



PRÁCTICAS ESTUDIANTILES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ACADÉMICO. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACSO, UNSJ, ARGENTINA.

Guevara, Hilda Mabel¹
Figuroa, Rosa²
Olivera Rubia, Ma. Eugenia³

Recepción: 14/03/2020 | Aceptación: 01/06/2020

Resumen:

1. Docente en la carrera de Sociología, Universidad Nacional de San Juan (UNSJ, Argentina); Investigadora del Instituto de Investigaciones Socio-económicas de la Facultad de Ciencias Sociales (UNSJ). Subdirectora del Instituto de Psicología Básica y Aplicada de la UC-CUYO (IIPBA). Doctora en Psicología (UNSL). Especialista en Docencia Universitaria (UNSJ). Correo electrónico: hildabelguevara@gmail.com

2. Licenciada y Profesora en Sociología, egresada de la Universidad Nacional de San Juan. Especialista en Políticas Socioeducativas, Derechos Humanos y Educación en entornos virtuales de aprendizaje, y Maestría en metodología de investigación social, FACSO, UNSJ en instancia de tesis, Doctoranda del Doctorado en Ciencias Sociales, FACSO, UNSJ. Correo electrónico: rosa.figuroa01@gmail.com

3. Licenciada y Profesora de Psicología, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Doctoranda del Doctorado en Ciencias Sociales, FACSO, Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Investigadora en temas de políticas públicas sobre juventudes e inserción laboral. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: eugeniaoli@yahoo.com.ar

Este artículo expone los principales hallazgos de una investigación que aborda los procesos de construcción del conocimiento académico, desde las prácticas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

Se analizan los procesos de construcción de conocimiento de alumnos que están finalizando sus estudios con buen y muy buen rendimiento académico, en los tiempos previstos por los planes de estudio.

Se trata de una investigación cualitativa, que se sustenta en el discurso de los sujetos de indagación, en sus percepciones, valoraciones, representaciones,

expectativas expresadas. Todo ello favorece la comprensión de sus estrategias para construir conocimiento de manera exitosa.

La técnica utilizada para el relevamiento de la información fue el grupo focal el material obtenido permitió la elaboración de categorías conceptuales y el diseño de mapas surgidos de una codificación abierta mediante el programa ATLAS Ti.

Los resultados alcanzados hicieron posible caracterizar las prácticas académicas que vinculan a los estudiantes a la vida universitaria, identificar las estrategias que eligen para llegar a sus objetivos y reconocer algunas dificultades ligadas al proceso de construcción del conocimiento; entre ellas se describen ciertos obstáculos asociados a sus profesores y a los planes de estudio.

Palabras Clave:

Conocimiento - Prácticas académicas – Estudiantes.



STUDENT PRACTICES FOR THE CONSTRUCTION OF ACADEMIC KNOWLEDGE. PERSPECTIVE OF FACSO STUDENTS, UNSJ, ARGENTINA.

Abstract:

This article presents the main findings of an investigation that addresses the processes of construction of academic knowledge, from the practices of the students of the School of Social Studies of the National University of San Juan, Argentina.

The processes of knowledge construction of students who are completing their studies with good and very good academic performance, in the times provided by the study plans, are analyzed.

It is a preferably qualitative investigation, which is based on the discourse of the subjects of inquiry, on their perceptions, evaluations, representations, expectations expressed.

All this favors the understanding of their strategies to build knowledge successfully. The technique used for the information survey was the grupo focal, the material obtained allowed the elaboration of conceptual categories and the design of maps arising from open coding using the ATLAS Ti program.

The results achieved made it possible to characterize the academic practices that link students to university life, identify the strategies they choose to reach their goals and recognize some difficulties related to the process of knowledge construction; among them certain obstacles associated with their teachers and study plans.

Key Words:

Knowledge – Academic practices – Students

Introducción

La Educación Superior ha sido y es objeto de debates acerca de la formación que reciben quienes egresan. El trabajo que se presenta se sustenta en una investigación desarrollada en los últimos años por un equipo dedicado a la investigación educativa¹, siendo el propósito actual el de abordar la población estudiantil de la Universidad Nacional de San Juan que está próxima a graduarse, el estudio muestra un modo particular de reflexionar sobre las prácticas y experiencias académicas de construcción de conocimiento desde la mirada de algunos alumnos.

Se piensa a la educación en tanto fenómeno social, a través del cual se logra la transmisión cultural, condicionada por diversos factores y estructuras como la economía, la política, el sistema educativo, las instituciones, las relaciones docente-alumno, la didáctica, entre otros (UNESCO, 2005). En ese contexto, la deserción estudiantil y la permanencia sigue siendo uno de los problemas de la mayoría de las instituciones de educación superior de toda Latinoamérica.

Clark (1991) explica que la materia del conocimiento —más aún, la de tipo avanzado— es la médula de los propósitos y la esencia de cualquier sistema de educación superior” (p. 35) por lo que se torna indispensable profundizar en la forma en que los universitarios construyen sus trayectorias hasta arribar al egreso o al abandono definitivo de los estudios.

“Los jóvenes universitarios -como todo sujeto social- viven en un mundo que perciben pero que al mismo tiempo construyen, es decir que sus percepciones están mediadas por sus prácticas, por su inserción concreta en la sociedad. Por lo tanto, esas percepciones constituyen también el universo de sus prácticas, el horizonte en que

esas prácticas tienen sentido y el horizonte en el cual se construye el sentido.” (Ortega, 1996, p.3)

El constructo “prácticas académicas”, de un modo general alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje, procesos que suponen circulación de conocimientos en determinadas condiciones institucionales y socio históricas.

La preocupación y el interés por ahondar en las prácticas académicas de los estudiantes se vio reflejada en estudios que permitiesen describir quiénes son los estudiantes y caracterizar algunas de las variables que se relacionan directamente con su RA (rendimiento académico). En esa dirección, investigaciones previas de las que participamos buscaron conocer las trayectorias académicas estudiantiles, analizando los procesos de lentificación en la consecución de sus estudios; como también los factores que inciden en el RA. Entre las variables investigadas recientemente se han indagado las socioculturales, cognoscitivas y emocionales de los estudiantes, constatando que, si bien todas mantienen incidencia sobre el RA, no existe exclusividad predictiva en ninguna de ellas (Guevara & otros, 2013, 2015, 2017).

En este documento se exponen algunos hallazgos de una investigación realizada con estudiantes de las Unidades Académicas de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ: Ciencias de la Comunicación, Sociología, Ciencias Jurídicas, Ciencias Políticas, Ciencias Económicas, Trabajo Social.²

En esta propuesta no se analiza a los estudiantes lentificados, sino se hizo foco en los alumnos que lograron llegar a su meta académica, procurando comprender los procesos de construcción de conocimiento de sujetos

1. A comienzos de los años noventa se formalizó en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales un equipo de estudio que consolidó una línea de investigación educativa y que tomó como objeto de análisis a la Universidad Nacional de San Juan.

2. Proyecto CICTCA: “Desafiando el futuro: Estrategias y prácticas de construcción de conocimiento académico-profesional de estudiantes y profesores universitarios. Caso FACSJ-UNSJ”. Período 2018-2019.

que están finalizando sus estudios con buen o muy buen RA y en los tiempos previstos por los planes de estudio.

El RA, en palabras de Tonconi (2010) constituye un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas. En esta definición se hace alusión a cómo el RA expresa el grado de logro que han tenido los aprendices en la asimilación y comprensión de los contenidos docentes; es decir, lo que el estudiante ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación, y define de un modo u otro el éxito o fracaso en el estudio. En ese sentido se habla de estudiantes con trayectorias académicas exitosas, tomando como parámetro el imaginario construido y la valoración cultural acerca del éxito.

La instancia cualitativa del trabajo que sustenta esta producción, le otorgó flexibilidad a la investigación, a la vez que dio importancia a la subjetividad de los actores consultados. El material de análisis que se expone en este artículo analiza los testimonios que los propios estudiantes brindaron al participar de una estrategia grupal de relevamiento de información: el grupo focal.

Este texto que se presenta intenta capturar las expresiones brindadas por los estudiantes, recuperar sus comentarios, son los mismos sujetos participantes de la investigación quienes, a partir de sus percepciones, experiencias previas, y el significado que le dan a la construcción de conocimiento académico, ofrecen la posibilidad de acercarnos a la comprensión del sentido que atribuyen a su vida cotidiana y sus prácticas, a su condición de ser jóvenes estudiantes.

Algunos conceptos a modo de Marco de Referencia

La revisión de fuentes bibliográficas nos permitió conceptualizar ciertos tipos de conocimientos que es necesario diferenciar y que se pueden presentar progresivamente a lo largo de nuestra vida.

El conocimiento cotidiano, es un saber no formal que nos permite adaptarnos a las circunstancias vitales que acontecen desde las etapas iniciales de la vida. Es un conocimiento que se transmite en la familia, en el entorno social inmediato, en la cultura y generacionalmente, permitiéndonos el ajuste adaptativo a la vida cotidiana. De este tipo de conocimiento no nos ocuparemos en esta investigación.

