriores. Hay un volumen de estudiantes que ingresan con condiciones previas débiles o frágiles y que además no consiguen modificarlas durante los primeros meses de la formación universitaria.

En esta investigación sostenemos que la responsabilidad de desarrollar, transformar y volver potentes las condiciones iniciales no es un atributo exclusivo del propio estudiante, sino que deben existir estrategias institucionales y pedagógicas que posibiliten el enriquecimiento cualitativo de las condiciones de inicio.

En la arqueología de las condiciones iniciales subyacen modos de enseñanza centrados en la transmisión de conocimientos como verdades cerradas y por ello, incuestionables. Esa falta de cuestionamiento posiblemente obedezca al tipo de enseñanza recibida y al modo en que los estudiantes se relacionaron con los conocimientos. El modo en que se les presentan los conocimientos a los jóvenes puede crear mayores o menores oportunidades de aprendizaje. Perkins (2010) explica que a menudo la forma a través de la cual los profesores presentan los conocimientos es decididamente imperial, las cosas se presentan de una sola manera y no se discuten. La enseñanza adquiere un carácter absolutista que priva a los jóvenes de recorridos y opciones diferentes. Como contraejemplo de la enseñanza imperial Perkins introduce la enseñanza condicional en la cual se incluyen expresiones tales como *podría ser, tal vez hay que seguir indagando, es una posibilidad pero hay otras por descubrir*. Estas locuciones invitan a los estudiantes a involucrarse con el contenido de lo que aprenden, a saber que tienen que tomar decisiones y hacer sus propias construcciones.

Nos acercamos a la episteme de las condiciones previas, a través de las siguientes preguntas: ¿qué modos de conocer construyeron los estudiantes en la escuela secundaria? ¿Cómo fueron enseñados los distintos contenidos? ¿A través de qué procesos aprendieron los contenidos en las instancias de for-

mación previas a la universidad? ¿Qué residuos cognitivos quedaron de las experiencias anteriores que pueden ser recuperados en la formación actual?

Formación universitaria

La formación universitaria implica la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de modos de pensar complejos que permitan analizar científicamente el campo socio-educativo desde enfoques multirreferenciales: políticos, sociales, filosóficos, históricos, y pedagógicos.

Durante la formación universitaria hay un interés de los profesores por introducir a los estudiantes en la lógica del pensamiento científico. Ese interés se vehiculiza a través de la enseñanza de distintos campos disciplinares. Una característica más de la formación universitaria es que ella moviliza un conjunto de reorganizaciones cognitivas y subjetivas que involucran distintos procesos de transformación. Así, las condiciones iniciales transitan hacia niveles más amplios y complejos del pensamiento. Desde el punto de vista epistemológico los jóvenes universitarios son capaces de hacer ese camino, pero necesitan que los profesores generen condiciones didácticas que los ayuden a relacionarse con las situaciones que han construido en su experiencia vital o con lo que Perelman denomina "subjetividad epistémica". (Perelman, 2008:52)

En relación con lo anterior sostenemos que la manera como el profesor organiza la enseñanza es central en la formación universitaria, y no solo esto, también es importante la explicitación del profesor sobre cómo considera que ocurre el proceso de formación científica. Compartimos con Castorina (2008) que los procesos psicológicos no pueden entenderse sin ponerlos en relación con los pedagógicos.

Enfoque metodológico

La decisión de llevar a cabo el estudio por parte de la cátedra de Psicología de la Educación, responde al objetivo de conocer en mayor profundidad un tema relevante para la comunidad universitaria y fundamentalmente, para quienes trabajamos el aprendizaje académico de los estudiantes. El enfoque metodológico elegido se construyó con los aportes del paradigma cualitativo interpretativo. La elección obedece al interés por construir conocimientos conjuntamente con los actores involucrados en el tema objeto de indagación y porque el paradigma cualitativo es sensible a la singularidad del contexto en el que emerge la problemática estudiada. Cabe mencionar que los estudios cualitativos constituyen un campo de investigación en el que se entrecruzan disciplinas con sus diferentes tradiciones, objetos y sujetos. Entre esas disciplinas se encuentra la Psicología de la Educación.

La bibliografía especializada en enfoques cualitativos de investigación hace referencia a una gran cantidad de métodos y enfoques que caen en la categoría de investigación cualitativa. La investigación cualitativa no pertenece a un campo disciplinar en particular, sino que es utilizada en una gran diversidad de éstos e involucra diferentes prácticas y propósitos.

Denzin y Lincoln afirman que *investigación cualitativa* es un término difícil de definir con claridad. De todos modos y a pesar de la diversidad, a la investigación cualitativa se le pueden reconocer algunos rasgos comunes:

- la investigación cualitativa reúne un conjunto de prácticas y de actividades locales y situadas que incluye los estudios de casos, las narrativas autobiográficas, las entrevistas y el análisis de documento, cada uno de estos recursos lleva las marcas propias de su enfoque y de su historia disciplinar.
- el término cualitativo implica un énfasis en las cualidades de los procesos y/o de los sujetos que estudia, focaliza en los significados que las personas elaboran sobre sus experiencias.
- los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia y presta especial atención a las condiciones con-

textuales que dan forma a la investigación. Estudian los problemas en el contexto al que pertenecen y en el que adquieren relevancia; estudian las interacciones en los escenarios cotidianos en los que tienen lugar. A través de prácticas interpretativas los investigadores intentan entender los fenómenos mediante la observación, el diálogo y la conversación.

-por su naturaleza interactiva, la investigación cualitativa posibilita el acceso a una profunda comprensión y a un mejor conocimiento del problema objeto de estudio. En la investigación cualitativa se realiza un gran número de tareas diferentes muchas de las cuales operan en el mismo tiempo.

-el investigador se sitúa biográficamente como un individuo que accede al proceso de investigación desde dentro de una comunidad interpretativa, la que a su vez tiene sus propias tradiciones históricas de investigación, que constituyen distintos puntos de vista. En función de estos distintos puntos de vista, el investigador adquiere una mirada particular sobre el Otro que está siendo estudiado, ésta situación ubica a los investigadores cualitativos en una dimensión profesional, política y ética que se hace presente en todas las fases del proceso de investigación: desde la formulación del problema hasta la comunicación de los hallazgos.

Las investigaciones cualitativas en el campo de la Psicología de la Educación, deben contribuir con explicaciones de los fenómenos psicológicos ampliando la mirada hacia procesos intersubjetivos situados en contextos interpersonales, sociales y culturales. El estudio de los fenómenos individuales y desde una sola clave psicológica debe dar lugar a investigaciones cualitativas en la que se establezcan relaciones entre la psicología y otras disciplinas con el propósito de que la pluralidad de perspectivas enriquezca la comprensión y conceptualización del tema objeto de estudio.

Los instrumentos de recolección de información: entrevistas y análisis de los Proyectos de las cátedras

Para acceder a la información que nos permitiera comprender las relaciones entre las exigencias y las condiciones iniciales de los estudiantes durante los dos primeros años de la formación universitaria, la metodología que escogimos fueron las entrevistas cualitativas y el análisis de los Programas de las cátedras que se desarrollan en los dos primeros años de la carrera Ciencias de la Educación.

Compartimos en enfoque de Kvale (2011) quien sostiene que la entrevista es una conversación entre personas, un modo básico de interactuar, plantear preguntas y pensar juntos; de conocer experiencias, valoraciones y sentimientos de las personas con las que se conversa. A través de la conversación el investigador pregunta, escucha, reflexiona y re pregunta sobre las ideas, posiciones y opiniones de los entrevistados. Una entrevista es un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común.

