

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Proyecto A / 125

***La construcción del conocimiento en el aula
universitaria: prácticas y estrategias en contexto***

INFORME FINAL

2008-2009

Director: Mario A. Zimmerman

**Equipo de Investigación: Adriana Callegaro, Silvia Di Benedetto,
M^a Cristina Lago, Beatriz Massuco, Mariana Quadrini, Paula
Roffo,**

**La construcción del conocimiento en el aula
universitaria: prácticas y estrategias en contexto**

Índice

1	Presentación y justificación del problema	3
2	Objetivos de la investigación	6
2.1	Generales	6
2.2	Objetivos específicos	6
3	Perspectiva teórica	7
3.1-	Aprendizaje y educación	7
3.2 -	Cognición y cultura	11
3.3	Representaciones sociales	13
3.3.1	Representaciones sociales y habitus	13
3.3.2	Representaciones, lenguaje y sociedad	15
3.4-	Sujeto cultural y discurso	18
3.5-	Prácticas de estudio en el nivel superior	22
3.5.1	Lectura y escritura académicas	24
3.5.2	Uso, contexto y apropiación de la tecnología	28
3.5.3	La evaluación en la universidad	40
4	Metodología	47
4.1	Tipo de diseño:	47
4.2	Universo	47
4.2.1	Muestra	47
4.3	Instrumentos	47
5	Relevamiento y análisis	49
5.1.	Cuestionarios con preguntas abiertas a los alumnos	49
5.1.1	Acerca de la preparación y desarrollo del parcial	49
5.1.2	Acerca del uso de Internet en sus prácticas de estudio	51

5.2 Producciones escritas de los alumnos.....	60
5.3 Entrevistas a docentes.....	69
5.4 Grupos focales y Observaciones de clase.....	76
6. Conclusiones y recomendaciones.....	79
7 Bibliografía.....	87
Anexo entrevistas y observaciones.....	91

1 Presentación y justificación del problema

El presente Proyecto forma parte de un Programa de Investigación que comprende los Proyectos anteriores A/102 y A/109 del Programa de Incentivos para Docentes-Investigadores del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación¹. A partir de los resultados obtenidos nos propusimos explorar los modos en que los estudiantes conciben el conocimiento, las clases, las evaluaciones, las interacciones con compañeros y docentes y los obstáculos y facilitadores que se presentan en los cursos. Se incluyó también la perspectiva del docente a cargo de las comisiones indagadas con relación a los procesos que se llevan a cabo en ese contexto para relacionarla con las concepciones relevadas en los alumnos.

La *epistemología del alumno* se diferencia de la *epistemología de la ciencia* y de la *epistemología de la vida cotidiana* ya que presentaría características particulares que deben ser estudiadas. Si queremos introducir mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las universidades, resulta necesario aproximarse al conocimiento que se construye en el aula. Cuando nos referimos al *aula universitaria*, lo hacemos en un sentido amplio que hoy excede la limitación del salón de clase e incluye otros múltiples espacios físicos y virtuales: páginas web, foros, correo electrónico, bibliotecas, bares próximos a la universidad, etc.

En esta línea, la indagación se propone aportar algunas reflexiones y herramientas para enfrentar el grave problema que hoy encontramos en la enseñanza superior: dificultades en la comprensión de consignas y de textos, en la escritura de géneros académicos y en la resolución de parciales y trabajos prácticos, entre otros obstáculos reconocidos por docentes y estudiantes.

¹ Nos referimos a los proyectos *Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza* (2004-2005) y *Representaciones y prácticas acerca de los estudios universitarios: trayectoria y estrategias de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza* (2006-2007)

Pozo y Monereo (2000) consideran extensamente el tema de las estrategias de aprendizaje y aclaran que el concepto de estrategias de aprendizaje está siendo revisado en profundidad, pero sostienen que para muchos especialistas las estrategias se sitúan cada vez más en un plano básicamente transdisciplinar en tanto las habilidades metacognitivas que se ponen en juego en la planificación y regulación conciente de acciones dirigidas a un objetivo de aprendizaje superan el plano de lo escolar e inciden en otros escenarios sociales.

En general se considera como estrategia a un sistema de acciones u operaciones concientes de decisión mediados por instrumentos simbólicos, lo que nos acerca indefectiblemente a la aceptación de su origen social y a la aproximación a los postulados centrales de Lev Vigotsky. Pozo plantea que en la actualidad los especialistas están intentando establecer enlaces entre los enfoques cognitivo-sociales y las estrategias de aprendizaje debido a que éstas tienen un claro origen interactivo y social. Una estrategia, según Goodman (1994) *"es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información"*.

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

Sociología con respecto a la reproducción social y las posibilidades de cambio en el imaginario social. También recurrimos a la *Teoría del análisis del discurso* ya que nos permite reconocer la inscripción del sujeto cultural en sus prácticas discursivas y consideramos el contexto cultural familiar de los jóvenes.

A continuación, se toman aportes de la Psicología cognitiva respecto del modo en que las representaciones operan en la cognición humana y determinan cómo se actúa sobre el mundo. Particularmente nos interesa considerar cómo son estos procesos y cambios cognitivos tomando aportes de la Psicología y la Sociología en un contexto en particular: el contexto educativo. Finalmente se puntualizan aspectos vinculados a las prácticas de estudio en el Nivel superior tales como estrategias de estudio o lectura y escritura de textos académico, el uso y apropiación de las nuevas tecnologías en el ámbito universitario y acerca de las prácticas de evaluación. Los aspectos vinculados a la evaluación son una preocupación central que aparece en el discurso de los estudiantes en tanto *faro* que guía sus estudios.

2 Objetivos de la investigación

2.1 Generales

- Explorar las prácticas y estrategias que desarrollan los estudiantes en su proceso de construcción del conocimiento en el ámbito universitario.
- Indagar las conceptualizaciones que realizan los estudiantes acerca de las prácticas y estrategias que desarrollan en su proceso de construcción del conocimiento universitario.

2.2 Objetivos específicos

- Relevar las estrategias utilizadas por los estudiantes en su proceso de construcción de conocimiento.
- Caracterizar las conceptualizaciones de los estudiantes acerca de las estrategias utilizadas.
- Indagar las atribuciones de sentido que otorgan los estudiantes a las actividades desarrolladas en aula.
- Indagar las caracterizaciones que realizan los docentes (unidades de información) acerca de las prácticas y estrategias que desarrollan los estudiantes.

3 Perspectiva teórica

Desde nuestra perspectiva los conocimientos a ser construidos en procesos de enseñanza formal presentan características específicas. Se hace entonces necesario diferenciar tres epistemologías: la del hombre *de ciencia*, del hombre *de la calle* y la del *alumno*. M. Rodrigo (1997) sostiene que la epistemología de la ciencia espera que sus teorías sean *ciertas*, el científico es consciente de la mayor parte de ellas y debe hacerlas explícitas y justificarlas para presentarlas a la comunidad científica. La epistemología correspondiente al hombre de la calle apunta a conocimientos pragmáticos que no exigen justificación en la medida que resulten útiles. Castorina (1995) sostiene que las concepciones alternativas del sentido común, son nociones estables que acompañan en paralelo a la formación científica y que ofrecen gran resistencia a los intentos de modificación en dirección a las ideas científicas durante la instrucción.

La tercera, la epistemología del alumno, nos interesa especialmente ya que consideramos que los procesos de aprendizaje formal presentan características propias. Sin embargo, y a pesar de presentar características propias, sigue siendo la menos estudiada. Por ejemplo, pueden tener criterios originales de validación del conocimiento -como sería el caso del contraste con el nivel normativo exigido por el profesor- y se hallan regidos por el modo en que se organizan las instancias de evaluación (Carlino, 2003b, Biggs, 1999). También estos conocimientos formales responden a un recorte preestablecido que es el de los contenidos definidos en los Programas de estudio.

3.1- Aprendizaje y educación

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

universitaria, en virtud de que estos preconceptos jugarán un rol determinante en sus prácticas con relación a la tarea universitaria. Bruner (1997) afirma que a partir de las investigaciones en la *psicología popular* (*folk psychology*) ha crecido el convencimiento de que al teorizar sobre la práctica de la educación se deben tomar en cuenta las teorías del sentido común que ya tienen aquellos implicados en enseñar y aprender. El autor plantea que cualquier innovación que como pedagogos teóricos queramos introducir, tendrán que competir con, reemplazar o modificar las teorías populares que ya guían tanto a los docentes como a los alumnos. Una psicología *cultural*, plantea el autor, exige que nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y de los valores que nos llevan a adoptar nuestras posturas pero el investigador no debe pretender que haya una sola forma de construir significado o una sola forma correcta.

A partir de trabajos como los de Novak (1988), se sostiene que el objetivo de la educación es el cambio conceptual en los alumnos. Desde esta óptica el aprendizaje se ocupa de ideas, de su estructura, de su evidencia y se lo concibe como un proceso de transformación. El problema es cómo cambian o cómo se modifican las concepciones intuitivas – *misconceptions*– de los estudiantes frente a las nuevas ideas que se despliegan en el acto educativo.² En este sentido, la tesis principal es que el cambio conceptual durante un proceso de instrucción se corresponde con los lineamientos que han fijado algunas filosofías de la ciencia: con los aportes de T. Kuhn (1980) y de I. Lakatos (1983), entre otros, la ciencia es interpretada en términos de conjuntos cambiantes de conceptos que guían los propios procesos de investigación. Así como los paradigmas permiten dar nuevos significados a los datos, o buscar nueva información para resolver problemas, los conceptos inclusores de la estructura cognitiva facilitan el aprendizaje significativo y la resolución de problemas.

De un modo similar, J. Pozo (1987) considera que el modelo lakatosiano es válido para interpretar el aprendizaje y sería compatible con el constructivismo y la psicología cognitiva actual, en la cual juega un rol

² Carretero (1993) plantea un ingenioso juego de palabras entre la palabra inglesa "misconceptions" (concepciones erróneas) y en español, "mis concepciones", por ser concepciones íntimamente arraigadas en el sujeto.

relevante la teoría de la equilibración. La analogía en este caso reside en el enfoque según el cual para transformar un sistema conceptual hay que modificar las hipótesis testeables del programa de investigación y, en el alumno, modificar sus ideas previas ante los conflictos con los datos empíricos. Pero la acumulación de pequeñas modificaciones no es suficiente para el cambio de los sistemas; deben aparecer otras teorías que entren en conflicto con las anteriores, y en el caso del cambio conceptual deben aparecer anomalías, conflictos entre algunas ideas modificadas y el núcleo conceptual del conocimiento del que aprende.

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

J. Nussbaum (citado por Driver y otros, 1992) critica las estrategias centradas exclusivamente en el conflicto ya que se asemejarían a la visión de Karl Popper que sostiene que las teorías se desechan cuando son falseadas sobre la base de un experimento crucial. Señala con relación a la no contradicción (y nosotros coincidimos con su observación) que a menos que el sujeto sea ya consciente de los elementos de sus concepciones preexistentes, de las que derivan sus expectativas acerca de las situaciones concretas, no podrá considerar los hechos y sus propias afirmaciones como discrepantes. Por otra parte, que se le plantee algún tipo de conflicto conceptual no garantizaría la construcción de esquemas conceptuales alternativos. Nussbaum agrega que por mucho tiempo se ha aceptado que la acomodación cognitiva es resultado de algunas experiencias que provocan un estado de desequilibrio, disonancia o conflicto cognitivo. De este modo, para el autor, se estaría sosteniendo en forma implícita y errónea que tal conflicto ha de conducir necesariamente a una acomodación cognitiva capaz de producir un inmediato cambio conceptual.

Giordan y de Vecchi (1995) consideran que el sistema cognitivo no graba la información sino que es parte de un organismo actor que construye

conocimientos en el transcurso de su historia social, en el contacto con la enseñanza y sobre todo a través de las informaciones de los medios de comunicación y las experiencias de la vida cotidiana. La estructura conceptual del alumno sería la estructura en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. Esta conjunción es, al mismo tiempo, una estructura de recepción que le permite asimilar, o no, las nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual cada uno va a determinar sus conductas y negociar sus acciones. El conocimiento no se construye por el simple pasaje de una concepción a otra, sino a través de cierto número de rupturas parciales que irían reorganizando las representaciones individuales.

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

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

cuantificación erróneas y transformaciones sin conservación.

En la presente propuesta, adoptaremos una mirada ligada a las interacciones en contexto, en lugar de analizar los aprendizajes de los alumnos desde las perspectivas de procesamiento de la información o del cambio conceptual. Estas perspectivas, según nuestro juicio, hacen referencia a un sujeto descontextualizado o -como las concepciones "contextualizadoras" suponen- simplemente refieren al contexto como una variable independiente que incide en la conducta del individuo. Consideramos que las interacciones de un sujeto cultural son más complejas y el contexto es un concepto amplio que supone la trama misma que constituye al sujeto (ver Valsiner y Winegar, 1992). Por lo tanto, a continuación profundizamos algo más este tema.

3.2 - Cognición y cultura

Desde esta perspectiva -compartida por diversos autores de lo que denominamos *Psicología Cultural* (Cole, 1999, Rogoff, 1997, Vigotsky, 1988)- la actividad con sentido cultural se internaliza a través de prácticas cotidianas. Las funciones sociales de la que se apropia el estudiante están distribuidas en los sistemas de actividad en los que participa, ya sea la familia, el trabajo o la Universidad. Esto se relaciona con la concepción de "procedimientos", "funciones psíquicas superiores" de origen social-cultural o actividades logradas a partir de ciertos "scripts", guiones o algoritmos cognitivos del tipo de los formatos de interacción (Woods, Bruner y Ross, 1976). También se puede pensar desde la idea de un *motivo* cultural dentro de una actividad que le da un sentido específico. En la medida en que se conceptualicen estas actividades o funciones como distribuidas entre los participantes de un sistema de actividad tiene sentido pensar estas concepciones o representaciones culturales como una "apropiación participativa" (Rogoff, op. cit.). Este "ser ahí" podría pensarse en términos de un cuerpo "entramado" en un escenario o contexto inseparable del mismo (Cole, op. cit.). No se trata de un sujeto "rodeado" de medio o contexto que define una separación; más bien, debería pensarse que la trama social con sus representaciones y

actividades culturales específicas estarían configuradas en la constitución de ese cuerpo "cultural" o "semiótico" distribuido en el contexto.

En línea con una propuesta que destaca los aspectos pragmáticos y contextuales, M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, y J. Marrero (1993) consideran que las teorías implícitas se obtienen en contacto con pautas socioculturales definidas, por prácticas culturales y formatos de interacción social. Afirman también que las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales. Ante la falta de información y la necesidad de control y de toma de decisiones en tiempo real, la elaboración de teorías proporcionaría valores de anclaje para la acción.

Por su parte, y de manera similar, Claxton (1990) afirma que las teorías implícitas son generalizaciones extraídas a partir de nuestra experiencia sobre la manera en que trabaja el mundo y nos resultan útiles para interactuar con él. En este sentido, Davies (1993) las caracteriza como las ideas o nociones que los sujetos cognoscentes utilizan en contextos pragmáticos y que no son explicitables inmediatamente o como actitudes proposicionales o reglas que subyacen a las creencias ordinarias.

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

Este último autor (Bruner 1997) se refiere a la existencia de una psicología popular que nunca es sustituida por paradigmas científicos y que se ocupa de la naturaleza, causas y consecuencias de los estados intencionales. Plantea que mientras la psicología científica trata de explicar los fenómenos desde un punto de vista no subjetivo y desprecia las creencias, deseos, intenciones y compromisos de los sujetos, la psicología *popular* nos explica, juzga y anticipa a nosotros mismos y a los demás. Ésta es la que domina las transacciones de la vida cotidiana, es reflejo de la cultura y varía en la medida en que cambian las respuestas que la cultura da al mundo.

La línea de teorías sobre el modo en que las *representaciones sociales* se relacionan con diferentes concepciones del mundo, permite reflexionar

sobre la deriva que pueden adoptar los procesos educativos y explicar, al mismo tiempo, diversas situaciones de fracaso o dificultad en la adquisición de conocimientos.

3.3 Representaciones sociales

3.3.1 Representaciones sociales y habitus

Desde el marco de la *Teoría de las Representaciones Sociales*, Moscovici (1983) se propuso rehabilitar el sentido común y el conocimiento corriente. Estas representaciones son sociales porque son elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones. Para D. Jodelet (1983), una *representación social* designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

Para Kelly (1966), la particularidad de las representaciones -ser sociales más allá de su génesis individual- explicaría por qué no existen idénticas representaciones a partir de idénticos estímulos. Sin embargo, dentro de una comunidad lingüística, las representaciones son suficientemente compartidas como para permitir la comunicación.

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

Todo agente social tiende a percibir las nuevas experiencias en función de su *habitus* primario, el que condiciona la adquisición de nuevas disposiciones. El habitus es el producto de condicionamientos sociales asociados a la clase, al que se homologan un conjunto sistemático de

bienes y de propiedades, unidos por una afinidad de estilo. Son valores incorporados a la propia existencia, una determinada visión de la realidad y de sus prácticas adquirida por el individuo en el transcurso del proceso de socialización (Bourdieu 1997).

Estas disposiciones (actitudes, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar) funcionan como principios inconscientes de acción, percepción y reflexión. Así, el *habitus* puede considerarse el modo de interiorizar la exterioridad, interiorización de propiedades vinculadas a la posición dentro del espacio social. Este autor llama *capital simbólico* al reconocimiento obtenido a partir del manejo de los otros capitales, plus de crédito y legitimidad, aquello que contribuye a ocultar las bases que construyen las relaciones. Este reconocimiento se logra por haber pasado, además, por distintas instancias de legitimación y supone la posesión de las otras tres formas de capital: el capital económico, el capital cultural (conjunto de calificaciones intelectuales ya sea incorporadas institucionalmente o como bienes culturales) y capital social (conjunto de relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo).

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

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

Tanto estudiantes como profesores están de acuerdo en denunciar la pasividad como un mal característico de la conducta respecto de la

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

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

3.3.2 Representaciones, lenguaje y sociedad

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

Esta particularidad de las representaciones (el hecho de ser sociales más

allá de su génesis individual) explicaría por qué no existen idénticas representaciones a partir de idénticos estímulos. En primer lugar porque no todos los individuos viven en los mismos lugares y el paso del tiempo provoca cambios en el entorno. En segundo lugar, porque no nacimos en el mismo momento, y esto supone que recibimos estímulos lingüísticos diferentes relacionados con imágenes del mundo que otros percibieron antes que nosotros, como así también, que percibamos como preexistentes, ideas, o representaciones que no existieron para otros con anterioridad a nuestra aparición en el mundo. En tercer lugar, porque en una sociedad dividida en clases, los intereses, deseos, ambiciones y necesidades no son los mismos para todos sus componentes.

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

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

Para D. Jodelet (1983), una representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas en cuanto a la organización de los contenidos,

las operaciones mentales y la lógica. Desde esta óptica, la representación social no es el duplicado de lo real ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto ni la parte objetiva del sujeto sino que constituye el proceso por el cual se establecen estas relaciones.

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

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

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

Por eso, investigar cuáles son las representaciones sociales de un determinado grupo, supone detectar qué características y efectos de sentido surgen del análisis de los discursos sostenidos por los miembros de ese grupo que hacen y se hacen evidentes dentro de las condiciones en que fueron producidos. En este punto, es importante retomar las premisas sobre las que trabaja Eliseo Verón, en *La semiosis social* (1981), en la que tiene en cuenta las condiciones de producción junto a las

gramáticas de producción que generan. Es decir, que toda toma de posición, toda representación social, tiene relación con las ideas y los principios relativos al lugar desde donde se postulan. Esto significa entender al individuo como "agente social", que habla desde un lugar y en ciertas condiciones objetivas de producción de ese discurso.

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

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

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

3.4- Sujeto cultural y discurso.

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

ideológico, tanto más en tanto se vincula a los procesos de identificación de los individuos.

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

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

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

En efecto, Benveniste declara que es por medio del lenguaje como el hombre se constituye en tanto sujeto³. Para el autor, la única realidad a la que remite yo es a la realidad del discurso; en efecto, yo es una forma vacía en espera de ser investida para convertirse en instancia de discurso. La necesidad de conocimiento de uno mismo, de constituirse en sujeto, de asignarse a sí mismo existencia, sólo puede ser satisfecha mediante la enunciación del yo como sujeto del discurso. Dicha subjetividad es la capacidad del locutor de plantearse como "sujeto", nombrándose a sí mismo como "yo". El fundamento de la subjetividad se halla en el ejercicio de la lengua.

Ahora bien, toda vez que el sujeto habla, las formas elegidas en el discurso hablan por él. Esta idea de subjetividad como producto del

³ BENVENISTE, Émile, 1999, *"Es, pues, literalmente cierto que el fundamento de la subjetividad se halla en el ejercicio de la lengua. Si se toma la pena de reflexionar sobre ello, se verá que no hay más testimonio objetivo de la identidad del sujeto que el que éste da sobre sí mismo al hablar."*, en *"De la subjetividad del lenguaje"*, en Problemas de lingüística general, Vol. I, Editorial Siglo XXI, Madrid

lenguaje implica en consecuencia, una difracción entre el sujeto que habla y el sujeto hablado.

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

Las reflexiones de Benveniste coinciden en parte con la afirmación de Jacques Lacan según la cual el inconsciente está estructurado como un lenguaje⁴.