El conocimiento profesional, se trata de un conocimiento que se desarrollaría fundamentalmente fuera del ámbito académico, está centrado en un saber hacer. "El conocimiento profesional, conocimiento factual práctico, caracterizado por estar centrado en el almacenamiento de aspectos imprescindibles de la realidad en la que el profesional se desenvuelve cotidianamente, centrado especialmente en hechos (normativas, prescripciones profesionales, horarios, características y funciones el puesto profesional, objetivos prioritarios...) y problemas relevantes (tipos de problemas que se presentan, demandas de la organización, tiempo de intervención, prioridades estratégicas en la solución de problemas, explicaciones específicas de los problemas reales, predicciones probabilísticas específicas de los mismos...). Una de las características esenciales de este conocimiento es que es contextualizado, es decir, se genera en torno al aquí y ahora de los problemas concretos." (De la Fuente, 2003, p.35)

El conocimiento disciplinar, académico o científico es un saber estructurado, factual, que es transmitido a las personas mediante las instituciones, especialmente educativas; la escuela, la universidad son depositarias por excelencia de este modo de saber disciplinar. El conocimiento académico, que se construye en el ámbito educativo incluye el saber hacer, pero a un nivel potencial, está mediado por aquellas experiencias que promueven desde las prácticas la resolución a situaciones que requieren de una intervención específica.

En nuestro proyecto nos interesa indagar prioritariamente cómo se construye el conocimiento académico desde las prácticas de los alumnos y de

los profesores universitarios que impactan en esas prácticas, siempre hablando de la perspectiva de los estudiantes.

En virtud de este propósito se ahonda en cada uno de estos conceptos en alusión a los modelos teóricos de los que surgen y que consolidan las opciones epistemológicas de este estudio.

Prácticas académicas y construcción de conocimiento

La reflexión acerca de las prácticas académicas en el ámbito universitario instala al investigador frente a un hecho cuya naturaleza es compleja. Esta complejidad está representada por los distintos componentes que involucra la práctica, en principio los actores de esta experiencia son profesores y estudiantes interactuando en un espacio y un tiempo único, se trata de una práctica social, situada, contextualizada (Guyot & Giordano, 1997).

Una opción en el análisis de las prácticas está centrada en los resultados que esas experiencias alcanzan y la resonancia que provocan en los estudiantes. A propósito de ello son diversas las investigaciones, con enfoques variados los que se han ocupado de abordar estas cuestiones. Entre otros destacamos los análisis que responden a concepciones acerca del conocimiento y del aprendizaje, que brindan diferentes puntos de vista sobre la temática escogida y otorgan un significado particular a la reflexión por tratarse de conceptos, lenguajes y creencias sobre qué, cómo enseñar y fundamentalmente sobre el sentido de la práctica de enseñanza en la actualidad, vinculadas al modelo constructivista (Coll, 1996; Rodrigo & otros, 1993); marco conceptual con el que el proyecto asume un posicionamiento epistemológico.

A modo de revisión general, se puede decir que en un trayecto temporal de aproximadamente un siglo se identifican en la psicología educacional modelos

teóricos que posibilitaron distintas explicaciones y metáforas respecto del aprendizaje. Cada paradigma dominante dio lugar a lo que se conoce como metáforas de aprendizaje, las que podrían sintetizarse en tres: el aprendizaje como adquisición de respuestas propia del conductismo; aprendizaje como adquisición de conocimientos típico de las teorías cognitivistas y de la información y el aprendizaje como construcción de significados ofrecida por el modelo constructivista. Esas metáforas que son generadoras de contribuciones y de cambios en la psicología del aprendizaje se han producido en un escenario social complejo, que ha sido caracterizado como sociedad de la información y del conocimiento (Pozo, 1996; Navarro Guzmán, 2017).

Los procesos de construcción del conocimiento constituyen un tema clave en los estudios sobre los aprendizajes académicos. Si bien se trata de una línea privilegiada en las investigaciones que se han llevado a cabo en el campo de la psicología educacional desde su temprana conformación disciplinaria, existe un renovado interés por examinar este constructo en un contexto de actualización de paradigmas y de cambios a nivel planetario, en las formas de conocer e interactuar con los saberes.

Una primera cuestión en este marco es dilucidar la diferencia entre conocer y saber. Desde un punto de vista psicológico, saber y conocer son resultado del aprendizaje. Se sabe aquello que se aprende, no podríamos saber algo sin nunca haberlo aprendido. Ser capaz de hacer, decir o reconocer algo implica siempre alguna forma de aprendizaje.

Ortega (2008) plantea la distinción entre saber y conocimiento para poder usarlos en un sentido operacional y relacional, recuperando así el valor heurístico que puede tener su uso. Para este autor, discriminar entre saber y conocer es distinguir entre conocimiento existencial (de la vida, lo cual remite a la idea bourdiana de conciencia operacional y pre-reflexiva) y conocimiento ligado a lo escolar y académico (Ortega, 2008).

En ese sentido, nuestra investigación opta por focalizarse en el conocimiento académico y referirnos a los procesos de construcción de ese conocimiento, como el eje vertebrador de las prácticas de los estudiantes de la FACSO.

Se entiende entonces, el aprendizaje como un proceso activo y constructivo cuya naturaleza es individual e interno. Individual, porque los alumnos realizan su propio proceso de construcción de significados, también la atribución de sentido sobre los contenidos que se les brindan es una tarea intransferible a realizar por los alumnos.

Es un proceso interno, porque el aprendizaje es el resultado de un complejo proceso de construcción, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y de los esquemas de interpretación de la realidad (Coll, 2014).

Considerar el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento individual e interno no implica necesariamente que deba ser también interpretado como un proceso en solitario. Sin embargo, esta idea originó posicionamientos diversos, que podrían explicar la emergencia de diferentes tipos de constructivismo. El constructivismo cognitivo reconoce el proceso de construcción en el alumno es individual, interno y básicamente solitario, el socio-constructivismo entiende que el sujeto del proceso de construcción es el grupo social, la comunidad de aprendizaje de la que forma parte el alumno, por ejemplo, el aula y su entorno con todos sus miembros. Otros enfoques constructivistas reconocen el carácter individual e interno de esa construcción de conocimiento, pero niegan el carácter solitario del proceso, entendiendo que los alumnos aprenden siempre de otros y con otros. El aprendizaje, para estos enfoques está fuertemente mediado por instrumentos culturales y se dirige fundamentalmente a la asimilación de saberes que tienen también un origen cultural.

El constructivismo, como teoría del conocimiento, se ha nutrido de fuentes provenientes de diversas

disciplinas: mediación sociocultural (Vygotsky, 1979), epistemología genética (Piaget, 1986), sociología (Berger & Luckmann, 2001; Bourdieu, 1988), teoría de la comunicación (Habermas, 1989), sociolingüística (Van Dijk, 2001) entre otras.

En este proyecto adscribimos a la consideración del proceso de construcción de conocimiento, en su naturaleza social y cultural.

La mirada al contexto no es ajena a la creciente difusión y aceptación de la perspectiva "socioconstructivista" que atiende al papel de los factores culturales e integra los aportes de Piaget y Vigotsky en el análisis de múltiples problemas en la investigación psicoeducativa (Garello & otros, 2010).

Piaget (1986) sitúa la acción del sujeto en el centro del ámbito cognitivo, para él es el individuo quien capta, asimila y procesa la información por medio de sus procesos de pensamiento, mientras que el cambio del conocimiento implicaría continuas modificaciones del equilibrio entre el sujeto y la realidad; estos postulados plantean la existencia de estructuras cognitivas que se transforman cada vez que el individuo necesita adaptarse activamente a una nueva realidad o experiencia. Esas adaptaciones suceden en aproximaciones sucesivas, graduales hasta alcanzar el conocer.

Los aportes del enfoque sociocultural de Vygotsky (1979) argumentan que el conocimiento es siempre un producto cambiante de un proceso constructivo afectado por las condiciones sociales. El sujeto construye el conocimiento a partir de las interacciones mediacionales que suceden con los objetos externos (Villegas & González, 2005).

Este modelo socioconstructivista, que ha tomado relevancia dentro de la investigación psicoeducacional, se focaliza en la interdependencia de los procesos sociales e individuales que intervienen en la construcción del conocimiento.

Los estudiantes universitarios y la relación con el saber

Desde los años 90 en la investigación sociológica, psicológica y de las ciencias de la educación francesas se destacan los estudios acerca de la relación con el saber (*rapport au savoir*). Estos análisis han puesto en evidencia diferencias en las prácticas de estudio de los estudiantes universitarios, lo que ha posibilitado aproximaciones a otras cuestiones como lo representan el logro, el fracaso y la deserción; puede afirmarse que el estudio de la relación con el saber convoca a distintas líneas teóricas y es una noción en proceso de construcción. Entre las investigaciones que refieren a esa relación, los autores Beillerot; Blanchart-Laville; Mosconi (1996) asumen una perspectiva socio-clínica que intenta articular el psicoanálisis, la sociología, la psico-sociología y la didáctica; ellos explican la relación con el saber a través de la problemática del deseo de saber; vinculan sujeto y objeto, concibiéndola con las cualidades de móvil, creadora, transformadora.

Las investigaciones de Bernard Charlot, Élisabeth Bautier Jean-Yves Rochex (1992) analizan la relación con el saber desde una perspectiva más sociológica y antropológica. Plantean la idea de una sociología del sujeto, abordan la cuestión del fracaso escolar en los niños y jóvenes provenientes de medios sociales desfavorecidos.

En Argentina, Ortega (1996) indaga la relación con el saber, como una relación temporal es decir no es una relación fija e inamovible: "la relación con el conocimiento se transforma con el tiempo y con la sociedad: varía el sentido de "saber", de la reflexión sistemática, de los modos de involucrarse o no involucrarse, de la valoración del sistema educativo, etc." (Ortega, 1996 p.12).

En sintonía con ese postulado de Ortega, nos interesa conocer — en el tiempo presente y en la especificidad de nuestra sociedad — la vinculación entre la dinámica social y las prácticas que construyen los estudiantes y

profesores de la U.N.S.J.; prácticas que, a la vez los constituyen, teniendo en cuenta que la incertidumbre ocupa un lugar central en los procesos sociohistóricos actuales.