En el desarrollo de un proceso indagatorio que busca profundizar sobre asuntos de interés para los investigadores, la entrevista tiene como propósito obtener información que posibilite la construcción de conocimientos. Es una situación en la que se construye socialmente el conocimiento. Las entrevistas cualitativas tienen distintas características, formatos y estilos, sin embargo, todas tratan cuestiones importantes de la vida de los sujetos. Los entrevistadores profundizan activamente en las respuestas de los sujetos y tratan de clarificar y ampliar las declaraciones que realizan. Mediante el diálogo y la conversación los entrevistadores se interesan por conocer las razones y las apreciaciones que los entrevistados realizan de las vivencias que relatan.

Realizamos dos entrevistas al mismo grupo de jóvenes. La primera a los pocos meses de haber ingresado a la Facultad de Ciencias de la Educación, la segunda, dieciséis meses después.

En el primer momento conversamos con treinta estudiantes; en el segundo con catorce de ellos. Dieciséis alumnos habían abandonado el estudio y no accedieron a realizar la entrevista.

Las primeras entrevistas estuvieron organizadas en tres ejes, con distintas preguntas en cada uno de los ejes. Los ejes y las preguntas se relacionaron con el marco teórico y los objetivos de la investigación.

En este sentido se indagó acerca de: a) las condiciones iniciales al ingreso a la universidad: las características de la institución y la formación secundaria, la relación con las materias y el conocimiento, la relación con los profesores y algunos datos sobre el entorno familiar y el grupo de pares; b) la experiencia de formación universitaria transitada en los primeros meses; y c) las expectativas en el futuro inmediato.

A través del primer bloque de preguntas buscamos descripciones espontáneas de los estudiantes en relación con su experiencia escolar previa al ingreso a la facultad. A través del segundo bloque accedimos a conocer la descripción y apreciaciones de los estudiantes sobre la experiencia de formación en tránsito, pero, además, nos interesamos por los “por qué”. Si bien Kvlæ (2011) considera que entender las razones es una actividad que les compete a los investigadores, nosotros consideramos que conocer la interpretación que los sujetos le atribuyen a sus experiencias nos ayudaría a conocer algunas de sus representaciones en relación con el proceso de formación académica. Finalmente, a través del tercer bloque quisimos conocer la evaluación de los jóvenes hacia de la experiencia universitaria durante los primeros meses del trayecto formativo.

Segunda entrevista a los estudiantes

Transcurrido dieciséis meses de la primera entrevista realizamos las segundas entrevistas a los mismos estudiantes. En esta oportunidad el guion de la entrevista se organizó en tres bloques con diferentes ejes cada uno de ellos. A través del primer bloque indagamos acerca de la experiencia de formación transitada desde el Curso de Ambientación a la vida universitaria hasta el primer año completo. Indagamos sobre las características de las materias, los estilos de propuesta de enseñanza, los trabajos prácticos y las evaluaciones. A través del segundo eje, conocimos las apreciaciones de los estudiantes sobre el segundo año; también aquí nos interesamos por las características de las clases, las actividades y las formas de evaluación. A través el tercer bloque de preguntas indagamos acerca de la valoración del trayecto recorrido, sobre los cambios que reconocen entre el ingreso y el segundo año; les preguntamos sobre sus expectativas y sobre el rol del grupo de pares y de las acciones institucionales en el proceso formativo.

Entrevista a los profesores

Las entrevistas a los profesores de primer año y de segundo año tuvieron preguntas comunes y otras específicas al año en que se desarrollan las materias. Por lo tanto, además de los interrogantes comunes hubo otros diferentes.

Los ejes comunes indagados abordaron los siguientes tópicos:

- las características de la materia que desarrolla y su ubicación en el plan de estudio de la carrera. ¿Cómo llegaron a elaborar el Programa de la cátedra?, ¿Qué decisiones tuvieron que tomar en relación con su organización, la bibliografía y los trabajos que se solicitan?

- Solicitamos a los profesores que describan las características de los estudiantes en base a algunos rasgos tales como: asistencia regular y participación en la clase, permanencia y/o deserción y algunas hipótesis sobre la deserción.

- ¿Cuáles son las tareas, los trabajos y las actividades que le solicitan a los estudiantes en el desarrollo de la materia y para su evaluación y acreditación?

- ¿Cuáles son las actividades que realiza como docente?

- ¿Cuáles son las apreciaciones en relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes?: ¿comprenden la materia? ¿Advierte cambios hacia el final del proceso y en relación con el inicio?

Las preguntas específicas a los profesores de primer año giraron en torno a conocer sus apreciaciones con respecto a las características de los alumnos ingresantes, también les pedimos que expresaran sus expectativas en relación con el proceso de formación durante el primer año. En este aspecto la

pregunta fue: ¿qué esperan de los alumnos? En cuanto a las preguntas específicas a los profesores de segundo año, se orientaron a conocer que apreciación tenían los profesores en relación con el proceso de formación ya iniciado por los jóvenes.

Análisis de los Proyectos de las cátedras

El uso de información disponible en fuentes documentales es condición necesaria y constituye un paso obligado en la investigación cualitativa. En esta investigación la estrategia metodológica de análisis de documentos la triangulamos con las entrevistas a profesores y estudiantes Yuni y Urbano (2015) explican que la investigación documental se da a través de la observación y el análisis de los documentos. Para los autores, los documentos son textos a los que se los puede observar y entrevistar. La investigación documental permite volver la mirada hacia un tiempo pasado para de ese modo comprender e interpretar una realidad actual.

El análisis de los proyectos de las cátedras nos ayudó a construir y reconstruir conceptualmente las categorías teóricas que fueron pilares en nuestro estudio. Fueron objeto de análisis las programaciones de las asignaturas de primero y segundo año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (Plan 2012) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

Las voces de los estudiantes

Las condiciones iniciales de los estudiantes, previas al ingreso a la universidad

El grupo de estudiantes entrevistados tienen entre los 17 y 20 años, la mayoría de ellos egresaron de la educación secundaria en 2015. Otro grupo lo componen estudiantes con más de 30 años. Algunos de ellos son docentes de nivel inicial y primario. En el grupo hay un adulto de más de 60 años, y una estudiante que ingresó a la formación universitaria en el contexto del Art. 7 de la Ley de Educación Superior N° 24.521.

Son pocos los estudiantes oriundos de la ciudad de Paraná; más de la mitad del grupo son estudiantes que provienen del interior de las provincias de Entre Ríos y Santa Fe. De esta descripción se desprenden tres realidades: a) estudiantes que continúan viviendo en la residencia familiar, b) estudiantes que se radicaron en la ciudad de Paraná y c) estudiantes que viajan frecuentemente desde su lugar de residencia a la ciudad de Paraná para asistir a la facultad.

En términos de trayectoria escolar: se presenta una heterogeneidad muy grande, producto de las distintas experiencias y de las distintas generaciones de vida que porta el grupo.

Realizaron la escolaridad secundaria en Escuelas de Nivel Secundario Público; Escuelas Públicas de Gestión privada; Escuelas Privadas; Escuelas Secundaria para Jóvenes y Adultos (ESJA); Escuela Agrotécnica; y Escuela Técnica. Los cuatro últimos perfiles institucionales refieren a un caso por escuela.

Se pudo distinguir que casi equitativamente dentro del total de ingresantes, la mitad de ellos proviene de escuelas públicas y la otra mitad de escuelas privadas confesionales. Este dato nos permitió afirmar que el acceso a la educación superior no se distingue por el tipo de gestión de la escuela secundaria a la que asistieron los jóvenes.

En términos generales, aparece una visión de tránsito por la formación secundaria con bastante aplicación al estudio, ordenados con las demandas escolares y con otras actividades extra escolares. En un registro menor, hay biografías que cargan repitencias, cambios de escuelas u otras dificultades del orden físico y social durante la escolaridad. En estos casos los estudiantes exponen mayores inseguridades sobre sus capacidades para el estudio.