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

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

⁴ BENVENISTE, Émile, 1999, *"El inconsciente emplea una verdadera "retórica" que, al igual que el estilo tiene sus figuras [...]. La naturaleza del contenido hará que aparezcan todas las variedades de la metáfora, puesto que los símbolos del inconsciente extraen de una transformación metafórica a la vez su sentido y su dificultad. También emplean lo que la antigua retórica llama la metonimia (continente por contenido) y la sinécdoque (la parte por el todo)."*, op. cit.

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

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

Como en la anterior investigación consideramos que los relatos en 1° persona son un instrumento importante para la inscripción del deseo del individuo de relatarse a sí mismo frente a la presión creciente de la sociedad y sus prescripciones.

Numerosos críticos literarios han explorado la biografía como forma de creación del Yo en respuesta a las épocas históricas y a las circunstancias personales. Por otra parte, el relato le agrega a los hechos la posibilidad de la ficción, la que va mucho más allá de lo informativo. No sólo "refiere" sino que otorga "sentido"⁵.

Jerome Bruner (2001) considera que a través del relato logramos modelar la experiencia no sólo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real. Así, la narrativa ficcional nos ayuda a reexaminar lo obvio. Por eso, la narrativa siempre abreva en lo familiar, para conferirle extrañeza y transformarla de acuerdo al deseo. Pues, aunque se comporte como lo familiar, su objetivo es superarlo para adentrarse en lo posible. Y el relato ofrece una forma elusiva de arte que permite conciliar las ambiguas comodidades de la vida familiar con las tentaciones de lo

⁵ En este punto se toma en cuenta la diferencia que Gottlob Frege realiza entre "sentido" y "referencia": el primero es connotativo; la segunda, denotativa.

posible. Bruner dice que contamos para prevenir, con más frecuencia, que para instruir. Esta propensión a la narrativa deriva de que ella es casi siempre, el relato de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas desvanecidas. Nos ofrece un modo de dominar el error y la sorpresa. Y al hacer historias, ellas reafirman una especie de sabiduría convencional respecto de aquello cuyo fracaso se puede prever.

3.5- Prácticas de estudio en el nivel superior

Respecto del aprendizaje asumimos en este trabajo una posición constructivista contextualista representada por las corrientes de Piaget y Vigotsky. Estos autores consideran que existe una interrelación entre el sujeto que aprende y la realidad. Para Piaget, objeto y sujeto de conocimiento se van co-construyendo simultáneamente, ninguno precede al otro. El sujeto asimila conocimientos según los esquemas que fue construyendo previamente y estos se modifican frente a características novedosas del objeto o ante contradicciones estructurales internas. De manera general, explica el aprendizaje según las características del desarrollo cognitivo. La idea de construcción enfatiza dos aspectos; el primero, que el sujeto aprende activamente en lugar de hacerlo mediante copia o repetición, va construyendo sus posibilidades de aprender y el segundo, que existe una historia de los aprendizajes, dado que los previos posibilitan la emergencia de otros posteriores que necesitan justamente de puntos de anclaje para otorgar significados a los nuevos. Si bien se ha interpretado su teoría erróneamente, asignándole un papel central al descubrimiento por parte del sujeto que aprende e interpretando la construcción como una actividad solitaria, individual; en la actualidad existe consenso acerca de la importancia del docente como guía y soporte al considerar el aprendizaje en el contexto de la enseñanza formal (Castorina, 1995; Coll, 1994; Lerner, 1996).

De acuerdo con la teoría socio-histórica de Vigotsky el medio social-cultural tiene un papel formante en el proceso de aprendizaje. Es en la resolución conjunta de tareas entre personas con destrezas diferentes donde se dan la interiorización y construcción de nuevas posibilidades para el individuo; que estarán disponibles posteriormente para que éste

llegue a usarlas con autonomía. En cuanto al contexto, tratándose de los primeros años de la universidad es importante conocer los tipos de ayudas, apoyos y modelos que los alumnos reconocen o reclaman de otros – pares o no pertenecientes a ámbitos académicos o extra académicos – para el aprendizaje de contenidos y procedimientos de estudio. Vigotsky amplía la unidad de análisis del aprendizaje incluyendo la mediación intersubjetiva junto con los instrumentos propios de la cultura.

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

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

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

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

3.5.1 Lectura y escritura académicas

Respecto de la escritura y la lectura en el nivel superior sostenemos, en coincidencia con Ferreiro, que el proceso de alfabetización no concluye en un determinado nivel de estudios. Para los alumnos del nivel superior el desafío consiste en enfrentarse con variedades discursivas propias de las

disciplinas que estudian y que es esperable lleguen a utilizar en su futuro profesional. Los géneros involucrados en prácticas sociales son para ellos el nuevo objeto de conocimiento en cuanto a la escritura y la práctica social de escribir y leer es tanto objeto como medio para dicha adquisición.

En la misma línea, Carlino (2002) y Russell (1998) afirman que la alfabetización en el ciclo superior de estudios está lejos de ser entendida como la adquisición de habilidades generales que se da de una vez para siempre; existen requerimientos propios del nivel superior.

Las ideas de Vigotsky a la que nos hemos referido precedentemente, inauguraron una línea de investigación donde diversos autores consideraron el poder mediador de la escritura otorgándole un lugar central a aspectos sociales, culturales y/o políticos del contexto donde se escribe. Olson (1998) resalta el carácter social y situado de la escritura como práctica de una comunidad. Enuncia que no se aprende a escribir de manera generalizada, sino que se aprende a usar una forma compartida de escribir y de pensar. Por su parte, Russell (1998, 2004) se ocupó específicamente de la escritura universitaria. Consideró como unidad de análisis el sistema de actividad, en consonancia con la corriente cultural histórica⁶. Propone usar el término apropiación participativa al referirse a la operación cognitiva que realizan los novatos o aprendices⁷ y postula que la escritura varía según comunidades discursivas académicas y profesionales particulares. En la universidad los docentes tienen expectativas respecto del leer y escribir para con sus alumnos y ellos allí aprenden al mismo tiempo procedimientos de escritura y de lectura propias de ese medio durante el intercambio social. Algunas prácticas favorecerán la revisión de textos y conocimientos previos. Otras llevarán a entenderla como un proceso lineal, que concluye de una vez para siempre y que puede tener como propósito exclusivo que el docente lea los escritos de sus alumnos para evaluar en una única instancia a partir de estos lo que ellos han aprendido.

⁶ Cuyos exponentes son Rogoff, Engestrom, Luria, Leontiev –a excepción de Luria, los demás no se ocuparon específicamente del aprendizaje en contextos de escolarización ni de la alfabetización.

⁷ En lugar del término interiorización empleado por Vigotsky, el que considera alude a una división entre espacio subjetivo interno y social externo y a dos momentos bien diferenciados en el aprendizaje.

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

Ocupa un lugar central, por estar implicado en las prácticas de estudio, el concepto función epistémica de la escritura –introducido por Russell- y alfabetización académica. Se usan estos términos para distinguir el tipo de escritura y lectura que realizan los estudiantes de las que emplean en sus vidas cotidianas fuera de la universidad. El autor señala que la escritura académica surge como preocupación por una doble presión: la incorporación de más cantidad de estudiantes y al mismo tiempo más diversos, especialmente en lo que hace a recursos lingüísticos al ámbito universitario y, por otro lado, la necesidad de que ellos cuenten con una variedad de recursos lingüísticos para participar con éxito en las instituciones y las profesiones. Alfabetización académica, se opone a la idea de la denominada "visión autónoma de la alfabetización" (Street, B. citado en Russell, 2004) según la cual el escribir supone un conjunto único, fácilmente generalizable de habilidades o conocimientos aprendidos de una vez y para todos, en un momento inicial de los estudios o a una edad temprana –como lo expusimos en párrafos anteriores-. Hablar de alfabetización académica supone vincularla con tres cuestiones: las disciplinas, los géneros y las profesiones. Señala además que cada nuevo género, tanto los estudios como las ocupaciones que se les imponen a los sujetos implican el aprendizaje de nuevas estrategias, muchas veces invisibles para los profesores (Russell, 2004). Los docentes creen que hablan de lo mismo al referirse por ejemplo a escritura, ensayos, argumentación, claridad, pero en general expresan diferentes expectativas con las que los alumnos deben enfrentarse y que les presentan serias dificultades la mayoría de las veces. Vinculando escritura con aprendizaje, sugiere que al ocuparse los docentes y las instituciones de la escritura de

alguna manera le están prestando atención a los métodos, prácticas y procesos psicosociales de indagación intelectual, a las innovaciones y al aprendizaje. Por lo tanto, el estudio de la escritura académica es también parte de una reforma educativa profunda en el nivel superior.

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

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

Para Marín y Hall (2005) los textos de estudio que se utilizan en el nivel superior, también llamados académicos, tienen por finalidad propiciar en el alumno una lectura crítica y reflexiva, y no tanto centrada en la extracción de datos. El tipo de lectura predominante es la que se hace con la finalidad de adquirir conocimientos, analizar problemas, formar juicios críticos. De modo que se lee con más atención y dando más importancia a las ideas y conceptos que a la extracción de datos. Otra cuestión a tener en cuenta para analizar las prácticas que llevan a cabo los alumnos en sus estudios, son las características de los textos académicos en cuanto a su función retórica: a quiénes están dirigidos, quiénes los escriben, y quiénes los producen, por lo que ser textos destinados a estudiantes o bien a especialistas. Los estudiantes pueden encontrarse con guías de estudio, textos dirigidos a especialistas, manuales, artículos científicos, etc. y esto significa que al leerlos hallarán mayores o menores obstáculos y

dificultades. Las mismas autoras consideran la dificultad que presentan los contenidos mismos ya que no están centrados generalmente en entidades empíricas sino en cuerpos o conceptos teóricos. Por otro lado cuando se lee para estudiar, se necesita una comprensión profunda y muchas veces esa comprensión no se logra totalmente porque se desconocen términos que se utilizan en los textos. La densidad léxica y conceptual es otra dificultad real que el alumno deberá resolver.

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

3.5.2 Uso, contexto y apropiación de la tecnología

Como bien señala Castells (1999), la revolución tecnológica actual se diferencia de las ocurridas en siglos anteriores (revoluciones industriales del Siglo XVII y XIX) no sólo porque el basamento tecnológico es distinto, sino porque el tiempo de penetración es mucho más rápido e impacta en todas las esferas de la vida cotidiana. Vale consignar que una característica de esta revolución tecnológica es la convergencia de distintas tecnologías y ramas de conocimiento que antes trabajaban por separado y que ahora modifican espacio, tiempo, lenguajes y dinámicas de producción.

Dado el indiscutido impacto que han producido las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en todas las esferas sociales, incluido el sector educativo, hemos decidido incorporar este eje de indagación y explorar el tipo de apropiación y uso que hacen los estudiantes de estas nuevas tecnologías, en un contexto académico en el que Internet cobra cada día mayor relevancia.

Desde una perspectiva socio antropológica, Rosalía Winocur (2009) analiza las condiciones sociales y culturales que hacen posible los nuevos procesos de creación de sentidos que produce la tecnología. Para esta autora, esta mirada implica asumir como punto de partida que la experiencia con la computadora, Internet y/o el celular, no sólo se explica como un impacto directo de las múltiples posibilidades que brindan sus

programas y aplicaciones, sino también, como consecuencia de una impronta social y cultural que encontró en dichas tecnologías un soporte simbólico ideal para expresarse.

Esta impronta cultural, que en términos de Giddens caracteriza a la modernidad tardía, alteró radicalmente la naturaleza de la vida cotidiana y afectó incluso las dimensiones más íntimas de la experiencia. Desde este enfoque la autora aborda la relación con las TIC, más en su carácter existencial que instrumental, como un escenario simbólico constitutivo de nuevas formas de sociabilidad y entretenimiento.

Si bien los estudios sobre las TIC descartaron desde un principio el supuesto acerca de la pasividad - ya que parecía obvia su manipulación por parte de los usuarios- fue recién hacia finales de los años noventa que las investigaciones se centraron en estudiar las interacciones en el ciberespacio como experiencias paralelas al mundo real. Para Winocur, esta mirada tenía como consecuencia directa que la comprensión de lo que allí ocurría empezaba y terminaba en la red, reduciendo la importancia de reconstruir el tipo de apropiación práctica y simbólica que realizan los usuarios en relación con el conjunto de sus actividades cotidianas y en el marco de sus realidades socio-culturales. Esta tendencia comenzó a revertirse recién en la última década con estudios que dan más peso a los contextos de utilización de las TIC y a las múltiples conexiones e interdependencia entre los mundos off line y on line.

Sin embargo, para esta autora en la mayoría de dichas investigaciones existe una impronta dominante de atribuir a la tecnología una capacidad de transformación de la vida cotidiana por sí misma. En ese sentido se entiende que la apropiación de las TIC se limita al dominio de las competencias digitales y siempre supone un proceso que está determinado por las posibilidades que brinda la tecnología y no por las posibilidades de los sujetos. Superar las dicotomías entre el mundo off line y el mundo on line, por una parte, y por otra entre cultura y artefacto cultural, implica asumir que el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella (Hine,2004).

Entender la "apropiación" de una nueva tecnología, como el conjunto de procesos socio-culturales que intervienen en el uso, la socialización y la

significación de las nuevas tecnologías en diversos grupos socio-culturales, implica reconocer que ésta se realiza desde un habitus determinado e involucra un capital simbólico asociado al mismo. Y en esta configuración es central la experiencia anterior de relación con otras tecnologías, y también lo que se considera socialmente relevante en términos de acceso al conocimiento, redes sociales y uso del tiempo libre, según advierte Winocur.

La incorporación de cualquier tecnología siempre ha estado mediada por experiencias anteriores, y también por los imaginarios sociales que establecen usos, sentidos y prescripciones, aun antes de que su uso se generalice, como es el caso concreto de Internet. Como bien señala Silverstone (2004:43) "Nuevos medios se construyen sobre los cimientos de los viejos. No surgen plenamente desarrollados o perfectamente formados. Nunca resulta claro, tampoco, cómo se institucionalizarán y utilizarán y, menos aún, qué consecuencias tendrán para la vida social, económica o política. Las certidumbres de una tecno-lógica (...) no producen su equivalente en los reinos de la experiencia".

Retomando la noción de apropiación, resulta indispensable introducir a esta altura su conceptualización en los términos que lo hace John Thompson: "Hacer propiedad de uno algo que es nuevo, ajeno o extraño. Debe entenderse en relación con individuos particulares que, en curso de sus vidas diarias, reciben los mensajes mediados, hablan acerca de ellos con los demás y que a través de un proceso continuo de elaboración discursiva los integra a sus vidas cotidianas" (Thompson, 1998, p. 462).

Para Thompson, estudiar los modos típicos de apropiación "implica identificar algunas de las maneras más características en que los individuos reciben y captan los productos massmediados: esto es, las formas características en que se lee la novela romántica, se ven los programas de televisión, etcétera" (Thompson, 1998, p. 454).

A los efectos de esta investigación, hemos decidido extrapolar su noción de apropiación en el caso de Internet, en un contexto educativo, para hablar sobre las modalidades de navegación, las motivaciones de búsqueda de información, el tipo de reflexión que despierta la información obtenida de la web, y cómo van incorporando esta tecnología a sus

contextos cotidianos, entre las múltiples actividades que los estudiantes universitarios realizan on line con una finalidad académica.

Según Thompson, la selección de los modos típicos de apropiación por parte de los individuos no es fortuita, sino que está asociada a otros factores como "la naturaleza de los medios técnicos de transmisión, la disponibilidad de las habilidades, capacidades y recursos necesarios para decodificar los mensajes transmitidos por medios particulares y con las reglas, convenciones y exigencias prácticas asociadas con la decodificación. (Thompson, 1998, p. 455).

En esta línea, los estudios de apropiación toman en cuenta la influencia de los diversos contextos sociohistóricos. Esto nos permite pensar que el uso de Internet está relacionado con otros contextos que determinan la forma de apropiación en un proceso continuo de elaboración discursiva integrado a sus vidas cotidianas: "La apropiación de los mensajes mediados no coincide necesariamente con la recepción inicial de los mensajes: por el contrario, con frecuencia implica un proceso progresivo de elaboración discursiva. Este proceso puede ocurrir en una variedad de contextos —en la casa, por teléfono, en el lugar de trabajo— y puede implicar una variedad de participantes (Thompson, 1998, p. 460).

La apropiación aparece entonces como un proceso que sólo puede estudiarse a través del discurso, entendiendo a este último como un concepto amplio en el que el objeto de análisis es la palabra, los gestos, las prácticas cotidianas, los comportamientos, etcétera. De allí que cobrará particular interés el material discursivo relevado entre los alumnos y que será analizado en el capítulo correspondiente al análisis de las entrevistas.

Por su parte, David Morley, en su clásico texto *Medios, Modernidad y Tecnología* critica los enfoques que insisten en que sólo las propiedades físicas o técnicas de un medio son, en última instancia, determinantes. Lo considera como una "forma de conductismo de bajo vuelo". Por eso plantea que la cuestión central es la contextualización cultural de las tecnologías.

Morley, en línea con los autores citados, propone que antes de pensar en los efectos que producen las tecnologías, conviene interpelar a las personas y hacerles ver qué son relevantes para ellas, en sus circunstancias particulares. Cuestiona también la sobrestimación de la "novedad" en relación con los medios digitales en términos tecnológicos porque siempre ha sido relativa en términos históricos. Según el teórico Boddy, citado por Morley, la experiencia que el público tuvo con la comunicación inalámbrica hace cien años representó un periodo más traumático que la transición de los medios analógicos a los digitales.

También cuestiona la presunta convergencia de los medios digitales y plantea que en la esfera del consumo no funciona como dice la publicidad. Dice que los consumidores descubren rápidamente que las tecnologías digitales requieren tiempo y capacitación para instalación y resolución de problemas y no es tan automático (conecto y funciona). En ese contexto, considera que la fetichización de la maximización de las opciones termina por resultar contraproducente porque muchos consumidores consideran pernicioso antes que ventajoso tener demasiadas opciones.

Como alternativa plantea un enfoque etnográfico de la tecnología y sus usos en contextos particulares. La premisa de este enfoque es que el contexto del consumo y el uso de las tecnologías y sobre todo el contexto doméstico, ejerce determinaciones importantes sobre cómo las tecnologías son percibidas, adoptadas y utilizadas por diferentes personas en distintos contextos.

Por su parte, Silverstone (2004), quien piensa la tecnología como un proceso humano que no viene de afuera, considera que en su reconversión los nuevos medios se reconstruyen sobre los cimientos de los viejos y gestan nuevos modos de elaborar, transmitir y fijar el significado. Bajo esta perspectiva, considera que muchos estudios omiten, sin embargo, los matices que produce el cambio tecnológico, como resistencias y ejercicio del poder, factores que afectan la creación de las tecnologías mismas y que mediatizan nuestras respuestas a ellas.

En suma, Silverstone se inscribe en la tradición de autores que piensan las tecnologías como habilitantes más que determinantes. En su clásico texto *Por qué estudiar los medios* introduce la noción de "mediatización"

al observar que los medios filtran y modelan realidades cotidianas a través de sus representaciones singulares y múltiples y proporcionan marcos de referencia para la conducción de la vida diaria y la producción y el mantenimiento del sentido común. "Con ellos actuamos e interactuamos como productores y consumidores para entender el mundo mediático pero también para evitar el mundo, distanciarnos de él"

Este autor piensa las tecnologías como cultura, para preguntarnos no sólo por el "qué", sino también el "cómo" y el "por qué" de la máquina y sus usos. Asume las tecnologías tanto objetos como prácticas, con significación simbólica y material (técnica) y estéticas, y propone investigar los espacios culturales más amplios en los que operan las tecnologías y que les otorgan a la vez su significado y su poder.

Tecnología, jóvenes y educación

Los estudiantes universitarios demuestran ser personas con un uso constante de la tecnología, aunque no aparece en forma determinante el uso académico de Internet, según refieren varias investigaciones. En ese sentido, se ha señalado con preocupación que el modo en que los jóvenes y adolescentes estudian está más cercano a las matrices asociativas de la navegación que a los ejercicios de lectura, interpretación, profundización y síntesis propios de la educación lectoescrituraria tradicional⁸.

En términos generales, se perciben las siguientes características asociadas a esa matriz: adquieren información mecánicamente, desconectada de la realidad diaria; tienden a dedicar el mínimo esfuerzo al estudio, necesario para la promoción; adoptan una actitud pasiva frente al conocimiento; tienen dificultades para manejar conceptos abstractos; no pueden establecer relaciones que articulen teoría y práctica.

En la era de la revolución informática lo importante no es quien tiene mayor información si no las habilidades y capacidades que se generan a partir de ella. La bibliografía específica sobre el tema así como las últimas investigaciones realizadas en distintas universidades iberoamericanas dan

⁸ Estévez, Carlos y equipo. "La comunicación en el aula y el progreso del conocimiento". Publicado en El tercer tiempo, Revista digital para la educación. La plata, 2006.

cuenta de una serie de reflexiones que ayudan a esbozar un estado del arte.