"La indeterminación y la indecisión como dimensiones subjetivas de un fenómeno social -caracterizado por la desvalorización de los conocimientos escolares- se traducen en el plano de las prácticas en vaivenes, en un dejar y retomar que retroalimenta la fragilidad del compromiso" (Ortega, 1996, p.13).

Desde la perspectiva de Ortega al interior de las dimensiones socio-históricas y socioinstitucionales se juegan y entrecruzan numerosos elementos que contribuyen a fundar y transformar la relación de los sujetos con el (los) saber (es). Entre estos elementos se identifican: el capital cultural y escolar, las condiciones sociales y materiales "objetivas" de origen socio-familiar y el género.

Para un sujeto, la relación con el saber está vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica, su historia, a fin de dotarla de un sentido propio.

Si ahondamos en la posición constructivista, la relación con el conocimiento, específicamente la construcción de conocimiento escolar se vincula con procesos de enseñanza y de aprendizaje; se estima que el aprendizaje está mediado por las ideas previas del sujeto que aprende, y del sujeto que enseña. El contexto, las características personales, su historia previa, su pensamiento y los rasgos evolutivos conforman un capital de conocimientos sobre los que los nuevos saberes se integran. Todos estos factores parecen ser la base de la adquisición, revisión, reestructuración y cambio de las concepciones acerca de los fenómenos u objetos de conocimiento.

El aprendizaje supone un proceso de construcción de significados; el que aprende atribuye sentido y significación a los fenómenos, sucesos y objetos percibidos.

Desde la perspectiva del que aprende, se considera que existe un mecanismo globalizador en la incorporación de los nuevos aprendizajes a su estructura cognitiva que favorecen la comprensión y la aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas. Al respecto, los estudios de Piaget destacan que el aprendizaje compromete procesos de asimilación y acomodación; el dispositivo cognitivo del que aprende, en términos de conocimiento y estrategias, incorpora el nuevo conocimiento en una actividad reconstructiva que provoca una modificación amplificadora de su comprensión, estableciendo nuevas relaciones en sus niveles de conocimiento.

En palabras de Pozo "la función de la mente es vencer la inagotable entropía de la materia, es poner orden representacional en el mundo, y eso finalmente sólo puede hacerlo [el sujeto] tomando conciencia de sí mismo" (Pozo, 2001, p. 208).

Ausubel se refiere de manera original al concepto de aprendizaje significativo "comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son productos del aprendizaje significativo" (Ausubel, 1976, p. 55). Se entiende que la construcción de nuevos significados por el estudiante refleja la culminación de un proceso de aprendizaje que implica un procesamiento muy activo de la información por aprender. El aprendizaje significativo se caracteriza por que el estudiante relaciona la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva de forma no arbitraria, mientras que el aprendizaje por repetición se incorpora a la estructura cognitiva de modo arbitrario, lo que no facilita la adquisición de algún nuevo significado.

Los procesos metacognitivos han ocupado un lugar primordial en la investigación acerca de los aprendizajes eficaces. Flavell ya en la década de los 70 explicaba que la metacognición es el conocimiento sobre cómo conocemos, se trata de los procesos con los cuales se conoce el propio conocimiento. Este autor reconoce en el conocimiento metacognitivo tres dimensiones: persona, tarea y estrategias (Flavell, 1979).

Al inicio de la década de los ochenta, se replantea

el concepto de metacognición y se distinguen en su estudio dos componentes centrales: a) el conocimiento sobre los procesos cognitivos (saber qué), relativo a personas, estrategias o tareas y b) la regulación de los procesos cognitivos (saber cómo), relacionada con la planificación, el control y la evaluación de los procesos cognitivos (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983).

Ahora bien, estos procesos metacognitivos posibilitan aprendizajes autorregulados y conscientes. Al hacer explícitos esos procesos de cómo se aprende, el sujeto dice qué hace, y presta particular atención a las fases de planificación, control y evaluación en el contexto académico de su formación.

Las estrategias metacognitivas forman parte de los procesos de metacognición y se refieren a las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje con la finalidad de optimizar su ejecución o rendimiento, lo cual implica una toma de conciencia. Sin embargo, cuando esta conciencia no acontece el sujeto se sitúa en la metaignorancia, es un 'no saber que no se sabe' (Burón, 1993). Al quedar desprovisto de conciencia sobre sus propios procesos de aprender este sujeto no se enfrenta a la duda cognitiva, suele ser pasivo, no interviene, no pregunta y en consecuencia su aprendizaje es deficitario.

Los aprendizajes autorregulados habilitan al sujeto a una mayor participación, a ser sujetos activos frente a los conocimientos, la autorregulación metacognitiva consiste en la posibilidad de narrar las propias ideas. Monereo (1995) afirma que "se pretende que el propio alumno sea consciente de lo que piensa y de cómo lo piensa, para que, a largo plazo, él mismo pueda analizarlo y modificarlo, de manera autónoma, según sus necesidades" (p. 74).

Espacios sociales de emergencia de los estudiantes

Las trayectorias sociales deben entenderse, en parte, como una singularidad de una trama social. Los estudiantes provienen de espacios sociales, culturales, y económicos, entre otros aspectos, que operan como condicionantes estructurales que permiten la construcción del mundo social donde cada agente social se desarrolla. Como afirma Bourdieu (2011) su posición en el campo y la conformación de su habitus influyen en las trayectorias que los estudiantes van realizando, sus elecciones, sus prácticas, sus gustos, tienen mucho que ver con los lugares sociales de origen de cada uno de ellos.

El concepto de reproducción social, de Bourdieu (2011) refiere a como cada grupo social con el despliegue de estrategias que están presentes en sus prácticas, preservan sus estructuras objetivas y subjetivas. Estas estrategias se ligan a la forma en que conciben el mundo y son transmitidas familiarmente en el proceso de socialización primaria, donde transmiten formas de pensar y hacer a los miembros más jóvenes, estas prácticas sociales se naturalizan en los agentes conformando un dispositivo que les sirve para la toma de decisiones y la resolución de problemas.

En nuestro estudio, el mundo social de cada agente – estudiante, responde a condiciones, o condicionantes estructurales, y sus representaciones sociales se conforman de acuerdo con el habitus y la posición en el campus social en relación con el capital cultural y el capital económico que posee cada agente.

Bourdieu (1988) define al campus como al conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, y el habitus lo define como un conjunto de disposiciones históricamente incorporadas, como esquemas de percepción, de apreciación y de acción que se ajustan a las normas sociales explícitas de su grupo de pertenencia y que además permiten desarrollar estrategias y asegurar dichas prácticas a través de las generaciones. Es el campo social el espacio donde los agentes disputan capitales, por eso para Bourdieu (2011) “los agentes y los grupos de agentes se definen por sus posiciones relativas, según el volumen y la

estructura del capital que poseen” (p. 36) en cada momento determinado, entendido de forma sincrónica y diacrónica.

Las estructuras objetivas se vinculan a la distribución de capitales: económico, social, cultural, simbólico, entre otros, y a la disposición es despliegue de estrategias para que esas estructuras sean reproducidas. La educación y principalmente las instituciones educativas, en especial la universidad, permiten la reproducción social, en ellas los estudiantes despliegan durante su trayectoria estrategias de reproducción social que les posibilitan conservar o ampliar su posición a través de los capitales que disputen y logren acumular. No es un proceso determinante, la estructura social de la que proviene condiciona, mas no determina, cada agente social redefine y otorga nueva significación a las estrategias heredadas de su grupo social, de acuerdo con el contexto y con las oportunidades sociales que se generan en su trayectoria concreta. Así, la educación constituye una oportunidad de lucha por el incremento de cualquier tipo de capital.

En las prácticas concretas como estudiantes universitarios, despliegan estrategias que les permiten el avance o no en la carrera seleccionada. Los estudiantes que conformaron el objeto de estudio de la investigación poseen la característica de tener los promedios más altos de su carrera y de haber realizado el cursado de la misma en los tiempos previstos por los planes de estudio, lo que indica, que en términos de lo esperado son estudiantes que cumplen con trayectorias encausadas en un itinerario esperado, ideal, óptimo, lo que lo investiría de un significado de “éxito”.

Las instituciones educativas estructuran las prácticas de los agentes³, tanto de estudiantes como de

3. Entre los años 1974 y 1976, años de grandes cambios y movilizaciones políticas en el país, se realizó una importante reestructuración académica en la flamante Universidad Nacional de San Juan. Se intervienen la universidad y se estableció la siguiente estructura académica de la Universidad: cuatro facultades: de Ingeniería y Arquitectura, de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, de Filosofía, Humanidades y Artes y de Ciencias Sociales. Las

docentes, generando rituales que se reproducen y dan sentido a la acción. Existe una gran complejidad en las relaciones que se entretajan en los distintos vínculos que el estudiante establece en la universidad y que lo modifican en sus estructuras previas, en muchos casos siguen una tradición o mandato familiar, donde el título universitario forma parte de lo esperado, y en otros rompiendo con las tradiciones familiares, es el caso de aquellos que son primera generación de universitarios.

Las decisiones metodológicas: instancia cualitativa.

La estrategia: selección de sujetos y técnica

El diseño metodológico original incluyó estrategias cuanti-cualitativas, con predominio cualitativo. En el proyecto original también se entrevistó a profesores, pero en este documento solo nos ocuparemos de la perspectiva estudiantil.⁴

La investigación se constituye en un estudio de casos, para ello se han seleccionado 5 (cinco) estudiantes de

cada una de las carreras se cursan en las diferentes Unidades Académicas de la Facultad de Ciencias Sociales: Comunicación Social, Sociología, Ciencias Jurídicas, Ciencias Políticas, Ciencias Económicas y Trabajo Social.