Consultados por los motivos que llevan a la elección de la carrera universitaria, los estudiantes dicen que la elección de la carrera estuvo condicionada por el ambiente familiar: padres, tíos y otros allega-

dos que son docentes. Los adultos interesaron a los jóvenes para que eligieran la carrera docente. Por otra parte, un número importantes de estudiantes explica que eligieron la carrera por identificarse con docentes del campo. Profesores que dejaron huellas por las dinámicas de sus clases y porque supieron generar interés por las ciencias humanas. También aparece con mucha fuerza un ideal docente que se construye desde una función contenedora y protectora de los más débiles. Se conectan con la necesidad de abarcar la educación de niños y jóvenes desprotegidos, fundamentalmente atravesados por dificultades emocionales, sociales y económicas.

Las actividades cognitivas frecuentes en la educación secundaria

Mencionamos a continuación las actividades cognitivas que dicen los estudiantes haber realizado durante su formación secundaria:

- Ejercicios individuales en clase
- Estudiar de memoria
- Sentarse a leer para aprender
- Escuchar lo que dicen los profesores como forma de aprender
- Hacer resúmenes
- Hacer cuadros sinópticos

Interpretación

El análisis de las entrevistas nos permite afirmar que los estudiantes, a pesar de ir a las clases, no están en condiciones de resolver problemas fuera del contexto áulico. La mayoría de los estudiantes expresó que la forma de enseñanza recurrente en la escuela secundaria se basa en prácticas en las que predomina la transmisión verbal de conocimientos. Los alumnos solo tienen que copiar o repetir de forma acrítica la información que transmiten los profesores.

Las actividades cognitivas de los estudiantes, en la escuela secundaria, se centra en la incorporación de información. Para esto, realizan lecturas de los materiales proporcionados por los docentes. En algunos casos, los estudiantes realizan cuadros y resúmenes como estrategias que ayudan a incorporar información. Según las expresiones de los estudiantes, los trabajos prácticos que realizaron en la escuela secundaria consistían en responder cuestionarios. Dado que las respuestas a las preguntas de los cuestionarios se hallaban en los textos, la actividad se reducía a copiar y pegar sin razonar. Predomina el estudio de contenidos provisto por una sola fuente de información. Como los contenidos son pocos y se presentan de modo simplificado, los jóvenes estudian todo, sin tener que seleccionarlos, jerarquizarlos y/o interrogarse acerca de su relevancia. Los contenidos operan como un fin en sí mismo, se aprenden por acumulación, desconectados entre sí y, en general, sin someterlo a crítica o discusión alguna. De este modo, los contenidos se aprenden al pie de la letra.

La novedad de la formación universitaria

De acuerdo con lo que los estudiantes expresan en la primera entrevista, a pocos meses de haber comenzado la facultad, **la novedad** la visualizan en el ritmo de las actividades, en el trabajo intelectual que se les pide vinculados específicamente con una gran cantidad lecturas, producción trabajos escritos y una modalidad participativa y de implicación en las clases.

Los estudiantes reconocen que esas actividades son las que imprimen un rasgo de novedad, y entre ellos, comparten estrategias, buscan recursos y van elaborando un conjunto de repertorio para relacionarse con esas novedades. Por ejemplo, reunirse con compañeros para producir juntos, buscar a un

par para que les explique lo que no entienden. En algunos casos la estrategia es dejar de cursar aquella materia sobre la cual no se encontraron recursos para dar respuesta a las exigencias de los profesores.

Para los estudiantes entrevistados otra novedad es el modo de relación que se genera con los profesores. En palabras de los estudiantes, “con los profesores se puede conversar”, “los profesores se preocupan por los estudiantes”, preguntan por los compañeros que no están”, “la relación de confianza lleva a que puedan hacerse preguntas”, los profesores se muestran dispuestos a transmitir y eso genera entusiasmo.

Finalmente, identificamos como novedad, la naturaleza de la relación que se construye con los pares, con los estudiantes con quien se comparte los propósitos que los llevan a estar allí.

Las voces de los profesores

Descripción

Las entrevistas con los profesores responsables de las cátedras arrojaron un volumen de información amplio y heterogéneo. La heterogeneidad se observa en relación con el vínculo pedagógico que mantienen con los estudiantes que transitaban sus clases; la manera de concebir la práctica docente y la relación con el conocimiento; entre otros aspectos.

Los profesores de primer año coinciden que el número de estudiantes es de 35 personas, en su mayoría jóvenes recientemente egresados de la escuela secundaria; mientras que los profesores de segundo año, estiman que el número de estudiantes desciende a 20 o 25 personas, entre hombres y mujeres.

En relación con el estilo de cursado los profesores explican que los grupos son inestables. Se observa asistencia irregular a las clases; en algunos casos la inasistencia obedece a cuestiones familiares o laborales. Otra situación que abona la irregularidad de asistencia a clase se debe a los paros docentes que generan discontinuidad en el desarrollo de las clases.

La inasistencia es un aspecto que interpela y preocupa a los profesores, algunos de ellos, consideran que la presencia y participación en las clases es importante ya que, la clase constituye un espacio de construcción de herramientas necesarias para la realización de las actividades que se solicitan a los estudiantes.

Cuando se les consultó a los profesores acerca del comportamiento de los estudiantes en las clases, mencionan la pasividad como rasgo sobresaliente. La pasividad de los estudiantes produce en alguno de los profesores entrevistados, ansiedad en cuanto no pueden identificar pista para saber cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje, qué hacer o cómo continuar. Explican que los estudiantes esperan propuestas dinámicas y consignas que articulen con lo que ellos saben y con lo que traen. Asimismo, los profesores advierten que los estudiantes esperan instrucciones y orientaciones claramente pautadas; sin embargo, al mismo tiempo reconocen que durante los dos primeros años de la formación universitaria los jóvenes comienzan a desarrollar autonomía intelectual.

Hay dos elementos descriptivos que son unánimes entre los profesores entrevistados; uno de ellos es el reconocimiento de la dificultad que tienen los estudiantes para llevar las lecturas al día; el otro, se refiere a la actitud problematizadora y comprometida de los jóvenes con la política educativa actual.

El análisis interpretativo de la conversación mantenida con los profesores nos conduce a afirmar que todos ellos tienen expectativas comunes en relación con la formación de los jóvenes. El deseo es que los estudiantes logren identificar, sintetizar, incorporar y apropiarse de los contenidos centrales y relevantes de las disciplinas que enseñan. Esto es importante ya que de estas acciones derivará la construcción de estrategias y dispositivos de trabajo para intervenir en cualquier institución educativa en las que ejercerán la actividad profesional. Otra expectativa que mencionan es que los estudiantes puedan comprender distintas escuelas y perspectivas teóricas; reconocer problemáticas constitutivas de los campos disciplinares y las actuales a las que se debe dar una respuesta.

Características de las dificultades que los profesores identifican en los estudiantes

La apreciación de los profesores sobre el proceso de formación de los jóvenes durante los primeros años de la formación, es que los estudiantes se apresuran y hacen lecturas muy rápidas sin detenerse en los nudos centrales de la bibliografía que deben consultar por lo tanto, dejan asuntos sin comprender. Consecuentemente, los profesores consideran que la dificultad de comprensión estriba en la ausencia de lectura de obras completas. Los estudiantes acceden a la información a través de resúmenes que limitan la profundización de los temas.

Si bien, las estrategias de lectura son un problema, son pocos los profesores que mencionan cuál es la teoría sobre la lectura que sirve de andamio para las actividades de lectura que solicitan a los estudiantes.

Durante las entrevistas los profesores arguyen sobre las dificultades que tienen los estudiantes de establecer relaciones de integración, diferenciación y/o de comparación entre conocimientos científicos y experiencia o fenómenos del mundo real. Las dificultades de relación alcanzan tanto a los estrictamente académicos como a los de orden religioso e ideológico. Los profesores explican durante las entrevistas que hay muchos jóvenes que no están preparados para asimilar enfoques teóricos distintos a los de ellos y por lo tanto les resulta conflictivo soportar contradicciones internas.