En un estudio reciente realizado en universidades mexicanas⁹ se describen los desafíos que enfrenta la educación superior para desarrollar entre los estudiantes competencias comunicativas que le permitan comprender, discernir, seleccionar, transmitir, e interiorizar la información disponible por los medios tecnológicos. Es decir una construcción real del conocimiento por parte del estudiante. El desarrollo de estas estrategias permitiría que recursos tecnológicos sean realmente herramientas de construcción del conocimiento.

Diferentes estudios a nivel local e internacional refieren similares preferencias de uso de estas herramientas tecnológicas. Dentro del universo de los que utilizan Internet, el correo electrónico lidera las preferencias de uso, seguido por la búsqueda de información, el chat, y el acceso y descarga de videos, música y juegos, además de las redes sociales.

Los jóvenes provenientes de sectores económicos más favorecidos suelen tener al menos una computadora en casa como un elemento necesario y asociado al hecho de ser estudiantes universitarios. Esta tendencia se ha extendido hacia los sectores más pobres que suelen también conectarse desde los lugares de trabajo y los cybers, como segunda alternativa. Pero, vale destacar que a mayor nivel económico familiar un mejor equipamiento revela estar ligado a destrezas y capital cultural (manejo tecnológico y del inglés) para emplear en forma más productiva y diversificada tales recursos (De Garay, 2004)

Sobre el impacto del Internet en la vida académica de los estudiantes, algunas investigaciones refieren una desvinculación entre los usos individuales del Internet - que son valorados positivamente- con el nivel de comunicación con el profesor. Tampoco aparecen como algo frecuente los cursos en línea o bajo la modalidad mixta y mucho menos la plataforma del campus en línea de la universidad.

⁹ Innovación Tecnológica o Tecnología sin innovación: La tecnología educativa en la educación superior; Miguel Álvarez Gómez malvarez@pv.udg.mx; Víctor González Romero victor@pv.udg.mx Josefina Guzmán Acuña jguzman@uat.edu.mx; Universidad Autónoma de Tamaulipas

En algunas universidades el conocimiento de informática dentro de la formación universitaria parece limitarse al manejo de determinados programas y no se ha adoptado el uso de Internet para desarrollar nuevos entornos de aprendizaje.

Esta disociación entre las habilidades que los estudiantes tienen y la no utilización de éstas en las aulas es lo que ha provocado la brecha digital¹⁰, en donde el estudiante demuestra y tiene habilidades que utiliza para su trabajo académico pero que no está guiado ni orientado por los docentes. Es decir, algunos estudios refieren que los estudiantes visualizan Internet como una herramienta para ellos, alejada de los profesores y de las instituciones, atribuido a que ni la institución ni los profesores han promovido este medio como una herramienta importante del proceso de enseñanza aprendizaje.¹¹

Para otros autores, en los casos en que la tecnología se ha incorporado en el aula, se ha realizado no de una manera sistemática y consciente. Según Cabero (2005), la velocidad del desarrollo y potenciación de las TIC ha generado como problema la falta de tiempo para una reflexión crítica sobre sus verdaderas posibilidades y limitaciones, y en muchos casos la tecnología se incorpora más por esnobismo que por su significación para la práctica educativa. Como afirma Sangrá (2004), la incorporación de las TIC a las universidades "se ha hecho de manera un tanto arbitraria, obteniendo resultados no siempre generalizables".

En términos generales, las universidades han ido incorporando la tecnología de manera aislada, respondiendo a la necesidad inmediata que surgió repentinamente entre las instituciones, u obedeciendo a la moda tecnológica. Pero, las razones pedagógicas no parecen haber sido -para estos investigadores- en esta primera aproximación, un motivo prioritario. Los usos de la tecnología no estarían fundamentados, por lo tanto, en una aproximación hacia la construcción del aprendizaje, sino en la concepción tradicional del aprendizaje basada en la adquisición de información.

¹⁰ El término "brecha digital" se refiere a la distancia entre quienes pueden hacer uso efectivo de las herramientas de información y comunicación y los que no pueden, por ser personas mayores, con discapacidad, analfabetos, analfabetos tecnológicos, o personas con limitaciones económicas o en situación marginal (Gutiérrez, 2001). La brecha digital es definida también por la OCDE como la distancia existente entre áreas individuales, residenciales, de negocios y geográficas en los diferentes niveles socio-económicos en relación con sus oportunidades para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como al uso de la Internet, lo que acaba reflejando diferencias tanto entre países como dentro de los mismos.

¹¹ Guzmán Acuña, Josefina "Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje" Apertura, Vol. 8, Núm. 8, noviembre-sin mes, 2008, pp. 21-33 Universidad de Guadalajara, México,

Tampoco se ha promovido el desarrollo de capacidades y de nuevas habilidades acordes a la incorporación tecnológica (Guzmán, 2006).

Tras haberse constatado a través de numerosas investigaciones de qué modo y con qué intensidad los alumnos hacen uso de las TIC en su vida cotidiana, fuera del entorno educativo, resultó interesante explorar este último ámbito en el que surgen interrogantes sobre sus expectativas en materia de enseñanza y aprendizaje.

Un estudio reciente sobre representaciones sociales de internet entre los estudiantes universitarios de la UBA¹² muestra que Internet es percibido como una totalidad, un espacio donde "todo" está disponible, y un tiempo que podría denominarse atemporal. No tomar parte del mundo virtual es sinónimo de ser excluido, y desde la percepción de los estudiantes de la UBA entrevistados, resultaría imposible atravesar una carrera universitaria sin conectarse a internet.

Sin embargo, desde la experiencia de muchos docentes, incluida la propia, se perciben las dificultades que tienen aún los estudiantes cuando recurren a la Web con fines académicos. Tal como indica Pozo (2004), quien no dispone de herramientas cognitivas para comprender, discriminar y dar significado a la cantidad infinita de datos a los que tiene acceso a través de Internet, se queda en la llamada "sociedad de la información", ya que no podrá acceder a la "sociedad del conocimiento" sin esas herramientas.

En ese sentido, la información se refiere únicamente a recibir datos, sin el ejercicio de reflexión, discusión o comprensión profunda, características necesarias para convertirse en conocimiento. Una persona competente en el acceso, uso y apropiación de la información sería capaz de cubrir muchos otros aspectos: determinar la naturaleza y extensión de la información requerida; acceder a la información con eficacia y eficiencia; evaluar de forma crítica la información y sus fuentes; incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos; utilizar la información de manera eficaz para realizar unas tareas específicas; entender las cuestiones económicas, legales y sociales que rodean al

¹² Usos y representaciones sociales de Internet entre Estudiantes Universitarios de Buenos Aires

mundo de la información, accediendo y utilizando la información de forma ética y legal (ALA/ACRL, 1999)

Para algunos investigadores del área de la Educación y las nuevas tecnologías (TIC), tanto los medios como Internet deben ser analizados como la oportunidad para llevar al estudiante hacia la comprensión, la interiorización y la construcción de conocimientos. Estos autores consideran que ni el aprendizaje ni la enseñanza universitaria son las mismas a partir del impacto que han tenido las Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo que requiere un cambio de paradigma no sólo para usar Internet como herramienta importante del proceso, sino a fin de establecer una nueva visión del aprendizaje que asegure que todos los involucrados persigan un solo fin: educar.¹³

TIC, JÓVENES Y UNA NUEVA MODERNIDAD

En su reciente libro *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*, Winocur (2009) propone una hipótesis interesante para analizar la relación de los jóvenes con las TIC. Según la antropóloga, Internet y el celular constituyen una plataforma simbólica compensatoria y sustitutiva de la falta de poder real de los jóvenes en la vida cotidiana. "Frente a la dificultades de inclusión que les plantean la mayoría de las instituciones tradicionales, particularmente las que se relacionan con la formación, el empleo y el acceso al poder, los jóvenes generan estrategias flexibles y móviles de inclusión en los escasos márgenes que les brindan los circuitos formales, pero fundamentalmente en los circuitos informales que generan ellos mismos, donde Internet se ha vuelto un espacio privilegiado"

En relación al impacto de las nuevas tecnologías de comunicación e información en la vida cotidiana y los procesos de configuración identitaria entre los jóvenes, remitimos a los interesados al texto "*Ciberculturas juveniles*", de Marcelo Urresti (2008) que compila una serie de trabajos de referencia muy actualizados, algunos de los cuales resultaron de gran ayuda para analizar los cuestionarios auto administrados de los estudiantes de la Universidad de La Matanza.

¹³ Guzmán Acuña, Josefina. Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Apertura*, Vol. 8, Núm. 8, noviembre-sin mes, 2008, pp. 21-33. Universidad de Guadalajara, México.

También corresponde citar la conferencia de Néstor García Canclini, "*La modernidad en duda*"¹⁴, como marco de reflexión de este capítulo porque invita a revisar los conceptos e instrumentos explicativos e interpretativos con los que se viene trabajando en las ciencias sociales en torno a las actuales condiciones de vida de los jóvenes y ciertas marcas de época.

Al respecto, Canclini señala que muchos estudios sobre culturas juveniles, en varios países, registran la inmersión de las nuevas generaciones en el presente, la pérdida de sentido histórico y utópico. "Suele verse este "presentismo" en conexión con los rasgos estilísticos de la sensibilidad mediática: predominio de las películas de acción y de efectos relampagueantes sobre las narrativas de largo plazo; la intensidad de la comunicación instantánea posibilitada por Internet; la obsolescencia planificada de los productos y mensajes; la fugacidad de las modas, la información y las comunicaciones en los chats", agrega el investigador.

Para Canclini, la preferencia o la resignación de los jóvenes "por vivir al día" – dato que revelan varias encuestas realizadas en México- tienen un soporte en las condiciones básicas de vida de las nuevas generaciones que implican una "aguda vulnerabilidad". Se refiere explícitamente a las condiciones difíciles de acceso al mercado laboral y precarias en su desempeño, a los deficientes servicios de salud o su inexistencia por tener que trabajar sin contratos formales; a los riesgos de la migración; la inseguridad o la violencia y la represión dirigidas a menudo a los jóvenes.

En cuanto a la vinculación de los jóvenes con los recursos tecnológicos, Canclini elabora otra hipótesis. Destaca que así como hace 20 años los padres controlaban el 90% del ocio de sus hijos, ahora no saben qué hacen la mayor parte del tiempo. "Quizá las tecnologías de uso personalizado sean hoy el principal resorte emancipador de los jóvenes" porque antes solían emanciparse a través del trabajo, el estudio y el matrimonio y, ahora, para muchos, las vías preferentes son la conectividad y el consumo. Sin embargo, estos nuevos medios de independencia de la familia no sustituyen generalizadamente los anteriores; con frecuencia, se

¹⁴ Conferencia pronunciada en noviembre de 2009 en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad de San Martín (UNSAM)

articulan con ellos, y anticipan, desde la primera adolescencia, un horizonte ajeno a los padres", según advierte el investigador.

En su estudio sobre los comportamientos de los estudiantes en la red, Rosalía Winocur resume así la argumentación de los jóvenes ante sus padres: "si no tengo la computadora no sólo no voy a gozar de sus ventajas sino que voy a quedar fuera de lo que socialmente se ha vuelto significativo en términos de acceso al conocimiento, prestigio, placer, visibilidad, competitividad, reducción de complejidad y oportunidades de desarrollo" (Winocur, 2005).

Si con la expansión de aparatos audiovisuales y electrónicos la vida cotidiana, la información y la formación de los jóvenes se hace más horas por día ante pantallas (TV, computadora, Palm, iPod, celular, videojuegos y reproductores de DVD portátiles) que ante los libros y revistas, y con frecuencia durante más tiempo que el dedicado a la escuela y a las interacciones personales, la brecha entre quienes poseen o no esas máquinas, y quienes las tienen en sus casas o deben usarlas fuera ocasionalmente, se vuelve decisiva en la distancia entre clases y estratos sociales, advierten los investigadores. De allí que la distinción socioeconómica y cultural entre los jóvenes ya no se organiza sólo por referencia al capital familiar (calidad de la vivienda y barrio donde viven). El universo cultural de los jóvenes ha pasado del comedor o la sala a la habitación en los sectores medios y altos.

Como sostiene Roxana Morduchowicz (2008), se transformaron los vínculos familiares y la propiedad de los medios: dejaron de ser "de la familia" y pasaron a ser "del hijo mayor", "del hijo menor", "de la hija", "de la madre" o "del padre". Dado que esta posesión personalizada, cuando se trata de aparatos portátiles (celulares, discman, IPOD), permite trasladar los signos de distinción a las interacciones públicas o entre amigos, el equipamiento individual se vuelve un recurso de acceso personalizado a la información y el entretenimiento, y un marcador de clase que cada uno lleva consigo a múltiples escenarios.

A partir de los comportamientos señalados entre los jóvenes, Canclini percibe una reorganización radical de lo que se entendía por modernidad, lo que lo lleva a elaborar un inventario de esos cambios: "Vemos

aumento de la información y las interacciones con baja integración social, aceleración de los cambios con empobrecimiento de las perspectivas históricas respecto del pasado y el futuro, combinación asistémica de recursos formales e informales para satisfacer necesidades y deseos a escala individual o grupal. La fascinación por el acceso y los intercambios le gana a la memoria y la proyección al futuro. En consecuencia, disminuye el papel de la institucionalidad que organizó la primera modernidad –las escuelas, los partidos políticos, la organización legal y la continuidad del espacio público- en beneficio de los arreglos transitorios; la apropiación flexible de recursos heterogéneos en el mercado laboral y en los consumos. Mayor interés por la diversidad y la innovación momentáneas que por la estabilidad y el orden”.

Esta caracterización, en términos de Bauman (2007), formaría parte de lo que él llama la “modernidad líquida”, donde todos los sistemas sociales han pasado del estado “sólido” de organización rígida al estado “líquido” como un flujo permanente de renegociaciones, reconfiguraciones que implican la constante reorganización de todas las obligaciones y los compromisos.

3.5.3 La evaluación en la universidad

Coll, Palacios y Marchessi (1992) se refieren a la evaluación como fenómeno central del proceso de enseñanza aprendizaje. Sostienen la necesidad de superar una disociación entre enseñanza y aprendizaje, considerando la evaluación como un elemento integrante de este binomio. Analizan la educación escolar como una práctica social y socializadora dentro de la cual la evaluación aparece como un instrumento que permite valorar la eficacia de dicha función. Las tres ideas fundamentales que atraviesan su postulado teórico son en primer lugar, considerar a la evaluación como un ingrediente fundamental de la educación escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en segundo término, la necesidad de revisar y mejorar las prácticas de evaluación y por último, considerar la idea de una “enseñanza adaptativa” es decir, respetuosa de la diversidad del alumnado.

Las funciones de la evaluación aparecen ligadas indisolublemente a las intenciones educativas que guían la enseñanza. El juicio de valor sobre

los aprendizajes realizados por los alumnos se formula para ser comunicado a alguien: padres, alumnos, colectivos sociales, etc. La evaluación incluye un componente de toma de alguna decisión a partir de su emisión. Esta dimensión comunicativa marca la necesidad de tener en cuenta cómo se comunica, a quien se comunica y para qué se comunica.

Desarrollan también una clasificación de la evaluación como inicial, formativa y sumativa. La denominación que mejor explica el criterio de evaluación con que trabajamos en el presente estudio es el de evaluación formativa, es decir, la que permite a los alumnos aprender a regular sus procesos de aprendizaje.

Sostienen la existencia de dos tipos de cultura evaluativa: la primera fuertemente ligada a la acreditación y que busca medir en términos cuantitativos los aprendizajes realizados por los alumnos hasta cierto momento. Aquí predomina la función social por sobre la psicológica y se centra en los logros de los alumnos; enfoca su intervención a aspectos tales como objetividad y neutralidad. El aprendizaje se considera como un proceso de reproducción por parte del alumno de los conocimientos y habilidades que se le presentan.

Por oposición a esta "cultura del test" la evaluación formativa pone el énfasis en los perfiles de competencias de los alumnos, con una mirada centrada en los aspectos cualitativos y multidimensionales de sus aprendizajes. Aquí las tareas son distintas: realización de proyectos, presentaciones orales ante una audiencia, experimentos, respuestas a problemas complejos, etc. durante las cuales los alumnos tienen que desplegar procesos y construir respuestas que demuestran el dominio de distintos tipos de conocimientos y habilidades. Esta última cultura está sustentada en posiciones psicológicas de inspiración cognitiva y constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En línea con este criterio el aprendizaje se concibe como un proceso activo de elaboración y comprensión por parte de alumno. Esta visión constructivista del funcionamiento psicológico y de la enseñanza y el aprendizaje otorga claves para el desarrollo de prácticas de evaluación, congruentes con el marco planteado. Se da importancia a los componentes cognitivos, afectivos y relacionales implicados en la evaluación y se la considera como un factor esencial en el despliegue de los perfiles motivacionales de

los alumnos. En ese punto se sostiene la relatividad que debe darse a la evaluación según los momentos del proceso de aprendizaje del alumno; la importancia de comprender qué tipo de errores comenten los alumnos en la evaluación; la influencia de la naturaleza del contenido en la evaluación y por último, la importancia del contexto en la construcción del conocimiento escolar y la evaluación del aprendizaje, entre otros.

Desde otra perspectiva teórica Perrenoud (1990) ha investigado y conceptualizado nociones tales como "éxito y fracaso escolar". Desde la perspectiva de la "fabricación del éxito o fracaso escolar", explica la persistencia de una pedagogía ajena a las diferencias individuales, que atribuye las diferencias en el rendimiento escolar a una fatalidad inherente al desigual reparto de aptitudes. Su tesis central estará entonces centrada en la evaluación durante los itinerarios formativos. Analiza las ambigüedades históricas que se han producido en este tema y desarrolla extensamente un análisis de los mecanismos de fabricación del fracaso. Su atención a la diferencia en los trayectos formativos de los alumnos tiene como sostén las siguientes preguntas: ¿cómo aprenden los adolescentes o los jóvenes? ¿Cómo se puede crear una relación menos utilitarista del conocimiento? ¿Cómo inscribir el trabajo escolar en un contrato social? ¿Cómo establecer una relación entre profesores y alumnos que haga de la institución educativa un lugar posible de construir y protegido de las desigualdades de la sociedad? Pone en duda que estén listos estos escenarios para trabajar sobre pedagogías constructivistas e interaccionistas. Más aún, desarrolla los puntos en los que una evaluación formativa queda prisionera de las concepciones tradicionales de evaluación: prioridad a las evaluaciones terminales, evaluaciones estandarizadas, sobrecarga de tests criteriosales, falta de diagnósticos adecuados para intervenir con alumnos con dificultades, perfeccionismo y formalismo, análisis de los errores sin intervenir en su regulación, prácticas de autoevaluación que llevan a interiorizar el juicio del maestro más que a desarrollar el propio juicio crítico. En síntesis, Perrenoud dirá que a pesar de las evidencias y los análisis cada vez más precisos realizados desde 1960 sobre la fabricación de las desigualdades y del fracaso, el modo predominante de organización de la institución educativa apenas ha cambiado: en el interior de los grupos de alumnos la diferenciación en los tratamientos pedagógicos (que haría honor a una

pedagogía de corte constructivista) es muy variable y en este análisis incluye a la evaluación como un punto clave.

Las aulas universitarias son hoy no sólo más numerosas sino que están más diversificadas en términos de habilidades de estudio, motivación y *background* cultural de los estudiantes. Enseñar y aprender en la Universidad podría mejorar si a los estudiantes se les ayuda a usar procesos de aprendizaje de un grado más alto, cosa que los alumnos exitosos hacen espontáneamente. La enseñanza es un sistema que funciona efectivamente solamente cuando todos los componentes están centrados en el mismo objetivo. Debería sostener un contexto que aliente al estudiante a llevar adelante actividades de aprendizaje necesarias y adecuadas para las comprensiones que les pedimos. Nuestras tareas de evaluación deberían por un lado, explicitarles a los estudiantes qué tipo de actividades queremos que ellos realicen y por el otro, informar a los profesores cómo han llegado ellos a cumplir con los objetivos.

Los logros en el aprendizaje están determinados por un conjunto complejo de factores: del lado de los alumnos, por ejemplo, la habilidad; del lado de los docentes, la forma de enseñar y los métodos de evaluación y la forma particular en que un alumno se involucra para realizar una tarea determinada. Cada factor afecta al otro, formando un sistema. Cuando hay un sistema, debe entenderse que hay un todo y todos los componentes se verán afectados y deben ser considerados ni separadamente ni sumativamente.

Por otra parte Biggs (2006 a) al analizar la calidad del aprendizaje universitario, distingue diferentes enfoques de la enseñanza y se refiere a ellos como niveles. Ve en estos niveles una ruta de desarrollo de competencias de enseñanza, a las cuales los profesores deberían tender en diferentes puntos de sus carreras como enseñantes. El nivel en que un profesor operaría entonces, dependería de dónde pone el foco o centro de su enseñanza. Dentro de este contexto, la evaluación es una práctica que tiene dos funciones: nos dice si el aprendizaje ha resultado exitoso o no, e indica al alumno lo que queremos que aprenda. La enseñanza conforma un sistema complejo que incluye, en el nivel del aula, al docente, a los estudiantes, el contexto de enseñanza, las actividades de aprendizaje de los alumnos, y los objetivos; a la vez, el sistema de clase están incluido en

un sistema institucional más amplio. Como en todo sistema, los componentes interactúan unos con otros, tratando de mantener un equilibrio estable. Sin embargo, si la evaluación solicitada implica niveles más bajos de actividad cognitiva que los que se solicitan en los objetivos curriculares, el equilibrio se perderá y descenderá a un nivel más bajo; entonces, el sistema retrae su nivel por la evaluación y no por el currículum en si mismo. Por lo tanto los intentos de mejorar la enseñanza necesitan considerar el sistema como un todo, no simplemente con buenos componentes, como un buen currículum o buenos métodos.