Los estudiantes fueron elegidos a través de un análisis de los certificados académicos proporcionados por el Departamento Alumnos, seleccionando a quienes tuviesen los más altos promedios con reprobaciones (en función del promedio histórico de su propia carrera de estudio) y el 80% de las materias rendidas en su currículo estudiantil. Luego de realizada la selección, se confirman datos personales para poder contactar a estos alumnos.

El trabajo finalmente se realizó con un grupo de 18 (dieciocho) estudiantes universitarios; el proyecto además incorporó información acerca de datos históricos de la institución universitaria; sobre planes de estudio, incumbencias de los títulos, organización curricular, lo que permitió contextualizar y profundizar los relatos e historias de los sujetos escogidos.

Este artículo expone el análisis de los testimonios obtenidos mediante la técnica de grupo focal, realizados en una sesión de 120 minutos, con los 18 estudiantes y organizados en subgrupos.

La dinámica de trabajo del grupo focal, implicó en primer término que los estudiantes fueran convocados para discutir un tópico determinado. Esto se logró a través de comunicación telefónica, correo electrónico y/o mensaje de celular (WhatsApp), se les envió la invitación a participar de un grupo focal con una explicación del porqué resultaron seleccionados.

El desarrollo de la técnica tuvo como tema central la vida académica, respetando la siguiente secuenciación:

1) ¿Qué creen que es necesario para tener éxito en su carrera? (A partir de este disparador se esperó la emergencia espontánea de los tópicos)

De manera guiada se indagó acerca de:

dos primeras unidades académicas se formaron a partir de la facultad de Ingeniería y las dos últimas con elementos constitutivos de la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento y del Instituto del Profesorado. En los pasos siguientes de esta reestructuración se transforma a la Facultad de Humanidades en Facultad de Ciencias Sociales. En la Facultad de Ciencias Sociales la oferta educativa fue aumentando progresivamente, evolucionando y redefiniéndose de acuerdo a los entramados sociales y a la demanda del medio social y productivo que se planteaba en la comunidad. De ese modo, surgen a su interior las diferentes carreras también atravesadas por características específicas de poder, de saberes disciplinares, formas de enseñanza, entre otras cuestiones.

4. La Instancia Cuantitativa ha permitido la construcción del perfil académico de los estudiantes y profesores. Esta información se derivó de la obtención de datos y análisis de los certificados de estudios otorgados por el sistema informático de gestión de alumnos (actas de exámenes). En cuanto a los perfiles de profesores, desde una perspectiva macro se ha realizado un análisis a partir de estadísticas publicadas por la SPU desde 2015.

- *Valor de ciertas prácticas y recursos: tomar apuntes, clases de consulta, etc.*
- *Factores facilitadores del aprendizaje*
- *Factores obstaculizadores del aprendizaje*
- *Estrategias de aprendizaje*
- *Administración del tiempo*
- *Rutinas de estudio*

2) ¿Qué tipo de método de estudio les parece mejor?
¿Por qué?

Al finalizar el encuentro se les proporcionó un breve cuestionario autoadministrado, que contenía preguntas acerca de datos sociodemográficos y de formación previa. Ese breve instrumento se aplicó para obtener información que nos acerque a las condiciones socioculturales (escuela de procedencia, educación de sus padres, actividades de los padres, actividad laboral propia) de cada uno de los participantes del grupo focal.

Una moderadora fue quien articuló las diversas intervenciones y morigeró los distintos momentos del encuentro, que fue filmado en su totalidad con el consentimiento de los participantes.

La conformación del grupo de informantes significó acceder al mundo de sus significaciones, con una importante riqueza metodológica, reflejando las distintas percepciones y estrategias de acción en el trayecto formativo de la universidad. En ese sentido, la técnica del grupo focal puso en interacción las individualidades expresadas en experiencias, opiniones, emociones, creencias, consensos y disensos al momento de describir y argumentar sobre su trayecto en la su carrera de grado y las estrategias desplegadas como estudiantes. El instrumento pudo reflejar la pluralidad de perspectivas que estos alumnos desarrollaron durante su formación académica en la universidad en el marco de una interacción grupal, poniendo al descubierto motivaciones y posicionamientos de los alumnos, sin embargo, a su vez, el proceso de diálogo e interacción generó reflexiones y reposicionamientos entre los participantes.

El modelo de análisis

El proyecto de investigación que sustenta este artículo incorpora en su metodología la interpretación de las prácticas como acontecimientos sobre los que decir, opinar, narrar, lo que admite la posibilidad de valorar lo enunciado en el discurso de los actores. La veracidad de los hechos está dada por la sinceridad que transmiten las expresiones de cada actor entrevistado, esto simplemente se confirma si se tiene en consideración que la realidad, al decir de Bruner (1990) es tal cual el sujeto la percibe.

La relación entre lo que se hace y se dice, en el proceder normal de la vida, es interpretable, "existe una congruencia públicamente interpretable entre decir, hacer y las circunstancias en que ocurre lo que se dice y lo que se hace" (Bruner, 1990, p. 34).

Los discursos de los estudiantes entrevistados están teñidos de su propia circunstancia socio-contextual y personal, lo que permite entrar en contacto con su propia experiencia. Además, fue posible decir qué les brindan sus docentes, pudieron expresar lo que esperan de ellos, qué valoran de sus profesores, qué habilidades perciben que deben desplegar como estudiantes, como aquellas que distinguen óptimas en sus profesores, se trató de provocar la mirada a su propia práctica y los recursos que los profesores les brindarían para la construcción de conocimiento.

En ese marco, una de tareas a efectuar como investigadores consistió en despejar cómo las creencias y los significados que articulan estos actores dan cuenta del entramado creado por lo social y lo singular, alcanzando un nuevo sentido que desborda la simpleza de mirar lo que allí acontece y habilita nuevas claves para el cambio de esas condiciones de posibilidad.

Las características de ese contexto sociocultural universitario en inter juego con sus componentes subjetivos y personales (sociales e individuales), delinean formas particulares y colectivas del proceso

de construcción de conocimiento académico esto es, necesariamente, en articulación con los elementos que el escenario universitario ofrece.

El proceso de análisis del material obtenido en el grupo focal, supuso de parte de las investigadoras una estrategia cognitiva de articulación entre el contexto de emergencia y la secuenciación de las palabras. Esto fue posibilitando la elaboración de aproximaciones de sentido a medida que se comprendían las expresiones de los actores.

El material relevado, ha implicado una intensa tarea de análisis, se utilizó como recurso la construcción de mapas surgidos de una codificación abierta mediante el programa ATLAS ti 7 Versión 7.1.4 (Licencia Educativa individual 1993-2020. Berlín. Alemania)

En primer término, se organizaron los datos de la unidad hermenéutica consistente en el corpus textual (transcripción de la sesión del grupo focal), dentro de categorías conceptuales, es decir, se asignaron etiquetas a determinados párrafos o frases, donde la categoría representaba los datos seleccionados; modalidad que permitió a los investigadores visualizar de una manera general las distintas agrupaciones que se hicieron de los datos y así a medida que avanzó el estudio se pudo apreciar la recurrencia narrativa y las expresiones desde su sentido. Este modelo de análisis dio lugar a la elaboración de nuevos mapas, donde se establecieron las relaciones entre categorías, subcategorías, todo ello en vinculación con los objetivos de investigación.

Los procedimientos indicados permitieron un acercamiento a la comprensión de cómo estudiantes y docentes (los profesores desde la perspectiva estudiantil) construyen conocimiento académico, garantizando coherencia a partir de la epistemología, técnica de recolección de datos y modelo de análisis, porque esas estrategias dan cuenta de la importancia que se le da al sujeto y a su discurso frente al fenómeno sobre el cual se basa este estudio.

La opción metodológica que recupera este documento ubica al estudiante en un momento específico: el

tramo final de su trayectoria universitaria y observa retrospectivamente cuál ha sido su recorrido en relación al currículo prescripto por la carrera y el tiempo de realización del mismo. En este punto se distingue entre el tiempo académico y el tiempo personal del estudiante, ya que cada uno de estos sujetos está atravesado por una multiplicidad de acontecimientos vitales que forman parte de la trama de su ser estudiante.

Carli (2007) explica que las biografías estudiantiles también expresan las tensiones propias de un ciclo histórico marcado por inestabilidad e incertidumbre. Las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia universitaria permiten acceder a aspectos desconocidos del presente que permiten a la vez desacralizar viejas representaciones y encarnar a los sujetos. Ello implica priorizar la indagación de los modos de apropiación subjetiva de la institución universitaria, de la educación en general y del tiempo histórico. La narración de la experiencia universitaria constituye un modo de problematizar la relación entre educación, historia y subjetividad que habilita la comprensión de las dimensiones heterogéneas de la vida institucional.

El relato sobre historia académica, incluye el registro de los obstáculos en las biografías personales, sus decisiones acerca de interrupciones y “desvíos” en sus recorridos, así como el reconocimiento de los factores facilitadores del mismo proceso. La experiencia estudiantil en el tiempo definido por el propio estudiante está atravesada por temporalidades que corresponden a distintos ciclos históricos y a distintas esferas de la vida social, generadoras de diversos horizontes existenciales.

Un abordaje comprensivo del recorrido de los estudiantes en su contexto educativo, requiere considerar la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio. Esta contextualización de la trayectoria ofrece una lectura de proceso, de discontinuidad y continuidades de una práctica particular: la estudiantil.