Otra dificultad que se desprende de las anteriores es la existencia de discusiones permanentes basadas en comentarios y opiniones que carecen de argumentación teórica y científica. Asimismo, los profesores interpretan que hay una carencia de conocimiento de la situación de interacción que se genera a partir de la interacción con los textos

Según los profesores, la cantidad de materias que cursan en simultáneo los jóvenes conspira con los procesos de comprensión. Los profesores cuyas cátedras se desarrollan en el segundo cuatrimestre advierten sobre la situación de agobio en que se encuentran los jóvenes en virtud de la cantidad de lecturas, trabajos y fechas de evaluaciones.

¿Qué actividades eligen los profesores para desarrollar las clases? ¿Qué recursos utilizan?

Para un grupo importante de profesores explican que la instancia inicial del dictado de la materia es la presentación del Proyecto de la cátedra; ésta auspicia como **contrato pedagógico**. En esta instancia se exponen los núcleos temáticos que abarca la materia, el cronograma de actividades, las modalidades de trabajo y los pasos que deben realizar los estudiantes para matricularse en el entorno virtual o para participar de otros espacios diseñados con fines educativos.

Luego del momento inicial, la dinámica de las clases es una combinación entre exposición teórica que el profesor prepara con anterioridad al encuentro y discusiones a propósito de los temas que emergen durante el desarrollo de la clase.

En algunas ocasiones los profesores solicitan a los estudiantes que conformen grupos para leer en clase. Esto puede ocurrir de manera imprevista cuando el profesor advierte la ausencia de lectura por parte de los jóvenes; o bien, como parte de una secuencia didáctica previamente planificada. En este último caso, la solicitud de lectura se acompaña con la comunicación del tema que se aborda y del propósito de la actividad de modo que los estudiantes realicen una lectura comprensiva y eviten discusiones infructuosas que se alejan de objetivo de la lectura.

Otra actividad que eligen los profesores para desarrollar el contenido de las clases, es el denominado trabajo de campo. Este exige la presencia de los estudiantes en instituciones educativas de nivel secundario o universitario. Si bien, los trabajos de campo tienen propósitos y acompañamientos diferentes según las cátedras que lo implementan, su objetivo es establecer lazos y vínculos con las problemáticas educativas actuales.

Finalmente, los recursos utilizados en la mayoría de las clases universitarias son los audiovisuales que sirven de soporte para introducir o explicar un tema, el campus virtual, como espacio de informa-

ción e interacción entre docentes y estudiantes y redes sociales como Facebook y twitter; esta última en menor dimensión.

Interpretación

Luego de descripción presentada en el apartado anterior avanzamos ahora en posibles interpretaciones. Recurrimos para esto a los enfoques teóricos que sostienen esta investigación; en consecuencia, abrimos dos líneas interpretativas. La que presentamos en primer lugar resulta de las lecturas efectuadas desde la perspectiva cognitiva y socio-cognitiva del aprendizaje, la pedagogía y la didáctica. A continuación, presentamos reflexiones inspiradas en el enfoque psicoanalítico.

Las interpretaciones no pretenden, de ningún modo, señalar faltas o incompetencias de los profesores con quienes dialogamos sino, penetrar en la comprensión de las tramas pedagógicas de las que las investigadoras también somos parte.

La formación universitaria en los dos primeros años de la carrera

Para comenzar con la interpretación del trabajo docente y en virtud de lo que ellos expresaron en las entrevistas realizadas nos resulta interesante identificar las tradiciones que orientan sus prácticas. Entendemos por tradiciones en la formación docente a las configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo; se institucionalizan y se incorporan a las prácticas y conciencia de los sujetos. (Sanjurjo, 2014; Davini, 1995)

Las tradiciones identificadas se manifiestan en tres grupos. Uno de tradición académica científicista tradicional, que provienen de la psicología conductista y de la didáctica clásica. Otro, con similar tradición, pero en el que se proyecta una matriz de pensamiento complejo, problematizador vinculado a una lógica de trabajo hermenéutico. El tercer grupo se manifiesta inspirado en el Pensamiento de diseño y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Desde la perspectiva del Pensamiento de diseño, las prácticas de enseñanza dan lugar a atractivas construcciones que van desde la elaboración de prototipos hasta la realización de intervenciones en instituciones que están más allá del aula. (Maggio, 2018:34)

En cuanto a la mirada de los profesores sobre sus prácticas, podemos deducir la presencia de dos estilos. Docentes problematizados y que se cuestionan en forma permanente sobre el ejercicio de su función y que aun sabiendo que no encontrarán soluciones mágicas buscan estrategias para intervenir cuando se les presentan *incidentes críticos* (Maggio, 2018) o cuando las cosas no salen como estaban previstas. En el segundo estilo que identificamos se agrupan profesores que, si bien reconocen las características de las nuevas culturas juveniles y los nuevos modos de aprender realizan una magra revisión de sus prácticas docentes.

Las exigencias de lectura académica

Expusimos anteriormente las dificultades que los profesores observan en los estudiantes relación con la lecto-comprensión. Podemos agregar ahora que las intervenciones de los profesores ante esta situación adquieren dos dinámicas que no necesariamente son contrapuestas. Una de ellas consiste en *controlar la extensión* de la bibliografía cuya lectura que se solicita a los estudiantes; y la otra, consiste en generar espacios para la lectura en clase. Estos espacios se sostienen en diferentes enfoques teóricos sobre la lecto comprensión. En algunos casos se recurre a enfoques clásicos; mientras que en otros, el enfoque que sostiene la práctica de lectura es socio-lingüístico discursivo (van Dijk, citado por Bidiña y Zerillo, 2013) y/o socio cultural crítico (Cassany, citado por Bidiña y Zerillo, 2013).

Posiciones de los profesores universitarios que habilitan u obstaculizan las relaciones con el saber

Desde la perspectiva teórica que se construye entre el psicoanálisis y la educación, Presentamos a continuación algunas interpretaciones relacionadas con las exigencias de los profesores que y cómo estas podrían actuar como “llave” habilitando el deseo de saber; o bien, como “candado”, obstaculizando las pulsiones epistemofílicas de los estudiantes. La interpretación la realizamos desde la perspectiva teórica que se construye como resultado de la puesta en diálogo del psicoanálisis y la educación. Para desarrollar nuestras ideas, recorreremos a algunas conceptualizaciones de autores tales como Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi, estableciendo relaciones entre sus perspectivas y los enfoques de la enseñanza trabajados por Fenrstermacher y Soltis (1999)

Desde la perspectiva del psicoanálisis, se sostiene que para que el aprendizaje ocurra, tiene que existir un **deseo de saber** direccionado hacia determinado objeto-saber. Jacky Beillerot retoma a Bégoïn-Guignard para exponer que las pulsiones epistemofílicas existen desde el nacimiento y juegan un papel primordial en la elaboración de todas las etapas del desarrollo.

El sujeto siempre tiene deseos de saber o **pulsiones epistemofílicas**, que comienzan a darse desde el momento en que el bebé logra establecer una relación con el prójimo, siempre que ese modo esté determinado por las nociones pulsionales, la estructura de la personalidad, la vida de fantasía y los mecanismos de defensa vinculados con esta última (Mosconi, 1998: 111).

La relación de objeto implica que el sujeto haya atravesado la atapa en la que se identifica como un “YO” unificado con la madre. En este proceso, afirma Winnicot, se construye un espacio, una zona intermedia entre el mundo exterior al bebé y su realidad psíquica interna. Este espacio es denominado “espacio transicional”, espacio en el que el sujeto se vincula con objetos, en primeras etapas, materiales, y simbólicos en etapas de desarrollo posterior. Es en estos espacios en el que se despliega el saber, como objeto.