En síntesis, los desempeños cuantitativos dan poca indicación de la calidad del desempeño, identificando solamente aspectos cuantitativos del aprendizaje. Además este modelo envía mensajes equivocados a los alumnos y no permite el alineamiento en la evaluación. Parte del concepto de que la enseñanza tiene que ver con el cambio, no con la estabilidad.

Para diseñar un sistema de enseñanza que sostenga los objetivos enunciados en el currículum Cohen (citado por Biggs, 2006 b) da la idea de alineamiento instruccional: cuando el currículum y la evaluación están alineados los resultados de la enseñanza mejorar notablemente; de hecho, se han reportado mediciones muy efectivas basadas en tests de rendimiento cuatro veces más efectivos que en la enseñanza no alineada.

Tang (1991) señala qué tipo de trabajos llevan a cabo los alumnos en la preparación de sus exámenes. Informa que realizan las actividades típicas: memorización de sus aprendizajes, se detienen en las preguntas, vuelven a revisar trabajos anteriores, subrayan, organizan el tiempo y el material de estudio, memorizan con significado según el contexto, relacionan información, visualizan las condiciones de los pacientes (tener en cuenta de que se trata de estudiantes de fisioterapia), discuten con otros estudiantes.

Más allá de la facilidad con que se acredita un nivel de rendimiento inferior a lo deseado, estas modalidades tienen al menos, dos defectos fundamentales, en términos de una teoría constructivista: 1) Los rendimientos están limitados a la aceptación del conocimiento declarativo o proposicional, no del conocimiento procedimental. Esto podría importar menos en los cursos de nivel terciario que se centran exclusivamente en

conocimiento declarativo, pero en los cursos profesionales este conocimiento declarativo se vuelve secundario al conocimiento procedimental o conocimiento en acción; el paso de la teoría a la práctica se deja a cargo de los estudiantes que no reciben ninguna ayuda para atravesar este paso; 2) los profesores establecen los límites de lo que puede caer dentro de la esfera de un "buen aprendizaje", y de esa forma muchas apropiadas e importantes cuestiones no se preguntan y mucho "buen aprendizaje" es ignorado. Si los alumnos están construyendo su conocimiento, el estudiante está claramente en una posición mejor que el maestro para seleccionar e informar acerca de estas cuestiones. En suma, el profesor no está siempre en condiciones de anticipar formas válidas por las cuales el alumno puede construir conocimiento.

Para decidir modos de evaluación acordes, entonces, los análisis teóricos consideran, al menos:

1. Qué cualidades o características de aprendizaje estamos buscando. Qué resultados necesitan ser confirmados en esta evaluación. Esta cuestión estaría respondida en los objetivos curriculares y en las actividades de enseñanza.
2. Esta evaluación ¿debe descontextualizarse o situarse? La respuesta aquí depende de la naturaleza del conocimiento: el conocimiento procedimental claramente requiere desempeño en un contexto, mientras que el conocimiento declarativo puede o no, dependiendo de cómo haya sido enseñado.
3. ¿Quién debería establecer el criterio para el aprendizaje, proveer la evidencia y evaluar cuán bien esa evidencia responde a los objetivos? Los tres puntos mencionados podrían ser establecidos tanto por docentes, por el estudiante o por otros colaboradores.

Biggs concluye mencionando las dificultades que esta forma de evaluación estaría provocando en grupos numerosos; la economía de racionalidad en clases numerosas, en las que hay más exámenes que clases (especialmente de *multiple choice*) hace muy difícil atender a los alumnos en formas más personalizadas. Estas prácticas desalientan los aportes cualitativos de la evaluación. Hay una tensión entre el nivel administrativo y los requerimientos académicos. Los académicos necesitan transformarse

en más proactivos, insistiendo con fuerza para que las consideraciones educativas prevalezcan por sobre las conveniencias administrativas. Su punto central es que una versión activa del constructivismo puede ser integrada a los diseños instruccionales en tres puntos claves: el currículum o los objetivos de las unidades deben estar claramente establecidos en términos de contenidos específicos con niveles de comprensión que impliquen resultados apropiados, los métodos de enseñanza requieren que los alumnos sean ubicados en contextos en los cuales se puedan obtener esos resultados y por último, las tareas o actividades de evaluación dirigidas a esos resultados.

4 Metodología

4.1 Tipo de diseño:

Exploratorio con técnicas cualitativas

4.2 Universo

Estudiantes de las carreras pertenecientes al Departamento de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad Nacional de La Matanza.

4.2.1 Muestra

Casos múltiples (4 comisiones) de Carreras pertenecientes al Departamento de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad Nacional de La Matanza (Educación física, Relaciones laborales, Comunicación social, Trabajo social).

4.3 Instrumentos

- Se encuestaron entre 15 y 20 alumnos de cada una de las comisiones de las carreras de la muestra, inmediatamente después de haber rendido su examen parcial.
- Se encuestaron 9 alumnos avanzados de la carrera de Comunicación Social, vía Internet, acerca de sus prácticas de estudio.
- Se relevaron 128 producciones escritas a partir de consignas disparadoras, en las cuatro comisiones de la muestra. Se propuso a los alumnos, al comienzo de una clase, que desarrollen por escrito lo que recordaban de la clase anterior.

- Entrevistas semiestructuradas. Se realizaron a cada uno de los docentes de las comisiones relevadas luego de haber corregido los exámenes:
- Grupos focales: se realizaron entrevistas a 2 grupos conformados por 5 y 6 alumnos a continuación de rendir examen parcial escrito y un tercer grupo de 5 estudiantes sobre el uso y apropiación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Observación de clases: se registraron 4 clases; una por cada carrera de la muestra.

5 Relevamiento y análisis¹⁵

5.1. Cuestionarios con preguntas abiertas a los alumnos

5.1.1 Acerca de la preparación y desarrollo del parcial

Al finalizar el examen parcial escrito, se les solicitó a los alumnos que completaran un cuestionario acerca de diversos aspectos de la preparación y desarrollo del mismo.

Del análisis inicial de los casos de alumnos entrevistados de las cuatro carreras estudiadas se puede considerar que:

Respecto a las estrategias para la preparación de los exámenes, los alumnos de la carrera de comunicación social consideran que se centran en la lectura de textos, apuntes y guías de trabajos prácticos, utilizando como técnicas el subrayado, la realización de resúmenes y cuadros sinópticos; leyendo clase por clase en un recorrido de la parte práctica a la teoría a través de la comprensión conceptual de textos y apuntes.

Destacan algunos que les sirvieron las clases expositivas de los docentes, otro el trabajo en grupo y uno el hecho de haber dialogado con su hermana maestra.

Los alumnos de relaciones laborales consideran que las estrategias se centran en la realización y lectura de apuntes y resúmenes. En tanto que los alumnos de trabajo social agregan a las estrategias mencionadas, la realización de mapas conceptuales.

Los alumnos de educación física centran sus estrategias en la lectura de resúmenes

Todos los casos entrevistados consideran que han tenido falta de tiempo para su preparación y los alumnos de comunicación social y educación física plantean como obstáculos operativos en la falta de tiempo cuestiones externas referidas al trabajo y cuestiones propias de la organización de la enseñanza en relación a la cantidad de prácticos a

¹⁵ Ver instrumentos utilizados y respuestas obtenidas en Anexo Final

presentar y a la acumulación de parciales en determinado momento de la cursada.

Respecto a la valoración que realizan los alumnos en torno al examen, los de la carrera de comunicación social consideraron que su desempeño había sido regular y con preparación deficiente.

Los alumnos de relaciones laborales expresaron que a pesar de que pensaban que iba a ser más fácil podrían llegar al 4 (cuatro) y muy pocos consideraban que les había ido bien.

Algunos no pudieron evaluar el resultado.

Los alumnos de trabajo social plantearon que la modalidad de parcial con libro abierto los ayudó a pensar, a la mayoría les había ido bien, algunos les fue regular y unos pocos no pudieron valorar cómo les fue.

Los estudiantes de educación física consideraron que les fue bien o regular y también algunos no pudieron evaluar.

En las cuatro carreras los alumnos en su mayoría consideraron que se cumplieron las expectativas que tenían respecto a los temas sobre los que tuvieron que responder. Además, los alumnos de comunicación social esperaban que se les preguntara con mayor detalle y especificidad como así también una dinámica más comparativa.

Asimismo, la mayoría de los entrevistados afirma que la modalidad del examen estaba dentro de sus expectativas.

Los alumnos de educación física si bien comparten con los de otras carreras los conceptos vertidos, se centran más en las expectativas que tenían en relación con que el examen fuera similar al anterior, fácil, conceptual y corto para que les permitiera aprobar.

A los alumnos de comunicación social el examen les resultó sencillo y no les representó dificultades de ninguna índole. En tanto que a los de trabajo social, a la mayoría le resultó bueno, a pocos regular y algunos no pueden evaluar.

En relaciones laborales hay semejanza en la cantidad de casos que les resultó mal, regular, bien o no sabe contestar. No obstante la mayoría considera que fue fácil.

En trabajo social, la mayoría de los alumnos cree que le fue bien, aunque consideran por igual que era complicado y difícil.

Los alumnos de educación física en su mayoría consideran que les fue regular en el examen y algunos no pueden evaluar su rendimiento en esta instancia.

Con relación a las actividades previas al examen realizadas en clase los alumnos de relaciones laborales expresan que no hubo o hubo pocas equiparados a los que consideran que sí hubo actividades desarrolladas con anterioridad al examen.

En Comunicación social, Trabajo social, Educación física los alumnos mencionan las actividades previas realizadas e identifican trabajos prácticos, espacios de repaso, explicación del profesor y búsqueda de información.

Ante la pregunta respecto de cómo se sienten al salir de la instancia de examen, en sus respuestas utilizaron las siguientes categorías para expresar sus sentimientos, en orden de jerarquía en relación a la cantidad de casos: relajados, aliviados, cansados, decepcionados, tranquilos, satisfechos, insatisfechos, confundidos y angustiados.

5.1.2 Acerca del uso de Internet en sus prácticas de estudio

El proceso de aprendizaje y estudio constituye uno de los diversos ámbitos en los que los jóvenes elaboran sus identidades en contextos de cotidianidad, atravesados por las nuevas herramientas informáticas. Por esta razón hoy no se puede hablar de la vida cotidiana de las generaciones jóvenes o de las culturas juveniles sin considerar el impacto que tienen las computadoras, las aplicaciones de software e Internet (Urresti, 2008).

De allí el interés de este apartado por explorar el uso y apropiación que los estudiantes hacen de Internet en sus prácticas de estudio. Con ese propósito se diseñó un instrumento con preguntas abiertas que se validó a modo de prueba piloto en dos entrevistas en profundidad. Realizados los ajustes correspondientes, se elaboró el cuestionario final que se aplicó en un curso avanzado de la carrera de Comunicación Social del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de La Matanza.

Se encuestaron a 9 alumnos, vía correo electrónico, con el propósito de indagar los siguientes ejes temáticos:

- Patrones de comportamiento en el uso de Internet como herramienta de estudio y aprendizaje
- Expectativas, obstáculos y representaciones en torno al uso de Internet como parte de la estrategia de estudio y aprendizaje
- Grado de confiabilidad atribuida a la información obtenida por Internet y estrategias desarrolladas para su tratamiento y/o validación
- Formas de apropiación de Internet (más allá del acceso y el uso)

En base a las respuestas obtenidas, observamos que los estudiantes encuestados suelen utilizar Internet con una motivación académica principalmente para la preparación de monografías y trabajos prácticos en forma complementaria a la bibliografía aportada por las cátedras y los apuntes de clase. En raras excepciones usan Internet para preparar los exámenes y, si lo hacen, es cuando no logran comprender la bibliografía brindada por el docente.

-“Uso Internet casi siempre para los trabajos pero no para preparar exámenes”

-“Para los exámenes recurro básicamente a los textos bibliográficos de la materia cuando tengo la certeza de que los he comprendido.... A internet solo recurro cuando el texto me resulta complejo y cuando la clase dictada por el docente me es insuficiente.

-“Uso Internet, sobre todo, para obtener mayor cantidad y variedad de información partiendo de la que tengo en los textos de la cátedra. Este método me resulta mucho más fácil y más productivo que pasarme varias horas en la

biblioteca, a pesar que la información de la web se debe tomar con pinzas y analizar si es válida para un trabajo de este tipo"

Está claro que para los jóvenes Internet es visualizado como una totalidad en la que todo es posible de ser descargado y combinado a criterio del internauta y donde la información resulta infinita, libre, instantánea y de fácil acceso. Pero en esta investigación nos propusimos indagar otros aspectos. ¿Qué pasa cuándo la motivación de búsqueda es académica y se enfrentan a la sobreoferta de información de la web?

En las respuestas relevadas surgieron espontáneamente algunas representaciones asociadas al uso académico de Internet. Paradójicamente, en estos casos Internet aparece visualizada con desconfianza porque tiene "información de relleno y falsa", "de dudosa procedencia" y "difícil de comprobar". Estas representaciones negativas sobre Internet se articulan con otros de los ejes indagados, que hace a la confiabilidad de la información obtenida en la Web y su adecuado tratamiento.

Como venimos señalando, en una primera aproximación surgió información en apariencia contradictoria que luego se fue aclarando a partir de los casos referidos. Si bien los alumnos coinciden en que Internet ofrece "fácil acceso a información, velocidad y manejo simple", todos estos atributos se desvanecen cuando la búsqueda deber ser muy precisa porque, admiten, "en ese caso se convierte en difícil y laboriosa", sobre todo si no se tienen criterios de validación de la información.

Existe un patrón común en las respuestas obtenidas: la mayoría de los alumnos reconoce que no domina los recursos que provee Internet para búsquedas de "temas específicos", así como tampoco cuenta con destrezas para realizar búsquedas avanzadas. Se percibe entre los estudiantes la certeza de que realizan un uso incorrecto o poco provechoso de Internet en cuanto a la búsqueda de información. Y reclaman un entrenamiento al respecto por parte de la Universidad.

-“Sería muy importante. Más que nada aprender cómo encontrar información específica. En muchos casos he visto compañeros que bajan información de

Wikipedia y así como está la imprimen, hasta los hipervínculos figuran en azul. Sería interesante que por ejemplo en una materia "X" el profesor indique páginas confiables donde encontrar más información del tema"

-*"Debería ser enseñada, no solamente consultada. Porque los motores de búsqueda se suponen o presuponen y nunca se enseñan de modo correcto. La gente aprendió a usar Internet por necesidad y sin indicaciones. Además no conoce las variadas y múltiples posibilidades de Internet dedicadas al conocimiento, alejado de la publicidad.*

-*"Quizá le rehúyo porque los errores a nivel intelectual en Internet se producen más fácilmente y sin darnos cuenta. Creo, a diferencia de lo que piensa mucha gente, que hay que saber mucho para buscar información en Internet*

-*"Cuando se buscan temas generales se encuentra rápido y quedo conforme, pero cuando son temas muy específicos muchas veces se hace difícil encontrarlos.*

Esta percepción se correlaciona con el resultado de otras investigaciones de universidades latinoamericanas que dan cuenta de las dificultades que afrontan los estudiantes sobre el particular.¹⁶

A la hora de consultar qué hacen exactamente con la información provista por Internet aparecen diversas modalidades de uso y cierta autocritica por el tratamiento de esa información cuando no es atribuida o citada correctamente. La modalidad de "cortar y pegar" sin atribución ni referencias de ninguna índole o sin chequear la veracidad constituye una práctica habitual reconocida entre los estudiantes.

-*No siempre se hace (la comprobación de la veracidad de los datos). Te arriesgás a que el profesor descubra de dónde sacaste la información y te diga que está mal. Depende si el profe lee el trabajo y lo comprueba por sí mismo. Hay profesores que leen el trabajo y se ponen a buscar por internet y descubren que copiaste en tal página. Wikipedia da datos falsos y, sin embargo, se usa mucho.*

¹⁶ Innovación Tecnológica o Tecnología sin Innovación: La tecnología educativa en la educación superior Miguel Álvarez Gómez malvarez@pv.udg.mx Víctor González Romero victor@pv.udg.mx Josefina Guzmán Acuña jguzman@uat.edu.mx Universidad Autónoma de Tamaulipas

- *La copia y pega de párrafos es muy usual en la elaboración de trabajos. Hay páginas en que hay colgados trabajos académicos o muchos artículos de profesores de universidad y expertos y de allí se obtienen los párrafos para cortar y pegar citas.*

Una de las principales debilidades atribuida a Internet por los alumnos tiene que ver con "la sobreoferta de información" y con "la falta de calidad y credibilidad" lo que convierte las ventajas "de economía de tiempo" y "rapidez" en francas desventajas, ante la ausencia de destrezas y conocimientos para realizar correctamente las búsquedas o saber corroborar la autenticidad de la información.

-*"Me resulta tediosa realizar la búsqueda y comprobar la veracidad de los datos encontrados"*

-*"Las mayores debilidades de la herramienta son que muchas veces aparece información incompleta o no estoy segura que sea veraz. Sobre un mismo suceso, al entrar en varias páginas suelen aparecer fechas y datos diferentes"*

-*"Dado que al buscar algún tema en particular, los resultados pueden ser terriblemente abundantes, muchas veces, me siento más perdida que antes de la búsqueda. Mi uso de Internet es muy deficiente, dado que desconozco como utilizar mejor este medio. Suelo sentir que esta herramienta no suele sumar buena información si uno no posee los conocimientos precisos para una correcta búsqueda"*

-*"Las desventajas son que en Internet suele aparecer información incompleta o no confiable"*

-*"Una vez leí un trabajo que hablaba de lo mismo pero sobre la educación sexual, daba ejemplos de cómo entrando en distintas páginas o blogs el usuario podía encontrarse con indicaciones o informaciones contradictorias"*

Algunos encuestados son conscientes de la dudosa procedencia de la información "publicada virtualmente" y asumen diversas estrategias como "cotejar las fuentes", "consultar a profesionales o libros", "buscar en 2 o 3 sitios diferentes" o directamente "no utilizar la información" si no resulta fidedigna. En estos casos, Wikipedia suele generar rechazo porque se la considera "fuente de errores" y "susceptible de ser modificada por cualquier usuario".

-“No utilizaría páginas como Wikipedia u otras de las cuales no conozco los/las responsables. En muchas ocasiones la búsqueda de algunos temas sólo arroja links dudosos o que no terminan de convencer acerca de su contenido

-(Desconfío de la información) Sobre todo cuando deviene de enciclopedias comunitarias tipo Wikipedia ya que son plataformas susceptibles de ser modificadas por cualquier usuario. Por lo tanto, suelen tener errores.

-“Si usó citas de páginas de Internet corroboré la información con profesionales o con libros... La idea que da Internet es la misma que un desconocido para poder empezar a conocer un tema

-“Sobre todo en carreras sociales no hay idas y vueltas por Internet totalmente confiables. Es que los blog no se actualizan o es que el acceso a Internet no es criterioso.

-“...sin embargo, tengo mucho cuidado con respecto a la info publicada virtualmente y siempre cotejo las fuentes. Si no las tiene, no utilizo la información. Insisto en el cuidado que hay que tener porque todo es factible de ser publicado en este medio”

-“Nunca estoy conforme con lo que busco salvo que haya investigado que esa información es confiable preguntándoles a otras personas lo qué piensan de dicha página”

-“Sólo me resulta confiable el tipo de información que puedo obtener en al menos 3 sitios diferentes. Cuando se trata de datos duros trato de buscarlos en 2 o 3 sitios. Además los resultados de las búsquedas generalmente no tienen un buen sistema de filtros para aplicar, es por eso que siempre aparecen gran cantidad de páginas que en realidad son blogs de opiniones realizados por una sola persona y con información no certificada y fuentes no citadas.

Como se desprende de las respuestas de los alumnos, el nivel de confiabilidad que puede brindar la información de la Web constituyó una de sus mayores preocupaciones. Todos asumieron que recurren a Internet para realizar sus trabajos y monografías pero admitieron que el mayor obstáculo es encontrar información “verdadera”. Una estudiante refirió la siguiente analogía para dar cuenta de este aspecto y su posición frente a Internet.

-“Yo hago una analogía con la fotografía. En sus comienzos era una prueba irrefutable de un hecho hasta que el avance tecnológico le arrancó ese mote.

Internet es como una fotografía en la actualidad. Puede ser cierto lo que se ve, pero también puede estar falseado.

Para los más críticos respecto al uso de la información obtenida por la Web, la cultura del libro sigue siendo el refugio más seguro y valorado en términos académicos. Se vincula el libro con la actividad reflexiva y la comprensión, mientras Internet queda subsumida a la función de "adquirir información", como se desprende de las siguientes consideraciones.