Este análisis comprensivo focaliza los discursos de los jóvenes acerca del recorrido que realizan en el marco

de las estructuras formales de aprendizaje establecidas por el plan de estudios, los ritmos en que se dieron las asignaturas, las materias que se aprueban y reprueban, los recursos con los que estudian y las calificaciones obtenidas.

Este es el escenario donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante interactúa con la institución, con los docentes, con sus pares, con el conocimiento. Escenario que se constituye en un espacio donde interjuegan elementos educativos y psicológicos, diversas inserciones sociales e historias personales, múltiples concepciones y representaciones de ese mundo. Aquí es donde el estudiante se vuelve protagonista, y su desafío -según Coulón- es detectar, descifrar e incorporar los códigos secretos de la vida universitaria, hasta hacerse "miembro". Desde esta perspectiva, concluir los estudios universitarios no es una síntesis de casualidades, sino la cristalización de factores sociales y personales en los cuales el estudiante mismo es actor y parte; podríamos aceptar entonces que se trata un nuevo proceso de socialización.

En este proyecto surgen anticipaciones de sentido:

Los estudiantes entrevistados habrían consolidado disposiciones positivas hacia el estudio.

Las percepciones acerca de sus propios procesos de construcción de conocimiento, a las que acceden por medio de una actividad metacognitiva dinamizada en el grupo focal, pueden dar cuenta de estrategias y recorridos desarrollados durante sus trayectorias académicas; a la vez que refieren a las acciones que les permitieron sortear las dificultades (institucionales, pedagógicas, socioculturales, psicológicas, entre otras) que pudieran haberse presentado, lo que explicaría su persistencia exitosa en el sistema.

Resultados

Los resultados que se presentan incorporan una

primera lectura descriptiva de datos sociodemográficos y de formación previa, obtenidos mediante un breve cuestionario autoadministrado a los participantes del grupo focal, sujetos que como ya se explicó están finalizando sus estudios con buen y muy buen RA, en los tiempos previstos por los planes de estudio, circunstancia que los posiciona en una trayectoria educativa óptima, desde el punto de vista de su RA y que ha dado lugar a calificarla en este proyecto como "exitosa", en contraste con las trayectorias que conducen a la dilación de los estudios o en el peor de los casos a la deserción.

En mayor detalle se ofrecerán los hallazgos derivados de las narrativas de los 18 participantes, obtenidas durante el encuentro, acerca de las condiciones del llamado "éxito" académico y las prácticas favorecedoras u obstaculizadoras de construcción de conocimiento, objetivo central de la investigación.

Caracterización de los estudiantes

Se presenta a los estudiantes que participaron de la técnica de grupo focal, distribuidos según las diferentes carreras convocadas. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Estudiantes entrevistados

CARRERAS FACSO	ESTUDIANTES ENTREVISTADOS
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA	5

CONTADOR PUBLICO	4
ABOGACÍA	4
LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL	3
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL	2
LICENCIATURA EN CIENCIAS POLÍTICAS	0*
TOTAL	18

*Los estudiantes invitados a participar del proceso no asistieron. Fuente: Base de datos

Una descripción inicial permite informar que la mayoría de estos sujetos (15) dice haber comenzado sus estudios en la edad esperada, inmediatamente luego de concluir su formación media, es decir que tuvieron una continuidad formativa entre los sistemas medio y universitario, lo que habla de una continuidad en sus trayectorias estudiantiles.

Respecto de la situación de los padres en términos de educación, la mayoría (11 sujetos) reporta un nivel educativo alto para sus progenitores, quienes desempeñarían trabajos de tipo jerárquico profesional o bien ocupan cargos directivos, preferentemente en instituciones del estado. Las madres de los estudiantes se desempeñarían prioritariamente en el ambiente privado. Estos aspectos contribuyen a la idea de posesión de unas condiciones sociales y culturales positivas favorables, para que estos estudiantes puedan permanecer en el sistema universitario y logren sus metas académicas esperadas.

En cuanto a la formación media recibida (escuela secundaria de procedencia), los estudiantes reportan afinidad entre las orientaciones educativas concluidas y las carreras universitarias elegidas. Este aspecto pudiera favorecer sus aprendizajes y en consecuencia su RA, en

tanto dispondrían de conocimientos previos afianzados durante el nivel educativo medio.

El hecho de haber tenido una beca o bien haber gozado de una adscripción a cátedra/proyecto es informada por 11 estudiantes, quienes consideran que esas experiencias tuvieron un impacto positivo en su formación; esta experiencia práctica de conocimiento los sitúa en un "como si" ya están ejerciendo en un campo científico/profesional específico, en un contexto que les brinda la posibilidad de ejercitar un saber hacer.

Así también, la mayoría de estos jóvenes tuvo o tiene alguna experiencia laboral afín a sus carreras. Los sujetos que han obtenido algún apoyo económico formal reportan preferentemente subsidio por beca de investigación (6 casos) o por beneficio social representado por planes nacionales (3 casos), sin embargo, 9 estudiantes informan no haber obtenido este tipo de apoyo, lo que demuestra que sus estudios han sido costeados íntegramente por las economías familiares.

Otros aspectos indagados acerca de los alumnos han sido los que aluden a su participación en eventos culturales, la mayoría concurre de manera asidua a estos acontecimientos (11 sujetos) o bien de modo discontinuo (7 sujetos) El uso de algún tipo de red social es reconocido por 11 estudiantes. Es decir que, se trata de sujetos con consumo cultural y que acceden de algún modo a información, demostrando cierto grado de alfabetización digital y tecnológica, saberes necesarios, imprescindibles en el mundo de hoy.

A partir de estas primeras observaciones se podría confirmar que se trata de estudiantes cuya condición de origen social y económico resulta favorable, al menos suficiente para el logro de metas académicas. En consecuencia, en este grupo seleccionado el capital cultural, el contexto familiar y escolar de procedencia cumplirían un papel importante en el denominado "éxito" académico.

El grupo elegido comparte características, marcadas

por el criterio de selección, lo que los definiría como un grupo homogéneo, también conforma un universo homogéneo si se consideran en general sus capitales culturales y el origen social-cultural de procedencia; la heterogeneidad está reflejada en sus intereses disciplinares, en sus motivaciones; es decir que podría tratarse de una heterogeneidad marcada desde la perspectiva académica-disciplinar y desde una mirada psico social; lo que hace necesario ahondar en la posible heterogeneidad-homogeneidad en sus prácticas al interior de la carrera a la que pertenecen.

Condiciones para la construcción de conocimiento académico

El análisis efectuado en esta investigación asume como condición de partida una visión del "éxito" académico de los estudiantes en el largo plazo, ya que para seleccionarlos se tomó en cuenta la trayectoria estudiantil de cada uno de los participantes, es decir el desempeño completo de los alumnos durante los años de la carrera. El éxito, entonces queda definido por la condición de estar alcanzando la titulación en los tiempos previstos por los planes de estudio y con las máximas calificaciones según el promedio histórico de la carrera, es decir por ajustarse a lo esperado.

Esta condición inicial habilita a pensar que los estudiantes cumplieron con los requisitos académicos exigidos dentro del plan de estudios de cada carrera y que lo hicieron de modo óptimo.

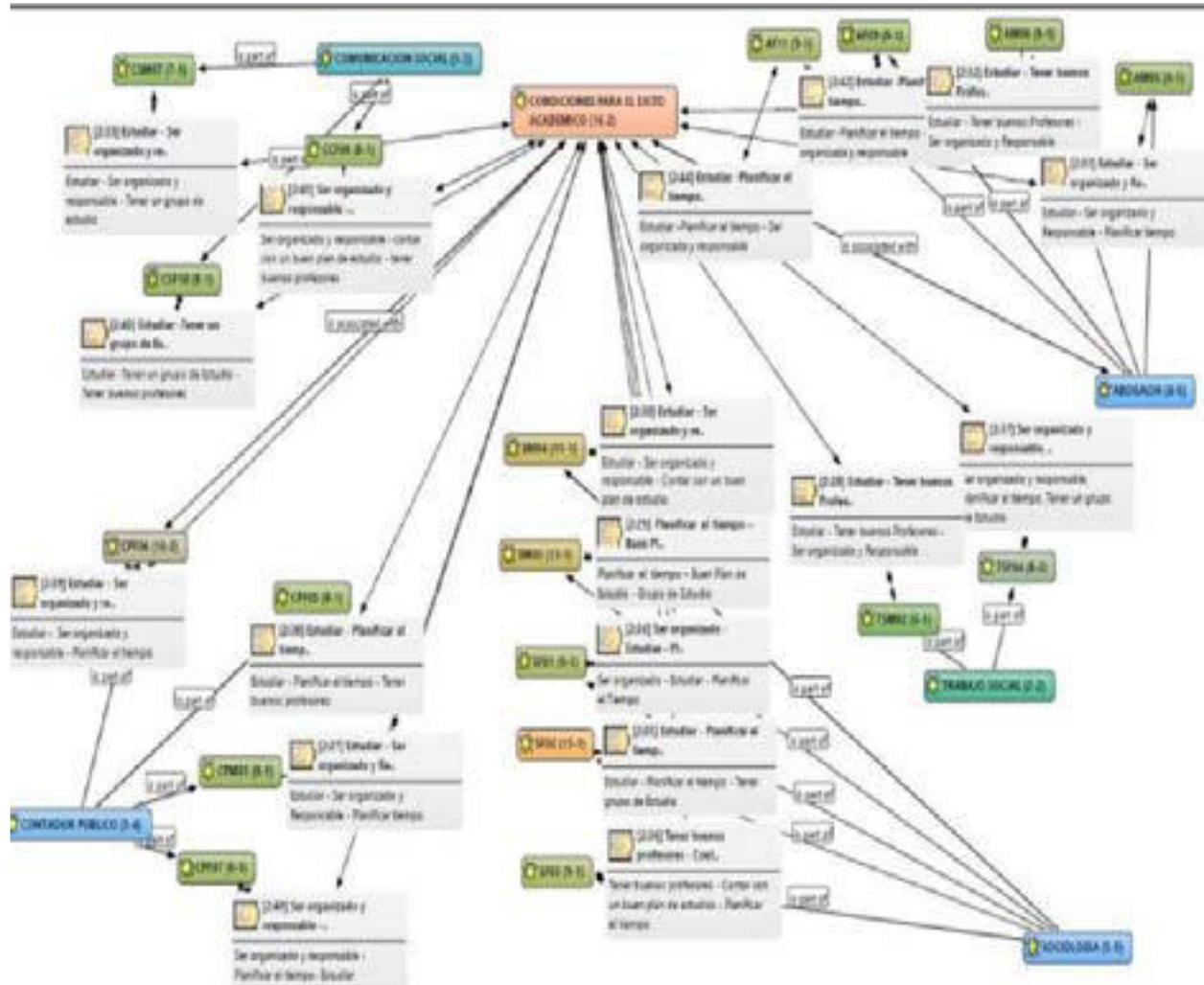
Interpelados por las condiciones que perciben necesarias para alcanzar sus metas, para obtener lo que llamamos "éxito académico", los estudiantes priorizan "Ser organizado y responsable - Estudiar - Planificar tiempo- Tener buenos profesores - Buen Plan de Estudio".