Se califica como “objeto” a cualquier cosa que se encuentre en la mira de la pulsión (objetos reales, imaginarios, las personas, objetos fantaseados, etc.). El “objeto” es aquello por medio de lo cual la pulsión puede alcanzar su meta. La meta de una pulsión, para Freud, es siempre la satisfacción.

El saber, desde la perspectiva de Beillerot (1998) nombra a un proceso, a una realidad social y cognitiva que no se presta a ser cosificada. La relación con el saber hace referencia a un vínculo, entre un sujeto y un objeto, ambos creándose en la relación misma.

Cabe explicitar que la **relación con el saber** es un concepto amplio y significado de diferentes maneras al interior del psicoanálisis. Desde las fuentes que estamos trabajando, para un sujeto la relación con el saber está vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica y su historia, a fin de darle su sentido propio. La relación con el saber se convierte entonces en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real; se convierte en un **proceso creador de saber**, por su intermedio, un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de la época.

Si la relación con el saber es un proceso creador que transforma a la vez a sujeto y objeto, desde este enfoque, el saber no puede ser información y el modo de “conocer”, no puede ser la acumulación. Para esta perspectiva, es la actividad la que hace el saber, no su almacenamiento.

Así, todas las experiencias que se vivencian hacen crecer el “aparato de aprender”, o podríamos decir nosotros, amplían, aumentan o complejizan las condiciones de posibilidad de los estudiantes para responder a exigencias cada vez más complejas en su formación universitaria.

Analizan estos autores que ciertos docentes con historias singulares en cuanto a su relación con el saber van a adoptar posturas distintas y favorecer, autorizar, o al contrario evitar ciertas “prácticas de aprendizaje” de los alumnos:

“Frente a la voluntad del docente que quiere acompañar al alumno o al sujeto en formación en una modificación de su relación con el saber, este último puede adoptar varias posiciones, provocadas

en él por la situación presente, pero unidas a su propia configuración psíquica en relación con las exigencias de aprendizaje. Por ejemplo, puede tratar de ocupar un lugar de dependencia parasitaria, sin poder prescindir del yo-auxiliar del docente para comprender- y de esta posición puede resultar difícil correrse -o bien, cuando la situación le impone al sujeto una frustración de la comprensión, que vive como demasiado importante -porque la distancia con el aprendizaje propuesto es demasiado grande o porque el umbral de tolerancia del sujeto es bajo- puede ser que rechace la situación expulsando y proyectando sobre el docente los elementos no digeridos (...) Si en ese momento el docente, por razones personales o situacionales, no tiene la fuerza o la capacidad de operar la necesaria conversión, el equilibrio dinámico del espacio puede terminar rompiéndose por el pasaje al acto de uno o de otro. O si no, si para el alumno es más importante la adopción de una actitud de protesta declarando que el docente no lo ayuda lo suficiente o bien que el docente que podría ayudarlo todavía no ha nacido, nos encontramos frente a lo que podríamos llamar una reacción pedagógica negativa, que sólo puede desembocar en un callejón sin salida, a imagen de la reacción terapéutica negativa” (Claudine Blanchard Laville; 1998: 100)

Este pasaje nos permite sostener que la posición que adoptan los docentes universitarios respecto de su propia tarea y, en ella, el lugar que ocupan las exigencias que realizan a los estudiantes, produce “efectos” en los estudiantes. Estos “efectos” pueden dirigirse, por ejemplo, a dimensiones emocionales, modificando el vínculo entre docente y estudiante y, como es explicado por Blanchard Laville, en la relación con el saber de este estudiante.

Un docente que **favorezca las relaciones con el saber de sus estudiantes** es identificado de manera análoga a como Winnicott caracterizaba a la madre que habilita espacios de crecimiento a su hijo. Para Winnicott, la madre “suficientemente buena” es aquella que permite al niño construirse como una entidad separada en su presencia, una presencia atenta y sin embargo suficientemente distante como para dejar al niño ordenar su mundo y llevar a cabo sus propias experimentaciones. Eso remite, a que un profesor “suficientemente bueno” tiene la capacidad para aceptar sus propios límites y la necesaria emancipación del otro.

Un docente ubicado en esta posición trabajará de manera tal que el saber quede planteado como una tentación, como algo que atrae, que mueve a saber más, para empujar a descubrir misterios (Blanchard Laville, 1998: 99).

En nuestro estudio, encontramos algunas exigencias de los docentes que podrían ubicarlos en esta posición. Tal es el caso de los que proponen consignas que habilitan a las búsquedas y producciones singulares de los estudiantes, de los docentes que construyen las propuestas de enseñanza en base a las preguntas y preocupaciones que van surgiendo en el grupo y sus experiencias de lectura o salidas a terreno (trabajos en otras instituciones); de las cátedras que desafían a los estudiantes a trabajar con estudiantes de otra universidad, dejando que sean ellos quienes se den los modos de organizar la tarea.

Decíamos que hemos encontrado algunas vinculaciones entre estas posiciones docentes y los enfoques de enseñanza que abordan Fenrstermacher y Soltis (1999). Uno de ellos es el denominado “enfoque liberador”. Para los autores, el docente que se ubica en este enfoque plantea problemas reales a sus estudiantes, realizan juntos actividades para abordarlos, son colaboradores, co-investigadores. Esto no se plantea desde un “deber ser”, sino que se transmite desde la manera de ser del propio docente.

El docente liberador, dicen los autores, se preocupa por ser un modelo de la manera de ser especial necesaria para liberar la mente del alumno de los dogmas, las convenciones y los estereotipos. Si quiere inculcar creatividad, ese docente no enseña una unidad sobre la creatividad; la creatividad no es tanto una habilidad que pueda enseñarse directamente como un modo de encarar las tareas y actividades. De modo que ese profesor actúa creativamente, impulsando a sus alumnos a seguir su ejemplo y ofreciéndoles la oportunidad y la seguridad necesarias para que intenten ser creativos. Lo mismo ocurre en el

caso del pensamiento crítico, la piedad y la honestidad. Estos y muchos otros rasgos clave se adquieren indirectamente de una enseñanza que además busca impartir conocimiento, aptitud y comprensión.

Por otra parte, **un docente que obstaculiza ciertas prácticas de aprendizaje** en sus alumnos es identificado como aquel que tiene deseos de dar, incluso sin que se le pida nada. Dice Blanchard Laville (1998), colmar las necesidades del otro, darle de comer antes de que tenga hambre, es precisamente impedirle desear.

Esto puede ejemplificarse en aquellas cátedras cuya organización (tiempos, consignas, lecturas, etc.) precede al encuentro con el grupo de estudiantes. Aparecen algunas cátedras, sobre todo, del primer año de la carrera que, tanto desde su proyecto como desde la entrevista con docentes y estudiantes, se observa que se encuentran estructuradas de manera tal que los estudiantes saben anticipadamente los temas y lecturas a trabajar en las instancias de prácticos y teóricos; se les anticipan las consignas de trabajos prácticos que son, al decir de una docente “más pautadas y menos amplias”; se les comunican los horarios de consulta y tutoría (que exceden al horario de cursada), entre otras. Una docente de segundo año, nos explica que se encarga de “establecer” un “contrato pedagógico” en la primera clase del año, para que los estudiantes estén informados respecto del modo de transitar la materia.

También, podríamos identificarlo en aquellas cátedras que proponen consignas que admiten ser resueltas sin que los estudiantes realicen una producción propia -aun cuando esta sea la intención de la cátedra-. En algunos casos, encontramos docentes que reconocen que sus estudiantes responden a los trabajos prácticos, extrayendo elaboraciones/informaciones de internet. Esto condice con la expresión de una docente: “me da la impresión de que ellos no tienen claro lo que tienen que estudiar”. Al ubicarse en esa percepción, la respuesta es diseñar al detalle “el camino” que el estudiante “debería transitar”. Al parecer, el elemento esencial de la enseñanza es la manera en que los docentes definen y estructuran la tarea que los estudiantes tienen que hacer. Para esta docente, además, “es un gran esfuerzo sostener la clase, sostener el práctico, sostener el grupo”.