*- "La peor y más temida debilidad es que los jóvenes investigadores abusan de la cita de páginas de Internet y no de libros. Porque los investigadores consumieron la información "masticada" de los "sitios" que consultaron y **no leyeron el libro**. Algunas cosas son imprescindibles y **se debe leer del libro**. Para mí poco importa el soporte, sin embargo, **sigo adorando el libro** como espacio o momento de reflexión. **Es un rito para comprender y no meramente para adquirir información.***

*- "La cantidad de información real y falsa es tal que muchas veces **es mejor quedarse con el material de estudio en soporte papel** para poder llegar a ver todos los temas sin caer en la dispersión, etc*

También aparece un temor latente por un uso "abusivo" de Internet, en el caso de generalizarse como herramienta para el aprendizaje, porque no se advierte el mismo nivel de confiabilidad que la información obtenida en formato papel (libros y fotocopias provistas por las cátedras)

*- "Considero que Internet solo debería implementarse como herramienta para el aprendizaje académico cuando tengamos una posibilidad importante de acceder al mismo tipo de información confiable que tenemos en los textos en formato papel. Pienso que si esto se implementara en la actualidad no solo se usaría sino que **se abusaría del uso de internet**, obviando cada vez más los textos académicos que nos brindan en las cátedras.*

*- "Si uso citas de páginas de Internet corroboré la información con profesionales o con **libros**...*

Un dato recurrente reportado entre los alumnos es el procedimiento de lectura del material seleccionado. El soporte papel sigue siendo la forma más usual para leer el material en su totalidad y en forma más reflexiva, alejada del "vértigo", la "fugacidad" y la "fragmentación" de las búsquedas.

-“Generalmente no estoy conforme con lo primero que encuentro y suelo copiar en varios archivos Word todo lo que me parece interesante, para luego imprimirlo y poder leerlo mejor en papel y analizarlo

-“Resalto dentro de lo impreso lo que me interesa y luego busco en el Word aquello que me resulta importante, pero recién en ese momento sigo con un uso cibernético de la información. **La lectura suele ser, en casi todos los casos, en soporte papel.**

- “Copio lo que me interesa en Word para leer con mayor tranquilidad porque sé que no logro concentrarme leyendo de la PC.

-“Todas aquellas páginas que me resulten importantes las copio y pego en un archivo Word, el cual imprimo posteriormente y leo impreso.

-“Internet resulta inconveniente para leer textos complejos y/o largos en la web. Sinceramente, los textos en Internet no son de gran complejidad y los que sí son complejos están como archivos adjuntos y requieren una dedicación que no concilia con la fugacidad de Internet.”

En cuanto a las rutinas de conexión y uso, las búsquedas en Internet están casi siempre asociadas con otro tipo de actividad que no siempre está vinculada al proceso de construcción de conocimiento. Diversas formas de entretenimiento, comunicación y esparcimiento se realizan en simultáneo como chatear, mirar televisión o escuchar música (multitasking)¹⁷, lo que denota falta de concentración y alto grado de dispersión. Los horarios más reportados para la búsqueda de información son durante la noche y la madrugada o en horarios diurnos aprovechando mejor velocidad de navegación y equipos disponibles en los horarios de trabajo, ya que “no todos los alumnos” tienen Internet en sus casas o “adecuada velocidad de navegación”.

- “Tengo la máquina en la pieza, suelo buscar la información a la noche, después de cena. **La televisión prendida o escuchando música, en todos los casos.** Suelo abrir muchas ventanas de las que arrojo el resultado en Google...frente a la máquina me levanto con mucha frecuencia por lo que tardo en terminar de

¹⁷ La práctica de multi-tasking o múltiples tareas caracteriza la atención discontinua o flotante de los jóvenes que los docentes suelen asumir como falta de concentración

concretar mi búsqueda hasta que la imprimo y recién ahí leo la información en papel de manera completa.

-*"Mientras realizo esta búsqueda suelo estar conectada al MSN y hablar con compañeros de la materia o amigos que sepan sobre el tema o sobre búsquedas en Internet, para comentarles lo que encontré o pedirles ayuda para que me orienten cómo y donde buscar.*

-*"Mientras navego escucho música. Me lleva bastante tiempo buscar contenidos porque soy medio queso con Internet. También se incrementa este tiempo porque no me conformo con lo primero que encuentro.*

-*"Las búsquedas informativas las realizo siempre en mi casa, y por la medianoche, ya que es el único momento que tengo libre. A veces paralelamente utilizo el MSN para chatear y distraerme mientras lo realizo*

-*"No todos tienen Internet en su casa mucho menos el uso cómodo de la notebook o una adecuada velocidad de navegación. Dato no menor para poder tener la rapidez virtual de Internet.*

-*"El tiempo siempre es acotado durante el día. A veces me prestan una computadora en el trabajo. Desde mi casa me quedo a investigar de madrugada, toda la noche si es necesario. La búsqueda me puede llevar la noche entera o días.*

El patrón común de las búsquedas es a través de los motores de búsqueda más conocidos con clara preferencia por Google y, muy en segundo término, Yahoo. Sólo excepcionalmente aparecen otros buscadores. Ninguno de los alumnos refirió el dominio de la búsqueda avanzada. Las modalidades de búsqueda reportadas denotan un uso muy general de la Web.

-*"Generalmente la búsqueda la hago por Google, tipeando las palabras que más se adecuen a lo que estoy buscando.*

-*"Busco información por Google, por bibliotecasvirtuales.com o videos de autores. Pero siempre entro por el buscador mencionado (Google). Rara vez entro por buscadores de sitios web, pero lo hago también.*

-*"Para investigar sólo abro la página inicio: en Google en general desde mi domicilio particular. Segunda opción: laboratorios de la universidad pero como tienen muy malo mantenimiento cada vez los descarto más.*

-*“La estrategia de búsqueda a veces es achicar la información que me puede brindar el buscador. O a veces es lo opuesto, unas palabras en general para ver con qué me lo asocia. Usar comillas, un asterisco, un signo de más, palabras sueltas significativas.*

-*“En todos los casos que utilizo Internet lo hago a través de los buscadores mas conocidos: Google, Yahoo, Terra, etc., pero cuando necesito averiguar algo sobre un tema más global, por ejemplo cuando debo buscar sólo noticias me dirijo directamente a los buscadores que poseen distintas páginas relacionadas al periodismo.*

5.2 Producciones escritas de los alumnos

En este apartado se lleva a cabo el análisis lingüístico-discursivo de producciones escritas de alumnos correspondientes a las comisiones de la muestra. Las mismas surgieron a partir de la siguiente consigna:

“De lo sucedido en la última clase, comentá lo que te resultó relevante y por qué”.

Se les hizo hincapié en que no se trataba de un relevamiento memorístico de los contenidos desarrollados en la clase anterior, sino que se les pedía que trataran de explicitar qué estrategias o recursos fueron los que les permitieron comprender (o retener) ciertos contenidos y cuáles no.

A partir de la pregunta disparadora, nos propusimos indagar el modo como los estudiantes conceptualizan sus prácticas y otorgan significación a las actividades desarrolladas en clase como parte del proceso de aprendizaje.

Los alumnos encuestados volcaron una serie de reflexiones que nos permitieron realizar, muy someramente, un análisis sobre las actividades cognitivas que ellos destacan y la significación que le atribuyen.

Con esa finalidad, el análisis de contenido tuvo los siguientes ejes:

a) Identificación y reconocimiento de los verbos utilizados por los alumnos para describir las operaciones cognitivas que darían cuenta

del proceso de construcción de los conocimientos en el aula universitaria.

b) Identificación de los temas / sujetos que aluden los estudiantes para dar cuenta de esas prácticas

c) Identificación de las formas de adjetivación de las tematizaciones que enuncian

d) otros

Así, el trabajo con las producciones escritas solicitadas a los alumnos tuvo dos objetivos:

1-analizar los modos de verbalización usados por los alumnos para dar cuenta, mediante la representación lingüística, del proceso de adquisición de conocimientos durante una clase.

2-relevar cuál era el grado de conciencia de haber adquirido conocimiento (durante una clase) y a qué lo atribuían.

Puesto que los estudios universitarios suponen la formación de sujetos "expertos", es decir, capaces de intervenir en el mundo de manera eficaz, parece necesario, entonces, preguntarse acerca de cómo el estudiante universitario "sabe que sabe" o bien, tiene conciencia de ese saber con el que operar sobre el mundo.

El conocimiento práctico posee una lógica que, frecuentemente, está fuera de la objetivación de los ámbitos académicos. Bourdieu (1991) analiza el rol de los intelectuales en cuanto a las leyes que regulan el conocimiento teórico y los alcances de sus técnicas de objetivación. Pero el aporte más importante en relación a nuestro tema, está centrado en la lógica práctica pues sus acciones, lejos de estar libradas al azar, obedecen a estrategias concretas y dependen del capital material y simbólico que posean los actores, es decir tienen su propia lógica.

El conocimiento académico se constituye desde un arbitrario simbólico impuesto a lo largo de la historia educativa. De ahí que el saber académico debería enfrentarse a la reflexión acerca de las relaciones entre *hacer-saber* y *saber-hacer*. Ellas, lejos de llevar a radicalizar la

oposición entre saber teórico y saber práctico, deben constituirse en formas mutuamente dependientes y complementarias de acceso al conocimiento.

El conocimiento académico suele presentarse como garantía de acceso a la "verdad". Pero el conocimiento no se relaciona con la verdad sino con la "vigencia": es lo que se admite como válido en un determinado momento por una comunidad determinada, y se adquiere **comprobando** las hipótesis que explican (aquí y ahora) el significado de los fenómenos tanto naturales como sociales. La verdad se relaciona con "dogma", y no se obtiene mediante el conocimiento, sino mediante la adhesión a una fe o a una ideología.

Fuera del pensamiento y del estado histórico de vigencia de ese pensamiento, no hay conocimiento; pues no existe realidad con la que contrastar nuestro pensamiento.

Para Magariños de Morentin (2006), la semiótica es una metodología de investigación y análisis que atraviesa todas las áreas del conocimiento, pues proporciona *un conjunto de conceptos y operaciones destinado a explicar cómo y por qué un determinado fenómeno adquiere, en una determinada sociedad y en un determinado momento histórico, una determinada significación y cuál es, cómo se comunica y cuáles son sus posibilidades de transformación.*

Por eso, el aprendizaje sólo puede ser "situado", es decir, sólo puede entenderse como una experiencia social donde el contexto es fundamental.

Del mismo modo, Ausubel (1978) destaca la importancia de la estructuración de contenidos y actividades a realizar por el docente, como organizador previo que posea *significatividad lógica* (es decir, favorezca la relación con conocimientos previos) y *significatividad psicológica* (que se adecue al nivel cognitivo del alumno).

Análisis del corpus discursivo

Las precisiones teóricas desarrolladas hasta aquí han podido ser confirmadas a través del análisis de las expresiones escritas solicitadas a los alumnos.

Por ejemplo, en numerosas de las producciones escritas relevadas aparece la alusión recurrente a la **ejemplificación** con casos cercanos (en el tiempo y en el espacio del alumno) y la **relación con situaciones del contexto próximo** al alumno, no sólo en cuanto a la vida privada sino también a aquellas que los involucran como sociedad. Estos recursos junto a la valoración del trabajo de aplicación a un "trabajo práctico" de los conceptos teóricos desarrollados por el profesor, son considerados como los facilitadores de la "comprensión" del tema:

*-Lo que me resultó más relevante y me ayudó a comprender la lógica del tema, fueron los **ejemplos**. [...] Por último los **ejemplos** de articulaciones y los vicios de cada institución fueron bien claros y expresaron la temática del texto de Ulloa.*

*-A mi criterio, dar **ejemplos** con respecto a los grupos fue muy importante, ya que de esa manera es más entendible la teoría.*

*-Me pareció una clase muy dinámica, con mucho contenido teórico; fue de gran aporte los **ejemplos** expuestos por el profesor, como el del Mayo francés.*

*-Me pareció relevante la forma en que el profesor desarrolló el tema de las instituciones ya que lo explicó de manera muy abarcativa planteando **ejemplos** y **situaciones actuales**, lo cual me permitió entender el tema.*

*-Me pareció relevante el tema de la **comparación** del hombre primitivo con respecto al hombre actual en sus mecanismos de adaptación.*

*-Al realizar el **trabajo práctico** tuvimos que **ejemplificar** el texto de Pichon Riviere con la película *La ola*, y creo que esto ayudó a entender el significado de los roles que **conceptualiza** el texto, ya que en la película se los puede ver claramente.*

*-A pesar de que los temas fueron bien explicados, el **trabajo práctico** me permite comprender e interpretar mejor la teoría. [...] Finalmente se realizó un **Trabajo práctico** que facilitó la comprensión del tercer punto nombrado (roles).*

*-Y la realización de **trabajos prácticos** es de mucha ayuda para poder resolver dudas y ver de manera **práctica**, lo explicado en la teoría. De esta manera quedan los conceptos más claros.*

*-Lo más relevante de la clase fue el **trabajo en grupo** sobre el tema expuesto por el profesor [...] ya que volvimos sobre los textos vistos [...]. El*

trabajo práctico en grupo y en clase sirvió para intercambiar conceptos [...]....

-“... el trabajo grupal me permitió entender mejor el texto...una mejor manera de “desgranarlo” y “procesarlo” para entenderlo e incorporarlo”

-“...hicimos en grupos una puesta en común de un mito y toda su explicación teórica. Resumidamente, mucho más fácil de comprender el tema”

-...” el trabajo grupal nos sirvió [...] para comprender en forma sencilla un texto complicado”

En esta misma línea relacionada con la valoración del vínculo directo entre teoría y práctica, es decir, de la aplicación de los conocimientos teóricos sobre la realidad, aparece la mención a la transferencia y/o contrastación con diferentes situaciones de la vida cotidiana:

-....” me ayudó a comprender lo que escucho cotidianamente. Esas cosas que uno ya tiene incorporada, puedo analizarla, observarla de otra manera....”

-“....” lo que más me gustó fue relacionar la teoría con la práctica, con lo que sucede todos los días”.....

-....” sirvió para observar la actualidad....”

-...” es curioso pensar que algo que utilizamos (imaginario social, mitos) en forma cotidiana no lo conocemos ni tengamos idea de ello”....

Estas intervenciones manifiestan la valoración positiva sobre la experimentación directa sobre la realidad que es visualizada por los alumnos como una estrategia facilitadora para incorporar los contenidos teóricos, al mismo tiempo que les permite establecer, en algunos casos, vinculaciones con su actual o futura labor profesional. Sobre todo, parecen ponderar la posibilidad de “involucrarse”, “participar” de la construcción de los conceptos y el conocimiento, en la medida en que pueden “vivenciar” los contenidos explicados desde la teoría en situaciones que les son propias. El uso de la primera persona (singular o plural) da cuenta de este proceso, en el que el aprendizaje parece producirse cuando el sujeto (solo o unido al grupo de pares) puede dar cuenta de que lo escuchado en la explicación teórica se confirma en su vida cotidiana:

-El tema de los roles me pareció relevante porque me ayudó a entenderlos y diferenciarlos, ya que siempre asumimos uno dentro de los grupos en los que estamos.

-Además fue bueno conocer los diferentes tipos de ansiedades, qué es el stress, qué provoca, esto para cada día es la vida cotidiana, a uno mismo, y me gusta conocer y poder comprender los procesos psicológicos propios.

-La idealización pude pensarla como procesos que yo produzco, que idealizo algo o alguien y tal vez sin darme cuenta que lo hago, [...]

-Me resultó importante porque tiene que ver con la participación [...] es necesario entender su funcionamiento para poder convivir con ellas.

-También fue importante la interacción que se llegó a realizar entre los alumnos y el profesor.

-El hecho de haber tratado el tema de "grupos" fue muy apreciado para mí ya que esto ayuda a comprender los lugares donde uno realiza sus actividades, ya sean familiares, laborales o grupos de amigos y en los grupos de estudio.

Por otra parte, "comprender", para el sujeto de aprendizaje que estamos abordando, es equivalente a "ver". La fuerte presencia de lo visual en la comunicación mediática ha venido a reencontrarnos con el órgano del "ojo", en el que se localiza el origen del proceso de aprehensión de los objetos y fenómenos del mundo. En su libro *El simio informatizado* (1987) Gubern considera que el perfeccionamiento de la visión fue imprescindible para la configuración del hombre. La hipótesis del lago es la que explicaría el proceso de hominización, ya que, al ver su imagen reflejada en el espejo, lo icónico se hizo conceptual con la verbalización interiorizada de la imagen del Yo.

El hombre aborda el mundo por medio del cuerpo, y el sentido de la vista ocupa un lugar primordial en esta primera aprehensión. Los ojos son el contacto primero e instantáneo con el que asistimos al espectáculo de la vida y a través de ellos construimos en nuestro cerebro las representaciones con las que interpretamos nuevos acontecimientos.

Así, puede verse la recurrencia con la que aparecen, en las producciones analizadas, lexemas relacionados con el "ver", la "imagen", el "observar" cuya referencia apunta a procesos cognitivos de comprensión:

-Me resultó relevante para mi aprendizaje el ver como desde la psicología social se puede [...], y por lo tanto ver que desde distintas ideologías o desde distintas corrientes políticas se puede ver una institución como [...]. Se pudo ver con claridad que [...]. Me resultó relevante porque pude observar, fuera de la universidad, alguna institución [...]

-Ya que en la película se los puede ver claramente.

Otro aspecto a destacar es el rol que le asignan a la **intervención del profesor**. El docente es, en general, considerado la voz hegemónica y autorizada, frente a la cual no aparece cuestionamiento ninguno. Su rol en la clase es fundamental ya sea porque ofrece la "introducción" necesaria al tema en el marco de la cual el alumno puede entender y significar cualquier otro tipo de información, como en su carácter de "guía" que el alumno espera para saber *qué tiene que leer y a qué tiene que darle importancia en un texto*. Inclusive, su participación en el trabajo práctico es indispensable para despejar dudas:

-...fue muy positiva la intervención del profesor cuando le pedíamos despejar alguna duda ya que junto a cada grupo intervenía según se lo solicitaban.

-...lo más relevante para mi aprendizaje fue la exposición del profesor que me llevó a poder registrar lo más importante y la interacción profesor-alumnos.

*-Me resultó relevante la explicación a modo de **introducción**, del texto.*

*-Esta clase fue expositiva de parte del profesor, me sirvió en particular para tener un conocimiento previo **antes de leer los textos** y poder leerlos desde otro punto reforzando los contextos que el profesor expuso en clase.*

*-...me pareció muy interesante y útil toda la explicación previa sobre el tema que no aparece en la bibliografía que resultó un aporte más para **entender el tema o introducirnos en él**.*

Es interesante mencionar un caso en que el alumno considera el trabajo práctico como un instrumento útil para que el profesor compruebe si los alumnos han comprendido el tema:

*... "me pareció muy útil la clase ya que en la primera parte se dio la teoría y luego, en la segunda, la práctica, **permitiendo ver al profesor si comprendimos el tema**" ...*

Este tipo de apreciación, que, sin embargo, se registra en una sola oportunidad, confirma en los alumnos universitarios una actitud todavía

dependiente de la valoración del profesor y una falta de conciencia acerca de lo que saben o de lo que aprenden. Esto, en forma levemente atenuada, puede leerse en la atribución de autoridad a las intervenciones del profesor las que se reciben sin cuestionamiento y se respetan obsecuentemente.

Respecto de las **estrategias didácticas** que destacan como significativas en cuanto a posibilitar el registro/recuerdo de los contenidos de la clase, se mencionan dos:

a- las definiciones construidas sobre el establecimiento de diferencias, comparación, distinción entre dos términos, lo que Bruner (2001) llama formación de conceptos de modo disyuntivo.

-Recuerdo algunos aspectos sobre la relación entre signo y discurso y entre código y mensaje.

-Dilucidamos lo que es un signo, y distinguimos entre intencionales y no intencionales.

-Me acuerdo que diferenciamos entre signos intencionales y no intencionales.

-Vimos los dos principios del signo: arbitrariedad y linealidad.

-La definición de semiótica y su diferencia con la lingüística

b- las explicaciones con estructuras narrativas, lo que corresponde a una de las modalidades del funcionamiento cognitivo, la del pensamiento narrativo, actividad humana fundamental

-Lo que más recuerdo son los cuatro momentos de la vida de Ferdinand de Saussure

-La definición de signo y que lo explica a través de la situación de un hombre

El uso de verbos

Teniendo en cuenta el uso de verbos relacionados con operaciones cognitivas que dan cuenta de algún tipo de aprendizaje, puede decirse, siguiendo la tipología extraída de Alonso y Gallego (1994), que ellos se refieren a actividades predominantemente de tipo receptivas:

Existen numerosas ocurrencias de verbos relacionados con el sentido de la vista (percibir, ver, observar), o de alusión a actividades memorísticas (reforzar, identificar):

“Se pudo ver claramente.....”

“El trabajo que hicimos sobre identificar los roles del grupo...”

“Me resultó relevante porque pude observar...”

“Me sirvió para reforzar el concepto de...”

En cuanto a las actividades de tipo comprensivo, se destacan operaciones vinculadas a la *diferenciación, relación, comparación, experimentación* que les permite “comprobar” y “resolver” dudas:

“Lo más relevante para mi aprendizaje fue la exposición del profesor que me llevó a poder registrar lo más importante....”

“El TP facilitó la comprensión de los roles...”

“El TP permite comprender e interpretar mejor la teoría.”