Anteponen un modo de organización que involucra prácticas académicas con responsabilidad y adecuado manejo del tiempo; pero también en articulación con ciertas características de la tarea del profesor y el despliegue de adecuados planes de estudio. En pocas

palabras, el éxito en sus metas sería resultado de la adecuada conjugación de esas dimensiones, que se irán presentando en los subsiguientes apartados.

Para dar cuenta de las condiciones que los propios estudiantes informan frente a los procesos de construcción de conocimiento, fue necesario el uso estratégico de mapas elaborados desde el programa Atlas ti 7 con las expresiones literales transcritas de los participantes, a partir de las cuales se definieron nuevas categorías y subcategorías al interior de la unidad hermenéutica. A modo ilustrativo se presentará uno de los mapas realizado, en la Figura 1, se visualizan las voces de cada uno de los participantes, organizadas por carrera, en este caso referidas a las condiciones del denominado "éxito" académico.

Figura I- Mapa de condiciones para el éxito académico



Fuente: Elaboración propia.

Estas respuestas quedan esclarecidas y pueden comprenderse en su contexto, al vincularlas con el concepto de hábitos de Bourdieu.

El autor entiende por hábitos el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo

concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente (Bourdieu, 2011).

En ese sentido, el concepto de hábitos da cuenta del conjunto de acciones que circularían en el imaginario de los estudiantes, como los accesos directos al "éxito"

académico, expuestas en sus expresiones literales como condiciones prioritarias para lograr sus propósitos estudiantiles, reglas que han sido generadoras de conjuntos de prácticas que al cumplirse garantizan el acceso a la meta.

Algunos de esos comentarios remiten a rutinas organizativas (horas de estudio, asistir a clases) que se adquieren a lo largo de la experiencia universitaria y que resultan indispensables frente al cúmulo de saberes que les representa cada materia a estudiar, otras se vinculan a los profesores tanto en sus rasgos profesionales como personales y a los planes de estudios como espacios que les han posibilitado una trayectoria óptima o exitosa.

Respecto de las estrategias desplegadas para la preparación de las materias y desarrollo de las actividades curriculares, en general valoran "La práctica y el trabajo cotidiano- estudiar en grupo". Los alumnos perciben a sus pares como las personas que contribuyen a su adaptación al mundo universitario y, el estudio en grupo, una de las estrategias más valoradas a la hora de avanzar en su carrera, estudiar es para ellos una práctica social.

Las estrategias de estudio más utilizadas, independientemente de la carrera que cursan, son aquellas que refieren a la realización de resúmenes de material bibliográfico, confección de esquemas, lectura comprensiva, entre otras.

Por esta razón, las acciones enunciadas con unánime reconocimiento por parte de los entrevistados se consolidan en prácticas cotidianas de la vida estudiantil de estos jóvenes analizados, que se define "exitosa", en sintonía con la teoría que sostiene que es a partir del habitus que los sujetos producen sus prácticas.

El habitus, habilita la producción de pensamientos y sus prácticas, posibilita la formación de un conjunto de esquemas prácticos de percepción, con su respectiva categorización y jerarquización, siendo este el mecanismo que justificaría que nuestros estudiantes puedan distinguir y valorar entre acciones adecuadas o

inadecuadas frente al conocimiento; al mismo tiempo que se generan prácticas puestas de manifiesto en la "elecciones" de actividades y procedimientos de estos actores bajo la forma de disposiciones positivas hacia el estudio y hacia el conocimiento.

Los discursos estudiantiles iniciales nos permitieron ahondar en sus prácticas, las percepciones que estos sujetos sostienen sobre las prácticas de construcción de conocimiento, organizadas en nuevos mapas con la ayuda del análisis de ATLAS ti 7 se han agrupado en subcategorías que se desarrollarán a continuación.

Percepciones acerca de sus prácticas estudiantiles

Prácticas que favorecen y prácticas que dificultan la construcción de conocimiento

Los participantes han alcanzado sus metas académicas con buen o muy buen RA como ya se ha dicho, esta condición posiciona a las investigadoras frente a la cuestión de distinguir las acciones que los entrevistados consideran prioritarias para haber logrado ese objetivo. Se intenta una aproximación al universo de significados que entrañan las tareas, las reglas, las rutinas, que realizan y que marcarían la diferencia respecto de quienes no han logrado sus propósitos, aquellos que han quedado en el camino, son diletantes o bien han desertado del sistema universitario.

Los estudiantes interpelados acerca de esas acciones mencionan tareas que podrían asociarse al cumplimiento de normas: "Asistir a clases, Leer una hora diaria, estudiar 8 horas"; estas prácticas habituales que entrañan exigencia, obediencia, acatamiento, respeto, conforman un repertorio de conductas y un conjunto de recursos, que cobran sentido en la medida que se alejan de ser rituales fragmentados y se ponen al servicio de una auténtica adaptación de cada estudiante al sistema universitario, son estrategias que nos informan de cómo estudiar.

Los jóvenes también han hablado de acciones

relacionadas a la experiencia de conocimiento en sí mismo: "Hacer prácticas con la profesión- Adscripciones a Proyectos de Investigación- la práctica de la constancia", poseer estas condiciones ha sido valorado de manera unánime para el fortalecimiento y la facilitación de sus experiencias comprensivas de conocimiento, provocando la convicción de un saber hacer.

Puede decirse, que estos estudiantes han logrado la construcción del complejo conjunto de disposiciones que facilitaron la adaptación y asimilación del sistema universitario, lo que les ha permitido afianzarse en sus decisiones y en un modo de relacionarse con el conocimiento que ha provocado transformaciones en su condición estudiantil.

Las disposiciones, en términos de Bourdieu, que poseen estos jóvenes se han puesto de manifiesto en el ejercicio de actividades específicas tales como la búsqueda de adscripciones a cátedras o bien la participación en proyectos de investigación, en el logro de actitudes tales como la constancia; esas condiciones les representan involucramiento en sus experiencias con el saber. Se trata de condicionamientos –estos habitus— son realidades incorporadas, que se explicarían en principio por una relación positiva hacia el saber, que son resultado entre otros aspectos de sus historias previas, de las escuelas por la que transitaron, del nivel sociocultural del grupo al que pertenecen, y de factores personales e institucionales hacia los que habría que ampliar el objeto de indagación.

Como contrapartida a estas prácticas que favorecieron la construcción de conocimiento, también han podido discernir cuáles son las acciones que no favorecen esa construcción: "la inadecuada planificación del tiempo- la falta de práctica- desactualización de contenidos" entre otras afirmaciones, algunas de esas expresiones se irán recuperando más adelante al analizar la percepción acerca de los planes de estudio y sobre los profesores.

Los estudiantes entrevistados pueden discernir que

estudiar en la universidad es una práctica que les implicó esfuerzo personal, que exigió un compromiso; de manera general el manejo del tiempo es un tema recurrente en sus discursos, como uno de los aprendizajes más complejos y necesarios que les habilita una adecuada organización y planificación de tareas.

Si se toma en consideración la carrera de la que provienen los participantes, vale aclarar que, por el tipo de estudio realizado, solo es posible hablar de aproximaciones de ningún modo generalizaciones; se podría sostener que desde cada disciplina los alumnos construyen modalidades temporales que caracterizan, al menos en parte, el estilo disciplinar.

Estas modalidades temporales, junto a las prácticas cotidianas, irían consolidando rituales que configuran modos diferenciales de estar en la universidad y de construir conocimiento según la carrera a la que pertenecen, lo que permitiría a estos sujetos reconocerse al interior de cada una de ellas y diferenciarse respecto de los otros.

Así entre los entrevistados de Abogacía y Ciencias Económicas se hace referencia a la necesidad de actividades prácticas donde la teoría quede reflejada; entre los estudiantes de Ciencias de la Comunicación se enfatizan las prácticas de lectura y análisis de materiales actualizados; entre quienes estudian Sociología se destaca el papel de la investigación y entre los alumnos de Trabajo Social se explicita la riqueza de las llamadas "prácticas pre profesionales".