Desde los enfoques de la enseñanza de Fenrstermacher y Soltis (1999), esto podría identificarse con el enfoque del “ejecutivo”. Para los autores, los ejecutivos planifican, ejecutan el plan, evalúan sus esfuerzos, luego hacen una revisión y vuelven a actuar por lo general, manejan personas y recursos. Toman decisiones sobre lo que harán las personas, sobre el momento en que ello ocurrirá, sobre el tiempo que pueda requerirles hacerlo y sobre los niveles de rendimiento que determinan si es posible seguir avanzando hacia las nuevas tareas o si es necesario repetir la que se ha estado realizando. El enfoque ejecutivo considera que da a los estudiantes la *posibilidad de aprender* lo que se les enseña. Por lo tanto, habría una correlación entre lo que el docente hace y lo que el estudiante aprende, un *proceso* que es la actividad del docente y un *producto* que es el dominio que alcanza el estudiante de lo que se le ha enseñado.

Nuestra hipótesis es que estructuras de este tipo no dan lugar al deseo de saber de los estudiantes y, entonces, éstos buscan las maneras de “sortear obstáculos” y avanzar en la carrera de otros modos. En este sentido, un docente nos dice que los estudiantes, más que vincularse en profundidad con el conocimiento, construyen “estrategias de supervivencia” para transitar las cátedras, que se van cristalizando en ellos.

En el mismo sentido, podríamos decir que los modos de relación con el docente y el conocimiento que los estudiantes “aprendieron” en otras instancias (otras cátedras, año anterior, experiencias formativas en otras instituciones, escuela secundaria, etc.) desafían a los docentes que intentan promover relaciones en las que el deseo de saber sea el motor de la pulsión de saber. Un docente de segundo año expresaba “en segundo año hay estudiantes con un perfil autónomo respecto del conocimiento y otros que están esperando que les digas qué hacer”.

El primer posicionamiento permite conocer y el segundo apunta más a “poseer conocimiento”. Para Blanchard Laville, conocer es tolerar las experiencias dolorosas, la frustración inherente al vínculo de

conocimiento y no huir de ellas. Poseer conocimiento es evitar conocer, es anular el vínculo creativo, es dormir la curiosidad y el deseo que permiten siempre estar en situación de conocer conociendo y conociéndose. En este sentido, una de las docentes entrevistadas dice “los estudiantes entran en crisis, algunos quiebran en llanto. Durante el proceso se sienten un poco perdidos, pero hacia el final de la cursada pueden tomar distancia y construir el sentido de su propio proceso”.

Un interrogante que nos parece potente para sostener prácticas que habiliten el deseo de aprender es el que plantea Jacky Beillerot en “Saber y relación con el saber”. La autora se pregunta: ¿Cómo si no, hacer surgir, el menos mantener y desarrollar el deseo de saber, cómo posibilitar la apropiación de los saberes, materiales de la evolución del proceso creador?

Algunas claves se encuentran en los trabajos de Nicole Mosconi y Claudine Blanchard Laville (1998). Nicole Mosconi plantea una hipótesis, basada en el concepto de objeto y fenómenos transicionales de Winnicott -que hemos esbozado con anterioridad- en la que el saber podría situarse en la zona intermedia entre la realidad psíquica interna y el mundo exterior.

Blanchard Laville, por su parte, refiriéndose al uso del espacio profesional, afirma que para ella debe lograrse un espacio potencial en el que el saber se convierta en el *objeto transicional compartido*. Esto indicaría que la relación con el saber se construye en el singular encuentro entre docentes, estudiantes y objeto-saber. Es decir, en el encuentro entre el espacio de la enseñanza y el espacio del aprendizaje y no únicamente en el espacio de la enseñanza (como lo indicaría el enfoque del ejecutivo).

Conclusiones

Iniciamos esta investigación motivadas por conocer las características cognitivas, subjetivas y socio-culturales de los jóvenes que ingresan a la educación superior y de saber cómo esas características se relacionan con las exigencias de los profesores universitarios. Estudiar las relaciones entre las exigencias y las condiciones de posibilidad inicial de responder a ellas nos conducía a indagar y reflexionar sobre lo que efectivamente ocurre en la formación universitaria más allá de las intenciones, y la declamación de los principios democráticos y pluralistas que guían las políticas universitarias. Las intenciones son necesarias, obviamente, marcan una direccionalidad; ahora bien, esas intenciones se dirimen en las prácticas de cada quien, de modos diferentes y con consecuencias disímiles. (Zelmanovich, 2015). Como equipo de investigación nos propusimos explorar la relación entre las intenciones y las prácticas reales y, estudiar los efectos de esa relación.

Suponíamos que los jóvenes ingresan a la universidad con el deseo de transitar experiencias socio-educativas enriquecedoras y que inician la formación universitaria con saberes previos adquiridos en sus trayectorias escolares. Sin embargo, desconocíamos cómo se establece la relación entre las intenciones de los profesores y las disposiciones de los estudiantes para interactuar con ellas. De modo que nos preguntamos: ¿qué características tienen las exigencias de los profesores? ¿Qué características tienen las condiciones iniciales de los estudiantes? ¿Cómo es la relación entre las exigencias y las condiciones iniciales?

Las preguntas que acabamos de formular se vinculan con la hipótesis de que los modos en que los profesores atienden las condiciones iniciales de los estudiantes producen efectos en las trayectorias educativas durante los dos primeros años, por lo tanto, los vínculos que los docentes establecen con los estudiantes, repercuten en la relación de éstos con el saber.

Llegamos a estas conclusiones como resultado de un proceso de triangulación de información (estudiantes, docentes, proyectos de cátedra) y de puesta en tensión de la información con el marco teórico que dio sostén a la investigación. Si bien hemos deslizado algunas conclusiones en las páginas anteriores, sintetizamos aquí aquellas que resultan más relevantes.

La complejidad de la investigación educativa

Como hemos mencionado anteriormente nuestra investigación surge dentro del campo de la Psicología de la educación con el interés de estudiar las relaciones entre las exigencias de los docentes universitarios y las condiciones de posibilidad de los estudiantes de responder a ellas. A lo largo de este proceso, nos hemos encontrado con lo que significa la complejidad de investigar en educación.

Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) explican que la investigación educativa posee un conjunto de características que le son propias a diferencia de la investigación en otros campos sociales. En este sentido afirman *“la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue son aspectos que le confiere a su especificidad propia a la vez que dificultan su descripción y estudio”* (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). Además afirman que como los fenómenos educativos son de carácter cualitativo, los problemas educativos, son difíciles de resolver. La mayoría de los aspectos no son observables (valores, creencias, pero tampoco se pueden dejar de lado). Existe por esto un mayor riesgo de subjetividad e impresión de ellos en los resultados. Asimismo, el carácter irrepetible de lo que sucede dificulta su replicación.

En relación con lo estrictamente metodológico la investigación educativa dispone de muchas perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter multirreferencial. Y además los fenómenos educativos se componen desde diferentes disciplinas, lo que hace que tengan que abordarse desde una perspectiva de la complejidad. También cuenta con una dificultad más, este es que el investigador forma parte de la misma comunidad a la que investiga lo que hace que no logre ser totalmente neutral en relación al objeto de estudio.

En los que atañe a la investigación que desarrollamos debemos decir que nos encontramos tanto con esta complejidad metodológica, como con la singularidad situada de los hallazgos.

Sostenemos que la relación entre las exigencias de los profesores y las condiciones iniciales de los estudiantes de responder a ellas durante los dos primeros años de la formación universitaria es tan particular que no se da de igual modo siempre ni con todos. Entendemos que hay una variedad y singularidad en los campos disciplinares que corresponden a la carrera de Ciencias de la Educación y en los modos de relación con el conocimiento que éstos requieren. En este sentido observamos que hay una heterogeneidad de propuestas pedagógicas, estilos de enseñanza y posicionan los docentes en los modos de interpretar e intervenir en las condiciones iniciales de los estudiantes.