“Siempre me sirven los ejemplos gráficos, refuerzan lo que comprendí y aclaran lo que me costó comprender”

“La realización de trabajos prácticos es de mucha ayuda para poder resolver las dudas” Dé esta manera quedan los conceptos más claros”

“Me ayudó a entenderlos y diferenciarlos...”

“Me pareció relevante el tema de la comparación del hombre primitivo con el hombre actual....”

“No sabía muy bien cómo diferenciar y la explicación de los cuatro mecanismos principales de la persona...”

Me resultó relevante la explicación, a modo de introducción, de la diferencia en el concepto....”

Estas operaciones referidas a la necesidad de “diferenciar”, establecer “relaciones” con elementos del contexto cercano, comparar o establecer contrastes, se asocian generalmente con la carencia de “conocimientos previos” con los que establecer inferencias:

“La exposición del profesor me sirvió para tener un conocimiento previo antes de leer los textos...”

De manera que, cuando se refieren a la posibilidad que la clase ofreció de “reforzar” algún concepto, en realidad, parecen estar haciendo referencia a la necesidad de generar los conocimientos previos a partir de los cuales es posible entender los textos. Parecería que si no es con la ayuda del profesor, sus explicaciones y su orientación en la lectura, esta tarea se vuelve casi imposible.

5.3 Entrevistas a docentes

Se entrevistaron docentes que dictaban materias correspondientes a las cuatro carreras indagadas (Relaciones Laborales, Comunicación social, Educación Física y Trabajo social). En ellas se buscó indagar la forma en que los alumnos resolvían las consignas en el contexto de examen, si las comprendían y qué evaluación hace el docente respecto de los resultados obtenidos.

Así, se organizó la entrevista en torno a dos preguntas centrales:

a) en relación al último parcial tomado, ¿cuáles fueron los resultados, cómo resolvieron las consignas y qué grado de comprensión se registró?

b) en relación con las estrategias de clase, ¿cuál/es son las más utilizadas para resolver el examen?

Análisis del corpus discursivo

Puesto que no se trata de un análisis cuantitativo, nos proponemos relevar las recurrencias conceptuales que los docentes manifiestan en torno a las cuestiones mencionadas. Al mismo tiempo, hemos detectado cruces y coincidencias entre lo que refieren estudiantes y docentes sobre la construcción de conocimiento académico.

Así, podríamos deslindar por un lado, aspectos considerados problemáticos por el docente, inconvenientes a resolver respecto del eficaz acceso al conocimiento y, por otro, estrategias que son vivenciadas por el docente como facilitadores del aprendizaje.

Aspectos considerados problemáticos por el docente.

a-La dificultad para conceptualizar/contextualizar/establecer relaciones

Esta dificultad se manifiesta en la insistencia que hace el docente respecto de la tendencia del alumno a definir por medio de ejemplos. A esta operación de "comprensión" se la califica como "pobre", pues no alcanza el nivel de generalización necesaria para la construcción de conceptos.

- "No relacionan la película con la bibliografía"

- "Citan ejemplos pero sin acompañar una conceptualización"

- "Cuando hay preguntas de relación, sólo un 50% puede relacionar o articular, puede avanzar en esta idea que une dos autores"

Esta verificación es coincidente con la declaración de los alumnos respecto de la necesidad de comprender mediante ejemplificación o mediante definiciones que incluyan comparaciones con el contexto próximo. Ellos también confirman esta dificultad.

Los docentes observan una necesidad de aferrarse constantemente al "caso particular", al "ejemplo", como modo de asegurarse la comprensión y la validación por parte del docente. Sin embargo, los docentes manifiestan que los estudiantes no entienden que los ejemplos particulares no deben ser más que puntos de anclaje para llegar al concepto. Así, detectan también dificultades para que los alumnos puedan volver al ejemplo en busca de la relación entre lo general y lo particular:

- "También les sirven las películas, pero en bastante menor medida. Ellos podrían, por ejemplo, en una evaluación, ejemplificar con la película que vimos como ilustrativa del tema y la tendencia es hacerlo poco, se remiten poco a la película."

Esta necesidad de llevarlos de la teoría al ejemplo, y del ejemplo a la generalización, es una preocupación de muchos docentes que ponen a prueba distintas prácticas didácticas.

- "En realidad, nosotros vemos entre dos o tres películas por cuatrimestre y las utilizamos como fuente de interpretación y cómo, en micro, llevar los conceptos de la teoría a una práctica o una hipótesis."

Si bien, este recurso al cine es muy utilizado por los docentes entrevistados, no todos los alumnos logran establecer las relaciones esperadas por el docente. Algunas razones atribuidas por los docentes a este fracaso parecen ser las siguientes:

b-Tendencia al estudio memorístico

Algunos docentes refieren el apego al texto como un "machete mental". Aún cuando, la repetición de las palabras "autorizadas" del libro o bibliografía obligatoria puede resultar eficaz a los efectos de la evaluación, esta estrategia es depreciada por el docente por considerar que ella no garantiza la comprensión, en la mayoría de los casos:

- " Otro obstáculo es el tema del estudio de memoria. Incluso en los casos en los que les va bien. Porque uno se da cuenta de que hay una repetición, de que le fue bien a un alumno/a de 8 ó 9, pero repitió hasta el punto y comó cada frase del texto. Se nota lectura, estudio, pero un estudio sin comprensión alguna. Por ejemplo, vos, a esa alumna de 8 ó 10 le pedís después que les explique a sus compañeros, y no lo puede explicar. Es decir, si no le podés explicar al otro es porque no lo entendiste. Por eso, la dificultad en las preguntas de relación que implica un nivel de abstracción superior a la memoria, al de la conceptualización "

- "A veces estudian tan de memoria, que confunden autores. Entonces si en la pregunta, así sea conceptual, no utilizás específicamente la palabra que estaba por ahí, en el texto, contestan desde otro autor."

Es interesante destacar la concepción de "estudiar" que subyace en la percepción manifiesta por el docente. Para el alumno, "estudiar" parece relacionarse únicamente con leer para retener y repetir. Algunos alumnos parecen asumir que el "estudio" implica dicho trabajo de "retención", sin darse cuenta que sólo ahí comienza el proceso de construcción del conocimiento. Este proceso incompleto sólo se queda en la memorización en función del objetivo de evaluación que se constituye en única meta. Vale aclarar que la responsabilidad de dicha conducta no puede ser atribuida únicamente al alumno sino que obedece también a las

expectativas de un sistema educativo que propicia la obtención de resultados basada en la evaluación. Como sostienen Coll, Palacios y Marchési (1992) en este caso, prevalecería una cultura evaluativa fuertemente ligada a la acreditación y que busca medir en términos cuantitativos los aprendizajes realizados por los alumnos hasta cierto momento. El aprendizaje se considera como un proceso de reproducción por parte del alumno de los conocimientos y habilidades que se le presentan.

c-Dependencia de la guía docente

La figura del docente es vivenciada por los entrevistados como indispensable a partir del requerimiento constante de los alumnos. Sienten la necesidad de funcionar, constantemente, como guía y “ayuda activa”:

-“Al sentarse con ellos a leer la bibliografía, a discutir la consigna y demás, ha mejorado notoriamente la cantidad de aprobaciones. Es decir, la sensación que tenemos es que aprenden más.

-“Evidentemente, durante los trabajos prácticos, con la ayuda del docente trabajando activamente en el grupo se llega a resultados más interesantes, en cuanto a poder establecer las relaciones de los conceptos pedidos”

Esta “ayuda activa” lleva a algunos docentes, inclusive, a recurrir a la elaboración de “fichas síntesis conceptuales”, “fichas bibliográficas”, “resúmenes”, “cuestionarios guías de lectura” que, finalmente, funciona negativamente puesto que este material, lejos de ser un facilitador del aprendizaje, se convierte en el único material de referencia para el estudio universitario.

-“El problema surge cuando tienen que elaborar algún tema no expuesto por el docente.”

-“Incluso yo diría en aquellos que no tienen tan buen rendimiento utilizan mucho apuntes. Creo que por una cuestión de comodidad, porque siempre es más sintético.”

*-“Yo tengo como estrategia para que no pierdan tiempo en la toma de apuntes cuando doy clase; les doy una guía de lectura, se corrige en plenario entre todos y después hay un teórico acompañado de la corrección y entonces, para que ellos **no pierdan tiempo** cuando doy el teórico, yo además les doy fichas síntesis conceptuales de la clase, pero aclaro que la ficha no reemplaza al texto, y cuando voy al parcial me encuentro con la transcripción de la ficha que es **una síntesis, una guía o cuadro sinóptico,***

pero no pueden encontrar el concepto detrás de la síntesis, porque muchos de ellos no se remitieron al texto y se quedaron sólo en la ficha”.

La transcripción anterior se halla indudablemente determinada por un sistema educativo para el que los “tiempos” apremian, y condicionan las estrategias didácticas al punto de pretender acortar los procesos de aprendizaje. Dicha determinación institucional constituye un factor inhibitor de los aprendizajes que no debe eludirse a la hora de analizar las causas del fracaso o el éxito en la construcción de conocimientos.

La toma de apuntes de clase aparece también reconocido por los alumnos como el único material de consulta, según manifestaron los docentes entrevistados. Esta práctica de estudio conlleva el riesgo de que se trata de un material de validez académica no garantizada por la supervisión docente.

-“Lo que más utilizan para resolver el examen, es lo que tomaron como apunte en el cuaderno. Cosa que después aparecen una serie de dificultades porque ellos dicen: ‘Yo lo puse tal cual lo tengo en el cuaderno’, y uno le contesta que no supervisó ninguna toma de apuntes y que tampoco piensa que el examen se resuelve exclusivamente con los apuntes tomados en clase”.

-“La articulación la hace uno primero en clase y luego espera que se entienda y lo pueda reproducir, porque no está en el apunte. Pero hay gente que estudia del apunte y ya sea porque no vino a las clases o porque no tomó apuntes o porque tomó apuntes incompletos, no entendió y no puede dar cuenta de eso.”

Nuevamente aparece como prioritaria la explicación *in praesentia* del docente, sin la cual, cualquier otro instrumento de formación académica (lectura bibliográfica, apuntes de clase, etc) no resulta suficiente para la comprensión de los temas exigidos.

-“yo creo que lo más utilizado son los apuntes de clase, que ellos toman. Porque ellos estudian los textos, en general tengo la idea de que estudian bastante los textos, pero remarcan en los textos lo mismo que yo remarco. Es decir lo que doy en clase, lo que tomé de cada apunte y el plus que le dí es lo que ellos en un 50 % toman...digo un 50 % porque hay diferencias, no es todo el universo igual.”

d-Dificultades en la redacción escrita

La redacción escrita adolece fundamentalmente –según los docentes- de coherencia. Los alumnos, no pueden establecer relaciones entre los

conceptos lo que se manifiesta en una escritura inconexa y con falta de lógica. Por otra parte, tanto el registro verbal que utilizan como la progresión temática no responde a la situación comunicativa correspondiente a la instancia de evaluación universitaria.

-“Me encontré con una desconexión. Es como que la respuesta cuando la trasladan al papel se comen frases, es como si escribieran en quechua, es como que no hay relación con lo que escriben, ni siquiera pueden formar una redacción lógica.”

-“Son como telegráficos al escribir. Es como si escribieran mensajes de texto en el celular y no que estuvieran escribiendo una pregunta del parcial. El lenguaje es superpobre.”

Muchos docentes atribuyen dicha pobreza expresiva a la dificultad para incorporar vocabulario específico. La falta de lectura parece ser el principal causante de dicha dificultad.

-“Principalmente para dar tiempo a empaparse de los conceptos, de la terminología, de la forma de articular ideas que tenemos en la cátedra.”

-“Con respecto a la escritura, los alumnos ingresan a la universidad con un bajo nivel expresivo en general.[...] y algo paradójico en alumnos de comunicación, [...] la falta de lectura de los diarios y el poco interés por la información.”

En este pasaje de la lectura a la escritura, los docentes encuentran otro problema adicional que se relaciona con la problemática planteada: la dificultad para citar las palabras de otro, como ejemplo o reafirmación de conceptos. La falta de lectura y de comprensión de los conceptos leídos colabora con la confusión respecto de la autoría de aquello que pretenden referir:

-... “Acá hay un mix entre lo que ellos creen que dijo el autor, lo que dijo el docente y así arman, por eso tan difícil de comprender y que la redacción tenga una lógica. Les explico que no es lo mismo una cita que plantear una crítica al autor. No pueden establecer esta división, y crítica al autor, no existe”.

Aspectos considerados facilitadores del aprendizaje

Todos los docentes coinciden en reconocer que el aprendizaje parece encauzarse más satisfactoriamente cuando se utilizan estrategias de participación a través de diferentes modalidades, dinámicas en las que se

incluye a los alumnos con una toma de posición protagónica. Muchos docentes mencionan la importancia de instarlos a apropiarse del espacio didáctico: pizarrón, ubicación en el aula, intercambio de espacio con el docente, etc.

Algunas de las estrategias didácticas orientadas al aprendizaje participativo mencionadas fueron las siguientes:

a. Resolución hipotética de problemas:

“Otra cosa que resulta es que ellos puedan desarrollar en esta materia situaciones hipotéticas. Por ejemplo, trabajamos el tema de poder y organización y les pido que como trabajo en equipo les pido que trabajen siempre en clase desarrollen una empresa hipotética con problemas de resolución de problemas, con objetivos, que lo presenten y cuando lo presentan vamos problematizando entre todos la situación que eligieron con lo cual vuelven al trabajo práctico para corregir lo que en primera instancia están seguros que estaba bien. En eso sí veo una incorporación del concepto.”

b. Juegos de roles:

“Lo que también funciona que este cuatrimestre es como juegos de roles entonces cuando vemos el tema de liderazgo que pueden representar en grupo los tipos de liderazgo entonces eso de ponerse en lugar del concepto es como un esfuerquito extra que lo hacen ahí y que luego lo incorporan de otra manera”.

c. Miniexposición ante el grupo:

“...pero cuando los voy presionando y les digo expliquen a los compañeros den ejemplos y no les queda otra que realizar una mini exposición ante el grupo entonces es como que ante la presión responden un poco más.”

d. Plenarios de discusión

“...En el plenario les doy una guía de lectura, la trabajan en grupo, discuten en grupo y voy pasando por los grupos tratando de problematizar porque la responden en dos minutos y cuando pasó por los grupos y les pregunto qué quieren decir con tal cosa y se me quedan mirando...ahh buen entonces problematizo la misma guía que les di, les planteo situaciones y después en el plenario cuando terminaron todos los grupos exponemos las respuestas y en la exposición es un segundo trabajo de desagregar, es decir no repitan lo que dice el texto sino explíquenmelo o generen situaciones, ejemplos en los que se da tal o cual concepto.”

5.4 Grupos focales y Observaciones de clase

De la lectura de lo dialogado con los alumnos en los diferentes grupos focales surgen también **estrategias** facilitadoras. Algunas de éstas son diferenciadas que diferencian de lo que ellos llaman "estudiar", por ejemplo, para varios resumir es distinto de estudiar, razonar o discutir con los compañeros también es diferente. Al preguntarles entonces qué entienden por estudiar, lo relacionan con el estudio memorístico tradicional

- *yo hice todos los resúmenes, no es que me senté a estudiar*
- *en realidad se trata de saber relacionar los temas, comprender. Cuando hay que justificar uno tiene que saber...quizás no tiene que tener memorizado, la definición no hace falta, hay que saber el concepto para poder saber si algo es verdadero o falso. A mi me parece más útil, me parece que es algo que nos queda más allá. Porque a veces en los exámenes se nos exige saber cosas de memoria que después no quedan*
- *en vez de sentarme a estudiar como en otros parciales, me di cuenta que tal vez aprendí lo mismo comprendiendo el texto, entendí lo que dice el texto...*
- *Leerlo varias veces, implica sentarse y leerlo, pero no sentarme a memorizar, sino que lo iba consultando con las chicas,*

Con respecto a las **modalidades de examen**, también surge que la manera de prepararse para el examen está directamente condicionada por la modalidad del mismo y valoran que se les anticipe qué se les tomará y cómo.

- *como ya sabíamos cómo era la modalidad (...)nos ayudábamos, con un grupo, reforzábamos determinadas cosas*
- *las reglas estuvieron claras siempre, y eso está bueno. Desde el principio sabíamos cómo venía, qué tomaba, cuantas unidades entraban, cómo iba a ser, y E: por qué sirve? Qué es lo que sirve?*
- *saber más o menos cómo se estructura el examen.*
- *es una forma de ir más tranquila, sabiendo de qué manera vas a tener que contestar, que no va a ser multiple choice o que no vas a tener que desarrollar un tema específico, si no que acá teníamos una afirmación y había que justificar. Además sabíamos que era a libro abierto, es decir con los textos, así que habiendo leído y trabajado, que es lo que yo hice, trabajar bien el texto, y señalar los temas que se iban desarrollando, las definiciones...*

- claro, principalmente los temas que se tocaron en clase, porque no todos los profesores tienen la misma modalidad para tomar un parcial.

E: y ustedes? (dirigiéndose a dos estudiantes que no habían hablado)

- Nosotras más o menos lo mismo, sabíamos cómo iba a ser... yo hice todos los resúmenes, no es que me senté a estudiar...

E: vos decís, no me senté a estudiar... cómo es eso?

- y porque una vez hecho todos los resúmenes, no es que me senté a memorizar, ni nada, sabía que iba a ser muy abierto, y se pedía más la fundamentación, me parecía que no tenía importancia memorizar ni acordarme, si no....

- esto facilita y baja la ansiedad, porque un examen te pone nerviosa...

Por otro lado aparece nuevamente como muy importante que existan **prácticas de escritura** previas similares al parcial. Las mismas les permiten trabajar el contenido de los textos y los formatos de escritura propios del parcial.

Además afirman que a través de estas propuestas de **las clases** se van dando cuenta de aquellos temas o contenidos que son prioritarios para el docente quien funciona como tutor y organizador del aprendizaje.

- A mí me parece que además se refuerza con las clases.
- hicimos trabajos prácticos, son como parciales chiquitos, en grupo, con los textos, y a mí me sirvieron, porque eso de debatir con otros un texto, con una consigna, fue como una previa del examen.

Las observaciones realizadas merecerían un análisis pormenorizado de las interacciones en el aula que no se desarrolla en este proyecto y que podría ser motivo de ulteriores indagaciones acerca de cuáles son las estrategias docentes que favorecen la progresiva delegación de responsabilidad y la creciente autonomía en la realización de la tarea por parte del alumno. Lo que si se puede constatar en las observaciones realizadas, es una descripción más detallada de las prácticas mencionadas por los alumnos de los grupos focales como

facilitadoras del parcial y también de cómo el docente realiza (o no) algunas de las acciones vinculadas a lo que Bruner denomina *andamiaje* (cft bibliografía citada de J. Bruner y B. Rogoff). Por ejemplo, orientar el interés hacia la tarea tal como está definida por el profesor, reducir el número de pasos que se requieren para resolver un problema simplificando la situación, mantener la actividad del estudiante motivándolo y dirigiendo sus acciones a la meta, resaltar los aspectos críticos que hacen más evidente las diferencias entre lo que se ha hecho y lo que la consigna proponía, dividir la tarea en submetas significativas, entre otras.

6. Conclusiones y recomendaciones

El presente proyecto retoma una línea de investigación que se inicia con las representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a ingresar a la UNLaM y se continuó con los alumnos ingresantes. En esta oportunidad focalizamos y profundizamos las concepciones y prácticas vinculadas específicamente al contexto de construcción de conocimiento en el aula universitaria. Los resultados obtenidos replican los hallados en las investigaciones anteriores pero permiten “encarnarlos” en las prácticas concretas y cotidianas de nuestros estudiantes y docentes. De este modo, se pretende echar algo más de luz sobre las dificultades que se presentan en nuestras aulas y de este modo pensar posibles intervenciones favorecedoras de los procesos de aprendizaje.

Si bien es interesante (y tranquilizador) verificar que las dificultades que detectan los docentes coinciden en general con las que los mismos alumnos reconocen, existe una habilidad, la de la escritura, cuyo dominio no es mencionado por los alumnos. Por lo menos, no es detectada como carencia, aún cuando ella está directamente vinculada a la construcción del conocimiento y a la circulación del saber. Esta discrepancia parece ofrecer un aspecto importante a profundizar. Seguramente ello nos llevará a indagar otros fenómenos relacionados con el impacto de las nuevas tecnologías en el consumo y apropiación de bienes culturales, como así también, a la incorporación de nuevos lenguajes que inciden en la transformación de la tradicional cultura escritural.

Por otra parte, tanto la comunidad de alumnos como la de docentes acuerdan en señalar la eficacia del aprendizaje participativo, vinculado a sus prácticas y al entorno inmediato. Si bien, como se ha mencionado en la introducción teórica, el ámbito académico ha divorciado históricamente la distinción entre teoría y práctica, por su fuerte ponderación del saber conceptual por sobre el saber práctico, nos hallamos frente a alumnos situados en un nivel de abordaje al conocimiento en el que sólo el retorno a lo próximo, lo cotidiano, lo cercano, funciona como disparador del circuito epistemológico con el que construir las generalizaciones que la Universidad reclama.