Es posible pensar que estos alumnos avanzados habrían adquirido aprendizajes acerca de las acciones específicas, de las estrategias y prácticas de estudio ajustadas a las características del conocimiento de cada disciplina, lo que explicaría su permanencia en el sistema y su éxito. Lo que nos conduce a pensar en los otros sujetos, aquellos cuyas dificultades, probablemente tan diversas (visibles y ocultas) los envuelven y les impiden lograr sus objetivos, en principio porque no pudieron sortearlas, erigiéndose en obstáculo insalvable para la construcción de conocimiento y en algunos casos para

la permanencia. Para esos casos, es necesario ahondar en las prácticas que no favorecen la construcción de conocimiento, que se presentarían en función de la naturaleza específica de los saberes enseñados en cada carrera; es decir realizar nuevos estudios que especifiquen la singularidad de la relación con el saber, según los campos disciplinares, ante un alumnado heterogéneo.

Percepciones acerca del Plan de Estudios y sus trayectorias

Plan de estudios es sinónimo de currículo, que a su vez deriva del vocablo latín curriculum que significa pista de carreras. Cuando la palabra 'currículo' (plan de estudios), se aplica al contexto de la educación, involucra el conjunto de actividades que los estudiantes realizan o deben realizar para terminar cada curso. En ese sentido, el plan de estudios es el camino que deben seguir, que involucra contenidos (teóricos y prácticos), metodologías (individuales y grupales), actividades (dentro y fuera de la universidad), metas y objetivos, así como los procedimientos de evaluación; en su conjunto explicitados en los programas de cada asignatura. El plan de estudios y específicamente cada programa, debiera traducir las tareas que debe completar cada estudiante para alcanzar con éxito la meta de graduación.

Los planes de estudios conllevan una estructura dinámica, que admite ajustes, modificaciones; a la vez que se hace necesario reformarlos a medida que la sociedad cambia y se desarrolla.

En el ámbito académico la tendencia actual es que los planes de estudio se encuentren bajo evaluación y modificación permanentemente.

En este sentido, se puede apreciar que los alumnos entrevistados pertenecen en su mayoría a carreras que en los últimos años han presentado nuevos planes de formación; la Carrera de Sociología aprobó su nuevo plan en 2018; Ciencias de la Comunicación en 2017, Ciencias Jurídicas en 2019; Trabajo Social ha dado inicio

a reuniones para elevar su nuevo plan de estudios en 2020 al igual que Ciencias Económicas. En consecuencia, los estudiantes consultados en su mayoría realizaron su carrera con los planes surgidos en los años 90, que mantuvieron sus contenidos y estructura general durante 20 años o más; cabe hipotetizar que las percepciones recurrentes de los estudiantes acerca de la necesidad de contenidos actualizados, tendría un sustento en esta realidad institucional.

El plan de estudios, a los fines de esta investigación es el parámetro dado con el cual cotejar la trayectoria de los estudiantes. La secuencia de asignaturas correlativas fuertes o débiles, materias optativas y años de cursado, son parámetros que adquieren significación sólo cuando son puestos en una circunstancia que le otorgue un valor al tener o no una trayectoria académica regular o irregular. La trayectoria focaliza el recorrido que los estudiantes realizan en el marco de las estructuras formales de aprendizaje establecidas por el plan de estudios, los ritmos en que se cubren las asignaturas, las materias que se aprueban y reprobaban y las calificaciones obtenidas.

Para estos sujetos el tiempo de la trayectoria asume rasgo de continuidad, modalidad con la que cada estudiante se traslada en el espacio; teniendo en cuenta que se considera al plan de estudio de su carrera como un espacio académico, un espacio institucional. La continuidad del itinerario queda definida en estos estudiantes por una ausencia de salidas de la cohorte, al estar ausentes los retrasos y las reprobaciones. Para ellos, la trayectoria los identifica con logros y éxitos, en un recorrido que pueden concluir en el tiempo que circunscribe el plan de estudio, es exitosa en tanto cumple con lo esperado.

El análisis comprensivo de las opiniones vertidas por estos estudiantes al definir un "buen plan de estudios" nos conecta con su significación, para ellos es una herramienta que facilita, organiza sus aprendizajes y les permite trayectorias que conducen a sus objetivos de finalización de carrera. Así, entre sus opiniones destacan que: "el adecuado sistema de correlatividades, las

materias promocionales, el crédito horario apropiado, la articulación entre teoría y práctica, la presencia de materias donde exista aprendizaje secuencial”, serían los componentes esenciales de un buen plan de estudios, que se interpreta favorecedor de la construcción de conocimiento, toda vez que los acerca a sus metas de finalización de carrera.

En contraste con estas afirmaciones mencionan: “las correlatividades fuertes, el excesivo crédito horario, la desactualización de contenidos, distancia o falta de articulación entre teoría y práctica, una inadecuada diagramación de contenidos en materias semestrales” que en su opinión debieran ser de dictado anual; entre otros elementos que caracterizarían un plan que obstaculiza la construcción de conocimiento y en consecuencia los alejaría de sus metas de finalización de carrera.

Percepciones sobre la tarea del profesor

La literatura consultada acerca de las prácticas de enseñanza, aseguran que la interacción de los docentes con los estudiantes constituye un factor vital para favorecer u obstaculizar esas prácticas de enseñanza. La relación que los estudiantes entablan con el conocimiento no implica solamente al estudiante universitario, sus aptitudes y comportamientos propios, sino también al profesor y a los otros actores del sistema universitario. (Guevara & otros, 2013, Ortega, 1996, 2008)

Los discursos acerca de lo que los alumnos piensan sobre sus profesores en relación a sus prácticas, se han organizado en expresiones sobre características académicas y características personales necesarias para la construcción de conocimiento.

Los estudiantes consultados consideran que los profesores para desempeñar su tarea debieran contar con ciertas características académicas tales como: “pedagogía, profesionalismo, enseñar desde

la experiencia, compromiso”, pero también debieran disponer de cualidades personales como “amabilidad, empatía y pasión”, “vocación”, “calidez”

Estos comentarios, han sido posibles de expresar en el contexto del encuentro, porque los estudiantes pudieron tomar contacto con sus experiencias académicas, dinamizando pensamientos acerca de sus propios procesos de comprensión de conceptos y de aprendizaje, en consecuencia, han activado mecanismos metacognitivos para producir expresiones acerca de qué tipo de prácticas consideran que necesitan de sus profesores para construir conocimiento.

La diferencia básica que los estudiantes marcan, entre lo que podría interpretarse como docentes con adecuadas prácticas y docentes con inadecuadas prácticas hacia la construcción de conocimientos, pareciera estar dada por quienes desarrollan los recursos para lograr la comprensión de los temas del programa de estudios, que movilizan su interés y la reflexión crítica, son profesionales que tienen un saber actualizado.

La comprensión de los conceptos requiere para estos estudiantes de demostraciones, es decir de presentar las teorías asociadas a casos prácticos, a ejemplificaciones. Estas estrategias suponen para un profesor un manejo de la teoría científica y de sus aplicaciones.

Por esta razón, son valorados los profesores que preparan las clases con ejemplos de la vida cotidiana, los que trabajan por la comprensión más que por la memorización, los que promueven el trabajo grupal por encima del individual, los que instalan el diálogo y el intercambio coloquial de saberes, son docentes que despliegan estrategias tendientes a la construcción de conocimiento, entendiendo la necesidad de provocar en los estudiantes un cambio profundo que les habilite la necesidad de descubrir.

Los profesores que incentivan la investigación son más valorados que los que sólo muestran los resultados y las teorías sin ejemplificar, ni contextualizar los saberes. También aprecian el uso de nuevos lenguajes, en

términos de tecnologías que suman a sus aprendizajes, los docentes que operan con estas herramientas que contribuyen a representar las diferentes cuestiones que se pretenden transmitir, independientemente del campo científico al que pertenezcan.

Para este tipo de profesores, hacer docencia supera la mera exposición o presentación de los resultados de la ciencia; es también compartir las operaciones y estrategias, los procedimientos que han definido esos resultados. En sintonía con esta modalidad, si el conocimiento puede tornarse significativo para los estudiantes, permitiría la construcción de nuevos significados.

Ese proceso en términos constructivistas, la construcción de conocimientos a partir de estas prácticas, refleja la culminación de un proceso de enseñanza-aprendizaje no arbitrario que facilita la comprensión, que puede transferirse y aplicarse a otras situaciones, que en consecuencia genera nuevos significados.

Los estudiantes nos dicen con distintas opiniones que desean aprender a resolver problemas prácticos, que quieren hacerlo de manera grupal, aprender con otros y acompañados por la paciencia, el saber actualizado y el buen trato de sus formadores, rasgo personal demandado ya apreciado por los entrevistados.

Conclusiones

Uno de los desafíos que enfrenta la investigación educativa en la actualidad es dar respuesta a la cuestión de por qué algunos estudiantes universitarios tienen muy buen desempeño, logran trayectorias académicas óptimas, mientras que otros no logran terminar sus estudios, tienen trayectorias diletantes, o bien desertan del sistema universitario, en sintonía con este planteamiento nuestra investigación tomó en consideración a los estudiantes con un RA óptimo, buscando conocer sus prácticas académicas en torno a

la construcción de conocimiento.

La interpretación de los hallazgos permitió responder a los objetivos formulados, confirmando que los estudiantes en su tránsito por la vida universitaria experimentan múltiples cambios en relación a sus experiencias previas en el sistema educativo, especialmente en términos de relaciones sociales sustancialmente diferentes que se establecen en sus prácticas como estudiantes universitarios.