La interacción entre las exigencias de los profesores y las condiciones iniciales de los estudiantes de responder a ellas

La relación entre las exigencias y las condiciones iniciales resulta enriquecedora cuando ocurre una transformación, modificación o cambio en la episteme de las condiciones iniciales de los estudiantes. Estas surgen a propósito de la integración de nuevos saberes y de reorganizaciones conceptuales. Ahora bien, para que la reorganización conceptual sea posible consideramos que deben darse por lo menos dos requisitos. El primero es que los alumnos tienen que saber cuáles son las expectativas de los profesores en relación con la formación académica. El segundo es que para lograr los procesos de reorganización conceptual y con ello, la modificación de las condiciones iniciales, es necesaria la ayuda, el acompañamiento y la orientación de los profesores hacia los estudiantes.

En un número importante de proyectos de cátedras y entrevistas analizados las expectativas de los profesores no son transparentes o bien son ambiguas y las ayudas no siempre llegan. En la presentación de los datos obtenidos en las entrevistas a los estudiantes mencionamos la novedad como característica de la formación universitaria. Durante los dos primeros años de educación superior los jóvenes se encuentran con nuevos modos de leer, de escribir, de producir conocimientos. ¿Cómo hacen para mo-

verse en la novedad? Es necesario poder construir estrategias con la información que ya tienen. Pero son pocos los estudiantes que pueden hacerlo solos. Por lo tanto, son las propuestas de enseñanza las que tienen que generar las condiciones para que el aprendizaje sea posible. Numerosas investigaciones muestran cuán necesaria es la orientación de los profesores en los procesos de formación. Los estudios de Bransford y Vye (2007) son ejemplo de ayudas para aprender. Allí puede observarse el valor de las pistas y de las orientaciones. De todos modos, también debemos decir que ciertos tipos de orientaciones son efectivas para cierto tipo de condiciones iniciales, por lo que, “no todas las ayudas para aprender tienen el mismo efecto en todos los estudiantes. Esto nos permite entender por qué ante una misma exigencia la respuesta de los estudiantes es diferente. La conclusión es que la respuesta es diferente porque es diferente la condición en la que se encuentra el estudiante para relacionarse con la demanda del profesor. Una vez más mencionamos la oportunidad para generar prácticas heterogéneas ya que los procesos de aprendizaje son heterogéneos.

La importancia del vínculo pedagógico en la universidad

La relación pedagógica en la Universidad debe ser pensada como un encuentro entre sujetos, deseos y saberes, es decir, la invitación es a pensar la formación universitaria mediada no sólo por la cuestión cognitiva sino también como el entrecruzamiento de subjetividades que pueden o no favorecer el proceso formativo. Además de los procesos cognitivos es importante que se produzcan procesos socio-afectivos en el aula para lograr aprendizajes significativos.

Para dar cuenta de esto podemos destacar la importancia dada por los entrevistados a cuestiones como las propuestas docentes, los estilos de enseñanza, la significatividad de los contenidos y las tareas de aprendizaje, y a las exigencias de cada cátedra, pero a su vez, el énfasis está puesto en caracterizar positivamente a aquellos docentes que reconocen y acompañan las trayectorias estudiantiles, preocupados por qué sucede con ellos. En relación a esto último, los estudiantes, reconocen una diferencia de estos vínculos de acompañamiento en los docentes de segundo respecto de los primeros. Valoran como positivo las instancias y espacios de consulta, devoluciones de sus producciones, posibilidad de revisar/rehacer trabajos prácticos y/o parciales, el trabajo con guías de lectura, preguntas, entre las más destacadas que se dan en las cátedras de primer año y hacen hincapié en la falta de estas instancias en las de segundo.

La importancia de estudiar en esta investigación el *vínculo pedagógico* que se construye en el ámbito universitario tiene su fundamento en que la consideramos una cuestión primordial para la comprensión de **las relaciones entre condiciones de posibilidad inicial de los estudiantes y exigencias de los profesores**. De lo que se trata es de reconocer que la relación entre estas cuestiones puede darse de dos maneras; una, estar establecida previamente al encuentro entre los sujetos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; y la segunda, ser el resultado de la construcción de un vínculo pedagógico entre docentes, alumnos y conocimiento.

De las entrevistas a los estudiantes, podemos sostener que se habilitan relaciones fluidas entre condiciones y exigencias cuando se trata de vínculos pedagógicos que se fundan en cuestiones como preocupación, comprensión, confianza, acompañamiento y reconocimiento. En cambio, cuando el vínculo pedagógico está sostenido por la posición de experticia y poder del docente, en la falta de escucha y la invalidación de la voz del estudiante, en concepciones meritocráticas como base para entender las trayectorias estudiantiles, se obtura la “*relación entre*”. En síntesis, para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje sea posible, en las materias de los dos primeros años de la formación universitaria, es importante la atenta mirada del docente a las condiciones de *posibilidad inicial* de los estudiantes para de allí construir las *exigencias* de su cátedra.

Si tal como hemos expuesto anteriormente, los sujetos construyen percepciones, ideas y modos de habitar el mundo en sus vinculaciones con otros, nos seguimos preguntando por las marcas e identi-

ficaciones que generamos en tanto docentes universitarios en la formación docente, y sus correlatos en las futuras prácticas. Creemos que esta pregunta debería ser central para todos los formadores de formadores en tanto que es vital proyectar identidades docentes que habiliten relaciones más humanas con los sujetos y los saberes.

Otra cuestión a destacar tiene que ver con la relevancia dada a los vínculos entre pares. Desde la perspectiva de los docentes se destacó como positivo el trabajo grupal entre los estudiantes como vehículo para sobrellevar de la mejor manera las exigencias propuestas. En las voces de los estudiantes, el sostén del grupo de pares aparece como un elemento fundamental para los procesos de aprendizajes, en tanto se reparten las tareas, se encuentran a dialogar y exponer puntos de vista sobre los temas, se posicionan en diferentes roles respecto de la actividad, se explican entre ellos las lecturas y ensayan exposiciones, recurren para resolver dudas antes de dirigirse a los docentes.

En la mayoría de los casos analizados, las relaciones entre las condiciones de posibilidad de los estudiantes y las exigencias de los profesores no están predefinidas, sino que se construyen a medida que se construye también el vínculo pedagógico. No obstante, en algunas cátedras, las exigencias se encuentran predefinidas y, en situaciones en las que éstas no llegan a ser “logradas” por los estudiantes, se ponen en marcha estrategias y mecanismos para evitar abandono y desgranamiento. Como explicamos con anterioridad, en la mayoría de los casos, las exigencias de los profesores no son explicitadas o expuestas a los estudiantes. Sólo algunos docentes expresan dedicar tiempo para encuadrar el modo de trabajo en sus cátedras y las exigencias que el cursado requerirá, estableciendo acuerdos al comenzar la cursada, dejando todo pautado y organizado (lecturas, cronograma de trabajos, actividades a realizar). Se observa esto fuertemente en dos cátedras de primer año. Son pocos los proyectos de cátedra que llegan a transparentar exigencias en relación a la cursada de la materia en cuestión. Esto puede observarse en los distintos componentes (marco referencial, epistemológico, metodológico, conceptual, propósitos, materiales de referencia) y la coherencia que guardan entre sí y la información que luego ofrecen docentes y estudiantes en situaciones de entrevista.