Sin duda, este "anclaje" de lo general en lo particular es una demanda que el alumno, a su vez, reclama a la universidad y al docente, como interlocutor inmediato. Aquellos alumnos, que en su estadio de ingreso a los estudios universitarios enunciaron historias de vida fuertemente marcadas por la necesidad de retorno al hogar con la ofrenda familiar de un título, encaran el aprendizaje en la universidad como un pedido de ayuda, de acompañamiento en ese camino de búsqueda, en el que el docente parece sustituir al "padre". Buscan recrear los lazos de dependencia y confieren al docente el rol de guía y mentor cuya palabra no sólo no se cuestiona sino que además, se convierte en el único referente bajo cuya tutela atravesar con éxito la carrera universitaria.

Indudablemente, el debate acerca del fracaso o el éxito en los estudios en todos los niveles educativos se halla situado en este desafío: el de colaborar con la formación de individuos autónomos, artífices de su propio conocimiento. Sin embargo, habrá que revisar si este objetivo histórico fundamental de la Institución educativa no debe ser reconsiderado a la luz de un nuevo paradigma cultural en el que el sujeto individual ha cedido progresivamente lugar al sujeto colectivo.

Mientras el siglo XIX se caracterizó por un proceso de confirmación de la individualidad moderna expresada en literatura por la profusión del relato autobiográfico y en pintura, por la del retrato, en el pasaje del siglo XIX al XX dichas certezas empiezan a desdibujarse. Todorov, en relación a los productos artísticos, menciona un proceso de eliminación del "yo" y su reemplazo por el "nosotros" - proyecto estético de producción colectiva y de recepción masiva que va más allá de la experiencia individual.¹⁸ En este sentido, en la actualidad, parecen haber cobrado relevancia el intercambio y la discusión como garantía de legitimación en el escenario de la comunicación masiva, lugar de emergencia de la individualidad en el marco de lo social.

Específicamente, un tema que emergió como central al abordar las prácticas de lectura y escritura académicas es el de la apropiación que se

¹⁸ TODOROV, Tzvetan, *Vida y destino del individuo en el arte. Discusión*, en AA.VV., 2006, El nacimiento del individuo en el arte, Ed. Nueva Visión, Colección Claves, Buenos Aires

hace de la tecnología. Se ha señalado con preocupación que el modo en que los jóvenes y adolescentes estudian están más cercanos a las matrices asociativas de la navegación que a los ejercicios de lectura, interpretación, profundización y síntesis propios de la educación lectoescrituraria tradicional¹⁹. Sin embargo, los grupos indagados manifestaron un mayor apego a la cultura del libro así como propensión al estudio a partir de fotocopias frente a la dispersión y la dudosa calidad de la información obtenida en Internet. El soporte papel como material de lectura sigue prevaleciendo entre sus rutinas y estrategias de aprendizaje, aún cuando la información provenga de la Web.

Por tratarse de estudiantes avanzados que están a punto de finalizar su carrera (en promedio tienen 23 años) se los puede ubicar dentro de una generación intermedia entre la cultura del libro y la cultural del hipertexto, aunque en rigor deberíamos hablar de una cultura "de la fotocopia" porque la referencia principal de los alumnos tiene que ver con materiales de cátedra provistos por la fotocopidora. Vale señalar que en los diferentes instrumentos de indagación utilizados aparecieron alusiones a los apuntes o resúmenes propios o, inclusive y más preocupante, realizados por otros compañeros, como único material de estudio.

Si bien los alumnos suelen tener una visión instrumental de Internet al destacar entre las principales ventajas "el acceso fácil y rápido", también son críticos sobre el uso discrecional, mecánico y acrítico que suele hacerse de la información obtenida a través de Internet, como por ejemplo, a partir de Wikipedia, recurriendo a la técnica de "cortar y pegar".

Dado el entorno socioeconómico en el que está emplazada la Universidad, al oeste del conurbano bonaerense, con una importante presencia de sectores sociales de clase baja y media-baja, los alumnos están habituados a trabajar mientras cursan sus estudios universitarios. Esto justifica sus hábitos de acceso y conexión nocturnos, o diurnos cuando lo hacen desde los lugares de trabajo aprovechando tiempo y mejores

¹⁹ Estévez, Carlos y equipo. "La comunicación en el aula y el progreso del conocimiento" Publicado en El tercer tiempo, Revista digital para la educación. La plata, 2006

condiciones de navegación. Podría llegar a pensarse, tal como señala De Garay (2003), que la subutilización de esta herramienta tecnológica está vinculada al nivel económico familiar que no permitiría un mejor equipamiento y revela también un capital cultural en el que no está presente el manejo tecnológico y del idioma inglés para emplear en forma más productiva y diversificada tales recursos. El tema de la falta de tiempo para el estudio y del aprovechamiento de posibilidades temporales y tecnológicas en el trabajo también es una constante.

Los usos y tipos de apropiación de la tecnología, como en este caso Internet, no parecen estar orientados hacia la construcción activa del conocimiento, sino hacia la concepción tradicional del aprendizaje basada en la adquisición de información. Tal como señala Pozó (2003), quien no dispone de herramientas cognitivas para comprender, discriminar y dar significado a la cantidad infinita de datos a los que tiene acceso a través de Internet, se queda en la llamada "sociedad de la información", ya que no podrá acceder a la "sociedad del conocimiento" sin esas herramientas.

Un alumno competente en el acceso, uso y apropiación de la información sería capaz de cubrir muchos otros aspectos como acceder a la información con eficacia y eficiencia; evaluarla de forma crítica, al igual que a sus fuentes; determinar la naturaleza y extensión requerida; incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos y entender las cuestiones económicas, legales y sociales que rodean al mundo de la información, accediendo y utilizando la información de forma ética y legal. Sin embargo, gran parte de los alumnos y también algunos de sus docentes, no parecen estar familiarizados con estos aspectos, aunque sí muchos son conscientes de estas limitaciones. Esta circunstancia nos pone en alerta sobre la llamada "brecha digital" que alude a la distancia entre quienes pueden hacer uso efectivo de las herramientas de información y comunicación y los que no pueden, por ser personas mayores, con discapacidad, analfabetos, analfabetos tecnológicos, o personas con limitaciones económicas o en situación marginal (Gutiérrez, 2001).

Entender la "apropiación" de una nueva tecnología implica también reconocer que ésta se realiza desde un *habitus* determinado e involucra un

capital simbólico asociado al mismo. En este sentido ¿acaso los alumnos no reproducen una práctica de estudio similar a la que estaban acostumbrados con otros recursos? Cabría aquí también la posibilidad de preguntarnos, tal como sugiere Silverstone, no sólo por el "qué", sino también el "cómo" y el "por qué" de las TIC y sus usos en espacios culturales más amplios como la Universidad donde cobran otros significados y existen otras relaciones de poder.

La bibliografía de referencia y las últimas investigaciones sobre el uso de Internet en las Universidades dan cuenta de algunos datos preocupantes que se esbozan también a partir de las respuestas obtenidas en esta investigación. Al respecto, el conocimiento de informática dentro de la formación universitaria no debería limitarse al manejo de determinados programas sino que el uso de Internet podría favorecer el desarrollo de nuevos entornos de aprendizaje.

Algunos investigadores (cft Cabero, 2005 y Sangrá, 2004) adjudican a la velocidad del desarrollo y potenciación de las TIC la falta de tiempo para una reflexión crítica sobre las verdaderas posibilidades y limitaciones de estos recursos tecnológicos. Se asegura también que la incorporación de las TIC a las universidades "se ha hecho de manera un tanto arbitraria, obteniendo resultados no siempre generalizables". Según la explicación de estos autores, en términos generales, las universidades han ido incorporando la tecnología de manera aislada, respondiendo a la necesidad inmediata que surgió repentinamente entre las instituciones, u obedeciendo –en palabras de Morley (2008)- a la "moda tecnológica". En este contexto, las razones pedagógicas no parecen haber sido, en esta primera aproximación, un motivo prioritario. Empero, estas últimas consideraciones exceden el presente trabajo y nos invitan a plantear nuevos interrogantes.

En esta investigación también nos reencontramos con una concepción que ya notábamos en los alumnos ingresantes: los alumnos manifiestan una concepción de tipo *realista* del conocimiento que supone una realidad externa a la espera de ser conocida y a la cual se dirigen para incorporar

un saber objetivo, reflejo de una realidad que es independiente del sujeto que aprende y del que enseña.

El estudio universitario parecería entonces, como el lugar privilegiado donde recibir *el saber objetivo*, ya organizado por otros –en este caso los docentes- expuesto y en condiciones de ser transferido a ellos. Es un conocimiento fiable, procesado e incuestionable y se adopta este punto de vista *impersonal* acerca de los contenidos que se encuentran *naturalizados* y cuya fuerza de verdad hace que los aprendizajes se transformen en una réplica de la enseñanza. El aprendizaje, consecuentemente, se realiza mediante *refuerzos*. Cuando preguntamos acerca de su forma de estudiar parecería que el estudio es identificado con el “sentarse a estudiar” e implica un aprendizaje memorístico y repetitivo que se va *fijando* a través de refuerzos. El discutir con los compañeros, hacer resúmenes, confrontar apuntes de clase, preguntar al docente, etc. no son representados como prácticas de estudio. Sin embargo, reconocen que ciertas modalidades de examen favorecen ciertos procesos por sobre otros y que los ligados a un aprendizaje no mecánico y repetitivo favorecen la “comprensión”.

También y en línea con esa concepción de aprendizaje, encontramos que la relación de los estudiantes con el conocimiento se mantiene más próxima a la *epistemología de la vida cotidiana* que a la de la epistemología científica o académica. Los conocimientos académicos no son reelaborados en el marco de la discusión epistemológica sino considerados a partir de su utilidad en el interior del contexto lectivo de la materia en curso. Así, las dificultades a ser resueltas tienen que ver más, con el encontrar las “claves” de cada Cátedra o con la aprobación de los exámenes que con las teorías del campo disciplinar de que se trate.

Esta afirmación nos lleva al tema central y estructurante de las instancias de acreditación. Como se dijo en la Introducción de este Informe, en anteriores indagaciones planteamos, que la evaluación funciona en tanto *faro* rector que guía los procesos de aprendizaje del alumno. Es el criterio normativo establecido por el profesor el que funciona como validación del conocimiento y del aprendizaje. La aprobación no es tanto una consecuencia del saber sino que la toma de conciencia de ese saber es consecuencia de la aprobación. Se produce una inversión que funcionaría al estilo de: *saqué una alta nota por lo tanto debo saber del tema*. Es el

Profesor el que establece la verdad del conocimiento y la validación del aprendizaje. Muchos alumnos no saben cómo les fue hasta obtener la nota que funciona como una caja negra que difícilmente transparenta los procesos en juego.

Las maneras de estudiar también dependen de cómo serán evaluados y esto adquiere una dimensión relevante para pensar la enseñanza. Si los estudiantes estudian de acuerdo a cómo serán evaluados, las propuestas evaluativas de cada profesor orientarán diferentes procesos cognitivos y posibilidades de aprendizaje. Se trataría en primer lugar de transparentar esa caja negra y que el estudiante sea lo más consciente posible de las reglas, criterios y estrategias que se ponen en juego. También que puedan diferenciar los criterios *normativos*, propios del marco universitario, de los conocimientos disciplinares así como también de las convenciones y reglas propias de la comunidad académica. De esta manera se podrían desnaturalizar prácticas y situar las necesidades propias de cada contexto. Por ejemplo, en la realización de trabajos prácticos grupales en el aula, observamos cómo el citado de la bibliografía funciona más como una regla propia de la elaboración y acreditación de trabajos prácticos que como una regla necesaria de la comunidad científica en la que ellos comienzan a desenvolverse.

Sobre la función organizadora de la evaluación, los teóricos del aprendizaje mencionados en el marco conceptual analizan críticamente las tareas de la evaluación desde el punto de vista de su potencial pedagógico y ponen el acento en la función reguladora del examen en la enseñanza y el aprendizaje. Una propuesta que se desprende de nuestro estudio es que esta función debería ser tenida en cuenta por los docentes en las tareas propuestas a los alumnos. El potencial pedagógico que esta instancia podría llegar a tener se pierde, en ocasiones, en una función exclusivamente acreditativa de los exámenes. Vemos cómo los procesos de aprendizaje formal se hallan regidos por el modo en que se organizan las instancias de evaluación. Por lo que los propios alumnos manifiestan y los resultados observados sería deseable la posibilidad de que los estudiantes comprendan el sentido de las evaluaciones en concordancia con el que les adjudican sus docentes, compartiendo sentidos similares.

En las prácticas del aula observamos cómo las funciones de quien asume las veces de tutor (generalmente el Profesor pero en tareas grupales, algún compañero) ligadas a formatos de *andamiaje*, parecerían ayudar significativamente en el aprendizaje. Estas prácticas deben ser motivo de reflexión al pensar sobre las interacciones facilitadoras de los procesos que se llevan a cabo entre expertos y novatos. A través de los distintas entrevistas cuestionarios y observaciones hemos encontrado un repertorio de valiosas acciones de profesores y alumnos que facilitan y favorecen los aprendizajes. Una más profunda sistematización y estudio de estas acciones —unas veces intencionales y planificadas, otras “espontáneas”— también podría aportar a la comprensión de la especificidad de la construcción del conocimiento en el contexto universitario.

7 Bibliografía

- Bauman, Z.**, 2007. *Tiempos líquidos*. Buenos Aires: Tusquets.
- Benveniste, E.**, 1999, *Problemas de lingüística general*, Vol. I, Madrid, Siglo XXI.
- Biggs, J.**, 1999. What the Student Does: teaching for enhanced learning, *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57-75.
- Biggs, J.**, 2006. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J.**, 2006. Instructional alignment: searching for a magic bullet. *Educational Researcher*, 16 (8), 16-20
- Bourdieu, P.**, 1991, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus
- Bourdieu, P.**, 1993, *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa
- Bourdieu, P.**, 1997, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P y Passeron, J.**, 1981, *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P y Passeron, J.**, 2003 (1964), *Los herederos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Braslavsky, B.**, 2003, "Qué se entiende por alfabetización", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, Junio 2003.
- Bruner, J.**, 1994, *Realidad Mental y Mundos Posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J.**, 1997, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Bruner, J.**, 2001, *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid, Narcea.
- Cabero, J.** (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, julio-septiembre, año/vol. XXXIV (3), núm. 135. (México Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES).
- Carlino, P.**, 2002, "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XXIII, N° 1. P 6-14.
- Carlino, P.**, 2003a. "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, N° 33. Barcelona, abril de 2003. pp. 43-51
- Carlino, P.**, 2003b "Rescribir el examen: transformando el "epitafio" en una llamada al pie de página". *Infancia y Aprendizaje*, 15. 82-91.
- Carretero, M.**, 1993. *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Luis Vives
- Castells, M.** 2002 *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México. Siglo XXI

- Castorina, J.**, 1995, "Las teorías del aprendizaje y la práctica psicopedagógica". En *Cuando el aprendizaje es un problema*, S. Schlemenson comp. Buenos Aires Miño y Dávila.
- Chall, J.S.** 1990, "Policy implications of literacy definitions", en R. Venezky, D. Wagner; B. Ciliberti, *Toward Defining Literacy* Newark, D. E. International Reading Association, 54-62.
- Claxton, G.**, 1990, *Teaching to learn. A direction for education*. Londres, Cassell.
- Cole, M.**, 1999. *Psicología Cultural*. Madrid. Morata.
- Coll, C. S.** 1994, "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar", *Seminario Internacional sobre Tecnología Educativa en el contexto latinoamericano*, Ciudad de México, D.F. 14-18 de marzo de 1994.
- Coll, C, Palacios, J y Marchessi, A.**, 1992, *Desarrollo psicológico y Educación*. Madrid, Alianza.
- Cros, E.**, 1997, *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*, Buenos Aires, Corregidor.
- Davies, M.**, 1993, "El conocimiento tácito", en *Psicología ordinaria y ciencias cognitiva*, Barcelona, Gedisa.
- De Garay, A.**, 2004. *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Pomares
- Driver, R, Guesne, E Y Tiberghien, A.**, 1992, *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, Madrid, Morata.
- García Canclini, N.** "La modernidad en duda" Conferencia pronunciada en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la U.N.S.M. Noviembre de 2009.
- Giordan, A y De Vecchi, G.**, 1995, *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*, Sevilla, Díada.
- Guzmán Acuña, J.**, "Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje". *Apertura*, Vol. 8, Núm. 8, noviembre-sin mes, 2008, pp. 21-33 Universidad de Guadalajara, México.
- Hine, C.**, 2004, *Etnografía virtual*. Barcelona. Editorial UOC.
- Jodelet, D.**, 1983, "La representación social: fenómeno, concepto y teoría" en *Psicología Social*, S. Moscovici comp, Buenos Aires, Paidós.
- Kelly, G.**, 1966, *Teoría de la personalidad. La psicología de los constructos personales*. Buenos Aires, Troquel.
- Kuhn, T.**, 1980, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- Lacan, J.**, 1966, *Écrits*, Paris, Seuil.
- Lakatos, I.**, 1983, *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza Universidad
- Lerner, D.**, 1996. "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Col de Olivera, D. Lerner. *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

- Marin, M. y Hall, B.**, 2005, *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.
- Markova I.**, 1996, "En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales" en D. Páez D. y A. Blanco: *La Teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Morduchowicz, R.**, 2008, *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires. Paidós.
- Morley, D.**, 2008, *Medios, modernidad y tecnología*. Barcelona. Gedisa.
- Moscovici, S.**, 1983, *Psicología Social*. Buenos Aires. Paidós.
- Novak, J Y Gowin, R.**, 1988, *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martinez Roca.
- Perkins, D.**, 2001 "La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje", en Salomon, G. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Madrid. Amorrortu.
- Perrenoud, Ph.**, 1990, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Pozo Municio, J.**, 1987, *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*, Madrid, Visor.
- Pozo, Municio J.** 2003. *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid. Morata.
- Pozo, J. y Monereo, C.**, 2000, *El aprendizaje estratégico*, Buenos Aires., Aula XXI, Santillana.
- Rodrigo, M.**, 1997, "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres?". *Novedades Educativas*, N° 76, 59-61.
- Rodrigo, M. J, Rodríguez, A Y Marrero, J.**, 1993, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.
- Rogoff, B.**, 1993, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- Rogoff, B.**, 1997 "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". J. V. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 111-128.
- Russell, D.** 1998 "Writing Across the Currículum in historical Perspective: Toward a Social Interpretation". *College English*, 52, enero, 52-73.
- Russell, D.**, 2004 Activity theory and Composition. What happens when teaching writing online? Disponible en: www.mhhe.com/socscience/english/tc/RussellModule2.htm
- Sangrá, A. y González Sanmamed, M.** (Coordinadores), 2004: *La Transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona. UOC.
- Silverstone, R.**, 2004 *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires. Amorrortu.
- Tang, C.**, 1991, *Effects of two different assessment procedures on tertiary student's approaches to learning*. University of Hong Kong.

- Thompson, J., 1998. *Los media y la modernidad*. Barcelona. Paidós.
- Urresti, M., 2008, *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires. La Crujía.
- Verón, E, 1981, *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.
- Vigotsky, L., 1988, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.
- Wertsch, J. V., 1991, *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada.*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Winocur, R., 2006. "Internet en la vida cotidiana de los jóvenes". *Revista Mexicana de Sociología*, año 68, núm. 3, julio-septiembre, México: IIS-UNAM.
- Winocur, R., 2009 *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México. Siglo XXI.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G., 1976, The rol of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zimmerman, M Y Fusca, C., 2004, "Representaciones de docentes y estudiantes en las prácticas de enseñanza: ¿obstáculos o posibilidades en la formación? En *Primer encuentro de formadores/as de docentes*, CD editado por la DGSUP-SED del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Zimmerman, M. y equipo, 2005: "*Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza*", Proyecto A/102, del Programa de Incentivos para Docentes-Investigadores del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Informe final.
- Zimmerman, M. y equipo, 2007, "*Representaciones acerca de los estudios universitarios: estrategias y trayectoria de los alumnos de la Universidad Nacional de La Matanza*", Proyecto A/109, del Programa de Incentivos para Docentes-Investigadores del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Informe final.

Anexo entrevistas y
observaciones

Modelo de cuestionario alumnos aplicado a continuación del examen parcial:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA. Octubre 2009

Carrera: _____

¿Cómo preparaste este examen?

Cuáles eran tus expectativas, ¿Te tomaron lo que esperabas? ¿Esperabas esta modalidad?

¿Cómo te resultó el examen? ¿Cómo crees que te fue?

¿Hubo actividades previas al parcial que te sirvieran para la resolución del mismo? ¿Cuáles?

¿Cómo te sentís después del parcial?

Cuestionario modelo aplicado a alumnos sobre uso académico de Internet y transcripción de las respuestas obtenidas.