En este proceso, donde se suscitan adaptaciones al nuevo escenario, se producen saberes vinculados al "ser estudiante universitario", que se manifiestan de forma paralela a los procesos de apropiación del conocimiento, típicos de las instancias formativas. Es decir que, en la relación que establecen con el conocimiento, los alumnos producen prácticas que se vinculan a las lógicas que circulan en el espacio social de la universidad y de la unidad académica (facultad/departamento) donde cursen. Los relatos de los estudiantes nos aportan desde los distintos aspectos de su vida en la universidad, como ellos consideran que se plasman sus prácticas y sus hábitos en tanto estudiantes universitarios.

La reflexión acerca de sus propias prácticas y las de sus profesores en relación a la construcción de conocimiento académico, dinamizó entre los participantes de esta investigación procesos de deliberación metacognitiva por tratarse de una experiencia que facilitó la emergencia de expresiones sobre cómo se aprende, qué estrategias utilizan, que saber valoran en su contexto de formación, qué prácticas requieren de sus profesores.

A modo de síntesis se recuperan algunos resultados:

Los estudiantes entrevistados cuentan con un capital cultural y condiciones socioeconómicas favorables de sus familias de origen, que podrían garantizar sus permanencias en el sistema universitario y el logro de metas académicas de manera óptima.

Reportan afinidad entre las orientaciones educativas concluidas y las carreras universitarias elegidas, es decir que disponen de conocimientos previos afianzados

durante el nivel educativo medio lo que favorecería la construcción de conocimiento académico.

Estudiar para estos sujetos es una práctica social, valoran el grupo de pares como fundamental para sus adaptaciones a la vida universitaria.

El saber es relacionado por los jóvenes con el tiempo, el que siempre es escaso; un adecuado manejo del tiempo les permite cumplir con todas las responsabilidades.

Los estudiantes sin distinción de carreras se han expedido por una formación con mayor integración entre teoría y práctica, siendo más valorada la habilidad para la resolución práctica de problemas, destacan la importancia del saber hacer, el saber que más aprecian es el que los conducirá a la resolución práctica de sus problemas laborales.

El lenguaje oral y escrito, adquieren gran importancia como instrumentos cognitivos, comunicacionales y sociales, ya que colaboran en la construcción dialéctica de saberes académicos; al respecto se puede afirmar que no hay mejor aplicación práctica que haber desarrollado previamente la apropiación cognitiva de una buena teoría.

Las prácticas que describen en sus docentes dan cuenta de la necesidad de un acompañamiento pedagógico con un compromiso para despertar el interés individual y colectivo hacia la construcción de conocimientos; fortaleciendo el vínculo de la enseñanza, consolidando el buen trato y la paciencia. En este sentido, prevalece la necesidad de docentes formados en animar los intereses de sus estudiantes y activar mecanismos que incentiven aprendizajes significativos por vía de la investigación, del descubrimiento.

Los estudiantes aprecian que los profesores en general actualicen y gestionen mejores recursos académico – profesionales, como también habilidades sociales personales.

Consideran que un buen plan de estudios es una

herramienta que facilita, organiza sus aprendizajes y les permite trayectorias que conducen a sus objetivos de finalización de carrera. Sus trayectorias académicas quedan definidas desde el éxito, por tratarse de un recorrido que concluye en el tiempo que circunscribe el plan de estudio, es decir desde lo esperado.

En sintonía con las anticipaciones de sentido que enunciáramos, se podría avalar que los estudiantes consultados han consolidado disposiciones positivas hacia el estudio, sus percepciones acerca de sus propios procesos de construcción de conocimiento académico nos han permitido aproximarnos a los recorridos y estrategias desarrollados durante sus trayectorias académicas óptimas, también aproximarnos a las acciones que les habrían favorecido para sortear las dificultades institucionales, pedagógicas, socioculturales, psicológicas, entre otras, que se les presentaron durante sus experiencias educativas, lo que explicaría su persistencia exitosa en el sistema.

En el proceso de apropiación de conocimiento los estudiantes que han logrado avanzar en sus estudios y realizan su trabajo de estudiantes/aprendices, lo hacen porque han sido capaces de percibir la importancia de su formación universitaria y/o porque han experimentado el quehacer universitario como una realización de interés intelectual. Desde trayectorias académicas avanzadas, han afrontado y jerarquizado obligaciones, cursado de materias, evaluaciones parciales y finales, entregas de trabajos; priorizando el trabajo académico por sobre otro tipo de actividades. Asimismo, han combinado distintas acciones y estrategias basadas en experiencias escolares previas, a la vez que han incorporado las tácticas/rutinas que hacen a su nuevo entorno institucional en el marco de una disciplina específica que los identifica: elaborar un horario, leer, tomar apuntes, hacer resúmenes, redactar informes, realizar exposiciones, reflexionar sobre su práctica, participar en adscripciones de cátedra y en proyectos de investigación, en tanto experiencias de conocimiento en sí mismas. Estas prácticas, les han permitido simultáneamente cumplir reglas, comprometerse, pero también acceder a un saber hacer, en términos de

conocimiento académico/profesional.

Para los estudiantes consultados y podría pensarse aplicable a sujetos en situaciones análogas, cabe expresar que ser universitario es también comprender e interiorizar las expectativas de la institución, situarse en el orden de las jerarquías académicas, socializarse a través del juego de los grupos de referencia y de los grupos de pertenencia; ya que la experiencia universitaria relatada queda definida por esta lógica de integración en la que circula el conocimiento, se construyen las prácticas y se consolidan hábitos.

Estudiantes y profesores desafían el futuro, construyen

conocimiento diseñando estrategias y prácticas que los definen, que los identifican, a partir de modos particulares de “jugar” el juego académico, captando las “reglas” institucionales y actuando en consecuencia.

Las modalidades de relación con el saber y las formas que adquiere la construcción de conocimiento en la universidad no pueden pensarse sin ser contextualizadas a las condiciones que definen el saber en un tiempo y espacio determinado; como así también las condiciones objetivas en las que los sujetos construyen sus trayectorias educativas particulares de cara al futuro.

Referencias Bibliograficas

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C.; Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires. Gedisa.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R., & Campione, J. (1983), Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell, & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (4th ed., pp. 77-166). New York: Wiley.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard university press, Cambridge, MA

Burón Orejas, J. (1993), *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao. Ediciones mensajero.

Carli, S. (2007). *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente*. Disponible en:

<http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>

Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. Anuario de Psicología. Nº 69, p. 153-178. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona

Coll, C. (2014). *Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación*. En Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C (2014). *Desarrollo psicológico y educación*, 2. Alianza Editorial.

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana. México: Nueva imagen.

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

De la Fuente, J. (2003). *Conocimiento académico y profesional: dos versiones de un mismo problema*. Conferencia Inaugural de la Asociación Andaluza de Psicología Educativa y Psicopedagogía. Almería: 28 de Mayo

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Garello, M. V., Rinaudo, M. C., & Donólo, D. (2010). *Construcción del conocimiento y desarrollo académico en la universidad*. *Revista de la educación superior*, 39(154), 91-107.

Guevara, H. M., Negri, C., Montañez, S., Manchinelli, L., Belelli, S., Demartini, M., Algañaraz, V. & Castillo, G. (2013). Informe final del proyecto de investigación aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Juan: "Que sí que no ese camino elijo yo". Instituto de Investigaciones Socio Económicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.

Guevara, H.M., Negri, M.C., Montañez, S., Manchinelli, L., Belelli, S., Demartini, M., Algañaraz, V. & Castillo, G. (2015). Informe final del proyecto de investigación aprobado por

Informe final del proyecto de investigación aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Juan: "Aportes a la comprensión del rendimiento académico de los estudiantes de la UNSJ: Un Estudio de factores socio culturales iniciales y trayectorias académicas universitarias" Instituto de Investigaciones Socio Económicas Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.

Guevara, H. M., Manchinelli, L., Belelli, S.; M., Algañaraz; & Castillo, G. V. (2017). Informe Final del proyecto de investigación aprobado por Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Juan: "Factores socioculturales, cognitivos y emocionales asociados al rendimiento académico (RA) en estudiantes de la Universidad Nacional de San Juan" Instituto de investigaciones Socio Económicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.

Guyot, V. & Giordano, M. F. (1997). Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento. Revista Alternativas, Año 1, Nº 4. Pág.17.

Habermas, J. (1989). Conocimiento e interés. Madrid:Taurus.

Monereo, C. (1995). De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el proyecto Curricular investigación y renovación escolar (IRES). Investigación en la escuela, 27, 21-38.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Hacia las sociedades del conocimiento (Informe publicado en el 2005). Extraído en 2008 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Ortega, F. (1996). Los desertores del futuro. Serie Investigación. Nº 1. CEA/UN de Córdoba.

Ortega, F. (2008). Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Bs. As.: Miño y Dávila Eds.

Piaget, J. (1986). La contribución constructivista. Estudios recientes en epistemología genética, en Piaget y Apostel, Construcción y validación de las teorías científicas.

Contribución de la epistemología genética, Barcelona: Paidós.

Pozo, J. I. (2001). Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata.

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

Tonconi, Q. J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento y deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO. Revista electrónica de educación y desarrollo, 11(2).

Van Dijk, T. (comp.) (2001). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I y II. Barcelona: Gedisa

Villegas, M. M. & González, F. E. (2005). La construcción del conocimiento por parte de estudiantes de educación superior: Un caso de futuros docentes. Perfiles educativos, 27(109-110), 117-139.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