Las condiciones iniciales, la mayoría de las veces, son vistas por los docentes de primero y segundo año desde la falta y no desde las potencialidades. Las condiciones iniciales suelen representar un problema para los docentes. En algunos casos, sostienen que la formación que los estudiantes traen, ya sea desde el nivel medio del sistema educativo o de otras carreras universitarias, no representa una base sólida para lo que requiere iniciar la formación en ciencias de la educación. Se identifica con mayor frecuencia en prácticas de lectura y escritura, modos de relación con el saber, comprensión de los modos de pensamiento propios de la academia, modos de resolver consignas de trabajos prácticos. Podemos agregar que resultan menos alejadas a las condiciones de los estudiantes, las exigencias que proponen docentes de algunas cátedras de primer año, quienes tienen experiencias de trabajo en el nivel secundario. En sus propuestas de cátedra se observan mayores estrategias de acompañamiento a los procesos de aprendizaje de los alumnos y, en las entrevistas, expresan estar muy preocupados porque los estudiantes logren resolver los desafíos cognitivos que se les proponen.

Algunos docentes sostienen que el proceso de aprendizaje que los estudiantes realizan en sus cátedras puede conllevar situaciones de crisis, nerviosismo y/o ansiedades. En estos casos, manifiestan que su función como docentes es acompañar y sostener los procesos. El aprendizaje, así, pareciera estar ligado a soportar situaciones de frustración, siendo acompañados por el docente o equipo de cátedra. El acompañamiento, en estos casos, significa escuchar lo que les va sucediendo a los estudiantes con las propuestas y trabajar en torno a sus interrogantes, dándoles sugerencias de lecturas para abordarlos. Observamos que los docentes de primero y segundo años sostienen, de alguna manera, una idea de estudiante universitario/ingresante, que muchas veces, no coincide con las características de los sujetos reales que cursan las materias.

En la mayoría de los casos, los docentes reconocen subjetividades contemporáneas heterogéneas: estudiantes que se vinculan con el saber de modos diferentes a los que se espera en la academia y, en base a este reconocimiento, realizan modificaciones en sus propuestas de enseñanza. Finalmente, en términos generales, los docentes exigen que: los estudiantes se apropien de saberes disciplinares específicos, que puedan ser críticos respecto de la realidad en la que viven, que problematicen los temas abordados, que puedan construir bases sólidas de conocimiento para las próximas cátedras que cursen y para su desempeño profesional, que no se posicionen únicamente en la opinión personal, sino que puedan fundamentar conceptualmente, que cuenten con herramientas para intervenir en situaciones que requiera la profesión, que produzcan creativamente, que realicen un uso categorial, que sean capaces de establecer relaciones entre marcos teóricos, que sean comprometidos con el estudio y la cursada, que se esfuercen, que no abandonen la cátedra o la carrera.

Tanto desde la perspectiva de los docentes de primero y segundo año, como desde la mirada de los estudiantes, las exigencias se logran sobrellevar de mejor manera cuanto mayores interacciones e intercambios existan entre los estudiantes. El sostén del grupo de pares parece ser un elemento fundamental para los procesos de aprendizajes de cada estudiante. Pueden resolver de maneras más significativas y complejas las consignas o trabajos propuestos en tanto se reparten las tareas (por ejemplo, hacer resúmenes de los textos antes de realizar un trabajo práctico), se encuentran a dialogar y exponer puntos de vista sobre los temas, se posicionan en diferentes roles respecto de la actividad, construyen sobre lo que construye el compañero, se explican entre ellos las lecturas, ensayan fuera de la facultad modos de exponer temas en clase, etc. Los estudiantes expresan sentirse “más acompañados” por los docentes en el primer año de la carrera, valorando positivamente instancias y espacios de consulta, devoluciones de sus producciones, posibilidad de revisar/rehacer trabajos prácticos y/o parciales, el trabajo con guías de lectura; entre las más destacadas.

Bibliografía

- ANIJOVICH, Rebeca (2016) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- ARNAL, J, Del Rincón D, Latorre A (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, España: Editorial Labor
- BORSOTTI, Carlos (2009) *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Argentina: Miño y Dávila
- CAMILLONI y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina: PAIDOS.
- CANDIOTI, María Elena (2001) *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: SANTILLANA.
- CARLI, Sandra “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente”, en el marco del proyecto de investigación “Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina. Educación y consumos culturales”. Programación UBACYT 2004-2007. Instituto GINO GERMANI de la Facultad de Ciencias Sociales.
- CARLINO, Paula. (Coord.) (2004) “Leer y escribir en la Universidad”. Textos en Contexto N° 6. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- CARLINO, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, Paula (2001). “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas”. I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires.
- CARLINO, Paula. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sin mes, (p.355-381)

- CLAUDINE BLANCHARD-LAVILLE (2004) *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- CARRETERO, Mario y Castorina, José Antonio (2010) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Argentina: Paidós
- CASCO, Myriam (s/d) "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación". Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Humanas
- CASTRO, Edgardo (2014) *Introducción a Foucault*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- CASTORINA, José Antonio y Barreiro, Alicia (Coord.) (2014) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Argentina: Miño y Dávila
- DENZIN, N y Lincoln, Y. (2011) "La investigación cualitativa como disciplina y como práctica". En, Denzin, N y Lincoln, Y.(Comps.) *El campo de la investigación cualitativa*. (pp. 43-101) España: Gedisa
- EDELSTEIN, Gloria (2001) *Formar y formarse en la enseñanza*. Argentina: PAIDÓS.
- EZCURRA, Ana María (2007): "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". Brasil: Pró-Reitoria de Graduação da USP.
- FENSTERMACHER, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- FURLÁN, A. Faustino Ortega y otros (s/d) *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Escuela Nacional de Estudios profesionales iztacala, Unam, México.
- JACKLY BEILLERIT, Claudine Blanchard-Laville y Nicle Mosconi (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador
- STEIMAN, J. (2012) *Más didáctica (en la educación superior)*. Argentina. Paidós
- KVALE, Steinar (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. España: Morata
- LAPLANCHE JEAN y PONTALIS J.B (1996) *Diccionario de Psicoanálisis*. Argentina: Paidós
- MAGGIO, Mariana (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Argentina: Paidós
- MAGGIO, Mariana (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Argentina: Paidós
- MALET, Ana María y Monetti, Elda. Comps. (2014) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Argentina: NOVEDUC.
- MORIN, Edgard (2011) *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa
- PERKINS, David (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Argentina: Paidós
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2012) *Educarse en la era digital*. Argentina: Morata
- PIPKIN, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de Lectura y Escritura Académicas*. Córdoba: Comunicarte.
- POZO J. I y Pérez Echeverría M del Puy (Coords.) (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Argentina: Ediciones Morata
- RIESTRA, Dora (2014) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Argentina: Miño y Dávila
- RESNICK, Lauren y Klopfer, Leopold (2007) *Curriculum y cognición*. Argentina: Aique
- SOUTO, Marta (2017) *Pliques de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Argentina: HomoSapiens.
- VISCAÍNO, Ana María (2008) "La construcción de la identidad docente: sujetos, instituciones y prácticas sociales". En CHAPATO y ERROBIDART (Comp.) "Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales". Miño y Dávila.
- WINNICOTT, D. w (1993) *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa
- YUNI, José y Urbano, Claudio (2006) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Argentina: Editorial Brujas
- ZABALZA, M. (2010) *Planificación de la docencia en la universidad*. España, Narcea.

PID 3163

Denominación del Proyecto

Relaciones entre las exigencias de los profesores y las condiciones de posibilidad inicial de los estudiantes de responder a ellas durante los dos primeros años de la formación universitaria

Directora

RAFAGHELLI, Milagros

Unidad de Ejecución

Facultad de Ciencias de la Educación

Dependencia

Universidad Nacional de Entre Ríos

Cátedras

Psicología de la Educación

Contacto

milagroorafaghelli@gmail.com

Integrantes del proyecto

Ana Inés Amavet; Candela San Román; Tamara Suiva.

Becaria

Paula Press

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

Fechas de iniciación y finalización efectivas 01/02/2017 y 31/01/2019

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N° CS 088/19 (16/05/2019)