- 1) A qué estrategias de estudio estás más habituado para preparar tus exámenes?
 - Recorro a los textos que indica la bibliografía de la materia (libros)
 - Recorro a Internet
 - Recorro a mis apuntes de clase o de mis compañeros
 - Recorro a fotocopias o cuadernillos preparados por la cátedra
 - Otros (precisar)

- 2) A qué estrategias de estudio estás más habituado para preparar tus trabajos prácticos o monografías?
 - Recorro a los textos que indica la bibliografía de la materia (libros)
 - Recorro a Internet
 - Recorro a mis apuntes de clase o de mis compañeros
 - Recorro a fotocopias o cuadernillos preparados por la cátedra
 - Otros (precisar)

- 3) En el caso de uso de Internet sólo por motivos académicos, precise en detalle y ejemplifique con casos puntuales para clarificar su respuesta (para qué, cómo (solo o en grupo), con qué objetivo, cuánto tiempo, con qué expectativas, que resultados obtuvo, nivel de satisfacción, dificultades u obstáculos enfrentados, fortalezas y debilidades de esta herramienta, etc)

- 4) Cómo usó la herramienta? (Por motores de búsqueda (cuál/es), por páginas determinadas, por el blog de la cátedra, por búsqueda avanzada, curso en línea, modalidad mixta, plataforma del campus, como proceso de enseñanza aprendizaje implementado por el docente, otras formas)

- 5) Describa en detalle cómo suele iniciar cualquier búsqueda informativa para un trabajo de la facultad. (Precisar ambiente donde se conecta, si realiza alguna otra actividad mientras navega, horario habitual, si la búsqueda le lleva tiempo o es inmediata, si está conforme con lo primero que encuentra, si tiene alguna estrategia de búsqueda, qué hace luego con la información, etc)

- 6) Te resulta confiable la información obtenida por Internet? Justificar la respuesta.

- 7) Considera importante incorporar Internet como herramienta de enseñanza aprendizaje académico, orientada y guiada por el profesor? Por qué? Ventajas y/o desventajas que encuentra? Precise en detalle las experiencias positivas y/o negativas que ha tenido.
- 8) Para qué te resulta provechoso el uso de Internet con fines académicos? Precisar puntualmente las situaciones o casos (ejemplos) y precisar por qué o en qué casos resultó inconveniente.
- 9) Detalle un listado en orden de importancia sobre los usos más convenientes, según su experiencia como estudiante universitario. Explique por qué en cada caso.
- 10) Detalle un listado en orden de importancia, de los casos en los que no utilizaría Internet con fines académicos. Precise las razones

ALUMNO N° 1

1) Recorro a la bibliografía de la cátedra, bibliografía de la materia, muy de vez en cuando a internet cuando algo no me queda muy claro, o quiera ampliar un poco más el contenido, o quiera saber del contexto o la biografía de algún autor. Esto lo realicé en el último año, porque al principio de la carrera no lo hacía. También recorro a apuntes de mis compañeros.

2) Recorro a los textos que indica la bibliografía de la materia (libros)

- Recorro a Internet
- Recorro a mis apuntes de clase o de mis compañeros
- Recorro a fotocopias o cuadernillos preparados por la cátedra
- Otros (precisar)
Idem ítem anterior.

3) Utilizo internet para buscar un marco histórico de lo que estoy estudiando, datos de algún autor. Las dificultades que tiene internet es que hay que filtrar bien las fuentes de donde se saca información, porque mucha puede no ser correcta o precisa.

Por otro lado, es interesante tener varias fuentes, si se las sabe seleccionar.

4) Por motores de búsqueda, por páginas determinadas.

5) Busco información mientras trabajo, llevo mi pen drive a todo lugar, y mientras trabajo al lado tengo la ventana del buscador, y voy buscando lo que necesito.

Con tanta información que hay en internet, encontrar precisamente lo que uno quiere y necesita no es tan rápido. Primero me fijo la dirección url, la fuente. Todo lo que es wikipedia, taringa, no lo abro. Busco que sea la dirección de una página especializada.

La información la copio y la pego en un archivo de word y comienzo a leer la información. De ahí voy leyendo, seleccionando lo que me sirve y lo pego en otro archivo.

6) Si, siempre y cuando se tenga en cuenta la fuente.

7) Por la variedad de fuentes que se pueden encontrar, por la rapidez en encontrar la información, por la actualidad.

8) Por la rapidez de la herramienta. De encontrar lo que buscás desde una computadora.

Para buscar información de autores, obras del mismo autor.

Para buscar contexto

Para encontrar variedad de fuentes.

ALUMNO Nº 2.

1) Recorro a fotocopias o cuadernillos preparados por la cátedra, principalmente y recorro a mis apuntes de clase o de mis compañeros, para completar. En caso de no terminar de comprender algún tema con el material de la cátedra y de las clases teóricas, puedo buscar en Internet alguna explicación sobre la temática.

2) Recorro a fotocopias o cuadernillos preparados por la cátedra, busco por Internet los libros donde pueda encontrar el material que necesite y si, por las características de lo que necesito para mi trabajo, no se halla demasiadas fuentes en libros que estén a mi alcance, recorro a Internet para utilizar la información que necesito.

3) Generalmente lo utilizo sola. En algunos casos lo utilizo para averiguar algún dato, o sobre alguna persona que pudo haber sido mencionada en clase y que desconozco de qué o quien se trata (por no animarme a preguntar en clase o si un/a compañero/a desconoce también). Es difícil calcular el tiempo que le dedico a estos casos particulares dado que al tener Internet en casa con banda ancha, la máquina está prendida la mayor parte del día y las actividades en ella comienzan y terminan de manera muy discontinua. Dado que al buscar algún tema en particular, los resultados pueden ser terriblemente abundantes, muchas veces, me siento más perdida que antes de la búsqueda. Mi uso de Internet es muy deficiente, dado que desconozco como utilizar mejor este medio. Suelo sentir que esta herramienta no suele sumar buena información si uno no posee los conocimientos precisos para una correcta búsqueda. Sólo en el caso de hallar como resultado páginas o sitios webs que me resulten familiares o que me resulten confiables (dependientes de alguna institución, medio de comunicación, y/o profesional o docente), siento que el resultado fue positivo y que gané tiempo con su uso.

4) En casi todas las ocasiones googleo lo que me interesa buscar y tras ver los resultados realizo una búsqueda más específica. De los primeros resultados que arroja Google, me fijo cuáles son las páginas a las que corresponden. Sólo en muy pocos casos utilizo la búsqueda avanzada, básicamente cuando no encuentro ningún resultado a mi búsqueda previa. No uso blogs ni Wikipedia. Si hallo páginas que me resulten conocidas, de allí extraigo la información pero muy pocas veces recorro a sitios webs de los cuales desconozca de quienes dependen. Trato de conocer algo de la página que valla a utilizar o que considere que contenga cierta legitimidad. No le he dado mayor uso que el nombrado, prefiero evitarlo, primero, por no poseer un profundo conocimiento del medio y segundo, por que me cuesta muchísimo concentrarme frente a la máquina.

5) Tengo la máquina en la pieza, suelo buscar la información a la noche, después de cena. La televisión prendida o escuchando música, en todos los casos. Suelo abrir muchas ventanas de las que arrojó el resultado en Google y empiezo a buscar si conozco y leo un poco para ver si me interesa. Todas aquellas páginas que me resulten importantes las copio y pego en un archivo Word, el cual imprimo posteriormente y leo impreso. Frente a la máquina me levanto con mucha frecuencia por lo que tarde en terminar de concretar mi búsqueda hasta que la imprimo y recién ahí leo la información en papel de manera completa. No suele gustarme todo lo que

encuentro con la primera búsqueda pero algunas de estas páginas me conducen a otras que me resulten de información más fiable y/o completa. Resalto dentro de lo impreso lo que me interesa y luego busco en el Word aquello que me resulta importante, pero recién en ese momento sigo con un uso cibernético de la información. La lectura suele ser, en casi todos los casos, en soporte papel.

6) Depende quienes sean los/as responsables. Creo que es imprescindible conocer quienes son los/as responsables y/o autores/as de esa información que vamos a utilizar. Es fácil conocer de quien depende la información que está publicada en ese medio dado que la misma página te lo brinda y con sólo un poco de experiencia en el uso de Internet es posible desconfiar de aquel medio que no cuente con algo de legitimidad. Hay información de todo tipo, lo que influye es como una utilice Internet.

7) Dado que es una tecnología que ha llegado para quedarse y, guste o no, con aspectos negativos o no, es usada muchísimo por el estudiantado. Por este motivo es considerado más favorable que sea enseñado en su correcto uso. Muchísimas instituciones educativas, academias, grupos, profesionales, docentes y teóricos, lo utilizan para publicar y difundir información de mucho valor. Es un salto cualitativo empezar a darle un correcto uso a la recepción de esos contenidos. Sin embargo, encuentro altamente negativo que se parta de que todos/as los/as estudiantes tienen acceso a Internet. Es necesario considerar la ubicación de nuestra universidad. La Matanza es un partido muy pobre y aunque muchos/as hijos/as de las clases bajas directamente no tengan acceso a la universidad, existe una gran parte del estudiantado que no puede acceder con tanta facilidad a Internet, por lo que considero discriminantes ciertos requisitos que no deberían ser exigidos. Muchos/as chicos/as se ven realmente complicados/as a la hora de realizar ciertos trabajos, con facilidad se vuelven elitistas muchos/as docentes a la hora de ciertas exigencias. No considero que esto pueda paliarse con un laboratorio con Internet gratis, que la universidad pone a disponibilidad del estudiantado de bajos recursos.

8) Resulta provechoso para el primer acercamiento al tema desconocido o por investigar. Evacua las primeras dudas acerca del tema. Provee un listado de autores/as así como entidades que se ocupan de esa temática. Fundamental para conseguir datos para contactar a personas relacionadas e nuestro objeto de interés, en caso de entrevistas o solicitar algunos datos. Economiza tiempos. Puede resultar un inconveniente cuando existe un completo desconocimiento sobre la temática o cuando una desconoce sobre el uso de Internet. Cuando es posible bajar trabajos completos como ensayos, publicaciones, artículos, tesinas o tesis, así sea en pdf, resulta fundamental para abordar diferentes temas.

9) -Para el primer acercamiento con la temática. Dado que es lo más rápido y sencillo, además de estar al alcance en le caso de contar con Internet en el hogar.

-Para descargar materiales completos sobre el objeto de interés. Por la facilidad que implica poder tener acceso a materiales tan completos e interesantes.

-Para comunicarse y contactarse con diferentes instituciones o autores/as, referentes, etc. Para los casos en que sea necesario pautar entrevistas, hacer la entrevista vía mail, etc.

-Para acceder a archivos o informaciones que datan de años anteriores y que han sido digitalizados.

10) No buscaría resúmenes para estudiar. El material que provee la cátedra suele ser completo para los objetivos de la materia y sólo en caso de evacuar dudas recurriría a Internet.

-No utilizaría páginas como Wikipedia u otras de las cuales no conozco los/las responsables. En muchas ocasiones la búsqueda de algunos temas sólo arrojan links dudosos o que no terminan de convencer acerca de su contenido.

ALUMNO N° 3

- 1) Recorro a todos los ítems mencionados ya que los alterno. Es decir, leo la bibliografía obligatoria de cátedra (como principal herramienta) pero como me gusta leer y si el tema me interesa, busco los libros que mencionan dentro de "fuentes" en mis apuntes. De hecho, nunca cuento con mucho tiempo, entonces si no poseo el libro pocas veces lo compro y si investigo en Internet tanto autores como bibliografía.

Cuando llego a una clase empezada saco fotocopias de los cuadernos de mis compañeros. Finalmente, los leo y me interrogo sobre si coincido o no con lo que apuntaron. Jamás confío ciegamente en lo escrito por otro.

Otro método para adquirir información para mi estudio es ir a charlar con personas o personajes vivos, preguntar a historiadores conocidos, contactarlos por Internet (aunque sigue siendo mejor llamarlos por teléfono o verlo personalmente) profesores amigos, etc... Es muy útil el dato que te puedan aportar, ya sea con libros nuevos o por sus experiencias personales en algún campo de investigación, rama de las ciencias sociales u otra disciplina, y también impresiones sobre la originalidad según la persona para abordar una temática.

- 2) Recorro a todos los ítems mencionados. Lo central no es a cuál recorro en específico sino que le doy más relevancia según el tema que investigue. Si es periodístico prefiero "fuentes vivas" o profesionales al respecto. Sin dudas, antes de contactar al profesional, debo leer la bibliografía obligatoria de cátedra.

Nunca o pocas veces recorro a compañeros de clase. Más que nada, por la fugacidad de mis compañeros en los cuatrimestres, no tengo la confianza necesaria.

Complementando la búsqueda, investigo en Internet tanto autores como bibliografía. Intento leer lo máximo posible sin escapar de la focalización de mi tema. Salvo que no tenga ningún tipo de información, en ese caso atiendo primero a los datos que pueda encontrar en Internet.

Para una monografía siempre compró algún libro al respecto o lo bajo de Internet.

Me intereso por conocer o contacto a personas o personajes vivos, preguntar a historiadores conocidos, contactarlos por Internet (aunque sigue siendo mejor llamarlos por teléfono o verlo personalmente) profesores amigos, etc... Es muy útil el dato que te puedan aportar, ya sea con libros nuevos o por sus experiencias personales en algún campo de investigación.

- 3) No es alto todavía mi uso particular de Internet como herramienta para fines académicos. En especial, para encontrar bibliografía. Me remito a preguntarles a personas que sepan del campo al que investigo. Quizá le rehúso porque los errores a nivel intelectual en Internet se producen más fácilmente y sin darnos cuenta. Creo, a diferencia de lo que piensa mucha gente, que hay que saber mucho para buscar información en Internet. Detallo: la utilizo para buscar biografías y bibliografía. Algunos recortes de diarios. Libros que pocas veces bajo de Internet porque sé que no logro concentrarme leyendo de la PC. No mucho más.

El objetivo es básico, saber quién es un autor o un dato puntual. El objetivo es información general que no considero como válida siempre que no me remita a sitios que conozca. Sigue siendo información abundante que no siempre sé de dónde viene. Casi siempre son búsquedas solitarias. En grupo no se puede. Internet no está diseñada, a mi criterio, para navegar en grupo.

El tiempo cada año es más. Tiempo de búsqueda y tiempo de lectura. Lleva tiempo y fuerzas intelectuales mucho más de lo que se puede imaginar la persona que no utilice Internet para fines académicos. Yo busco todos los días en época hábil de estudio universitario. Luego, se distancia la frecuencia.

Los temas por ejemplo con que trabaja el periodismo sin Internet no estarían nunca debidamente actualizados. Para la universidad, y por mi carrera, la satisfacción es muy alta.

Cuando busco temas de Historia o Filosofía no estoy satisfecha pero se encuentran información rápida que no tendría acceso sin comprarla en librerías. Y dudo que siempre esté a la venta.

La fortaleza de Internet para uso académico es la rapidez sumado a obtener datos que no siempre se consiguen o se difunden si no es por este medio masivo. La peor y más temida debilidad es que los jóvenes investigadores abusan de la cita de páginas de Internet y no de libros. Porque los investigadores consumieron la información "masticada" de los "sitios" que consultaron y no leyeron el libro. Algunas cosas son imprescindibles y se debe leer del libro. Para mí poco importa el soporte, sin embargo, sigo adorando el libro como espacio o momento de reflexión. Es un rito para comprender y no meramente para adquirir información.

- 4) Busco información por Google, por bibliotecasvirtuales.com o videos de autores. Pero siempre entro por el buscador mencionado (Google). Rara vez entro por buscadores de sitios web, pero lo hago también. Como el

sitio de periodismo en que trabajé para saber que notas tienen sobre un tema puntual. Éstas no aparecen si las busco en Google.

Sobre todo en carreras sociales no hay idas y vueltas por Internet totalmente confiables. Es que los blog no se actualizan o es que el acceso a Internet no es criterioso... No todos tienen Internet en su casa mucho menos el uso cómodo de la notebook o una adecuada velocidad de navegación. Dato no menor para poder tener la rapidez virtual de Internet.

No sé que es plataforma del campus. Pero los docentes universitarios no envían apuntes por Internet y si lo hacen los alumnos no lo adquirieron de forma impresa como pasa que apuntes dejados en las fotocopiadoras.

- 5) En general no tengo actividades paralelas mientras curso el cuatrimestre universitario. Salvo el trabajo. Pero en ese momento no estoy con la universidad, y viceversa.

Para investigar sólo abro la página inicio: en Google en general desde mi domicilio particular. Segunda opción: laboratorios de la universidad pero como tienen muy malo mantenimiento cada vez los descarto más. A veces me prestan una computadora en el trabajo. El tiempo siempre es acotado durante el día. Me quedo a investigar de madrugada, toda la noche si es necesario. La búsqueda me puede llevar la noche entera o días. Nunca lo mido, es imposible medirlo. A veces me despierto con la idea de la página a la que tengo que entrar.

Nunca estoy conforme con lo que busco salvo que haya investigado que esa información es confiable preguntándoles a otras personas lo que piensan de dicha página.

La estrategia de búsqueda a veces es achicar la información que me puede brindar el buscador. O a veces es lo opuesto, unas palabras en general para ver con qué me lo asocia. Usar comillas, un asterisco, un signo de más, palabras sueltas significativas.

- 6) Jamás. Diría que no creo en los nombres que leo y en las fechas. Porque esa información por más que sea de hace mucho tiempo atrás no se la vuelve a verificar en el transcurso del tiempo. Tuve contacto con Internet a partir de los 17 años debido a mi nivel socio-económico y creo que justifica mi desconfianza. Pero hasta el momento he tenido razón en no casarme con esa información. Si uso citas de páginas de Internet corroboré la información con profesionales o con libros... La idea que da Internet es la misma que un desconocido para poder empezar a conocer un tema. Muchas veces es la idea general, sin un enfoque o un enfoque muy utilizado, nada personal, nada relevante. Siento que es cultura general o como una biblioteca desordenada ideas mezcladas porque una misma página se dedica a tantas cosas a la vez. Sin profundidad y sin enfoque. Pero me encanta para saber algunas cosas puntuales o para generalizar y leer opiniones ajenas e información desconocida para saberla e investigar si es cierta, o no, si nadie la leyó nunca...

- 7) Debería ser enseñada, no solamente consultada. Porque los motores de búsqueda se suponen o presuponen y nunca se enseñan de modo correcto. La gente aprendió a usar Internet por necesidad y sin indicaciones. Además no conoce las variadas y múltiples posibilidades de Internet dedicadas al conocimiento, alejado de la publicidad.

Los que somos alumnos universitarios estamos obligados a incorporarla de manera académica. Si así sucede mi idea es que sea de la mejor manera posible.

Para inglés, nos han dado páginas para el vocabulario y para escuchar hablar en inglés. Todo lo cual es muy gratificante para incorporar el idioma. Para otras materias universitarias, en especial dentro de las ciencias sociales, no es tan ideal. La producción de texto en Internet, tengamos en cuenta seriamente, no es de índole académica y dista mucho de serlo. No me ilusiona para nada la idea de que cada vez más un estudiante universitario escriba más simple, lo cual no quiere decir que prefiero divagar. Prefiero la variedad de vocabulario. Descarto acá al periodismo en el cual palabras complejas pueden confundir.

- 8) Resulta conveniente para curiosidad personal sobre distintas ramas del conocimiento. Resulta conveniente para trabajos prácticos, para comenzar y sólo para obtener datos previos a una investigación. Para refrito periodístico y obtener información realmente actualizada y reciente por un medio de bastante fácil acceso.

Resulta inconveniente para leer textos complejos y/o largos en la web. Sinceramente, los textos en Internet no son de gran complejidad y los que sí son complejos están como archivos adjuntos y requieren una dedicación que no concilio con la fugacidad de Internet. Ya que es prácticamente imposible concentrarse en menos de una actividad navegando. Sin embargo, puede iniciar procesos de investigación interesantes a partir de datos desconocidos, o que eran difíciles de ubicar por otro medio.

Por ejemplo, las estadísticas de rating de un programa de radio o televisión, o cantidad de visitas a una determinada página web están colgadas en Internet y se obtienen en minutos. Sin Internet esos datos son más difícil de obtener, sobre todo por el tiempo que implica ir a su búsqueda física.

- 9) Sirve principalmente para:
- a. Conocer datos de autores y buscar bibliografía. En especial para dar charlas, conferencias, rendir exámenes orales o para exponer.
 - b. Acceder a archivos que difunde el Gobierno. ONGs u otras organizaciones. Que por otro medio se complicaría acceder.
 - c. Conocer más rápido que con los diarios agendas culturales o eventos sociales. También, noticias. Saber si su búsqueda está en el centro de las agendas de los medios.
 - d. Contactar por redes sociales a profesionales en distintas áreas. Con fines de charlar virtualmente, comentar o pactar entrevistas.
 - e. Correspondencia instantánea en las páginas, chatear con profesionales, conferencias públicas, etc... Para hacer entrevistas on line o para pactarlas.
 - f. Publicar perfiles de búsqueda o información académica propia y ajena. Leer y publicarla. Para informar sobre lo que hace y otras personas que no lo conocen le dejen sus opiniones.
 - g. Participar activamente en debates sociales. Conocer y relacionarse con pares, ya sean estudiantes, periodistas, profesionales. Hacer, rehacer y actualizar una agenda de contactos que siempre podrán dar respuesta a sus requerimientos.

10) En páginas que para obtener información te piden registrarte y no lo haría, salvo diarios nacionales que te mandan las noticias al mail.
En temáticas que requieren fuerte trabajo de campo.
En exámenes precisos sobre apuntes universitarios. Donde otros apuntes si no se sabe bastante sobre el tema, puede confundir en lugar de ayudar.
Sin asesoramiento externo a Internet o por medio de profesionales no haría caso de la información que no sea de mi campo de estudio y conocimiento personal.

ALUMNO N° 4

1) Recorro a mis apuntes de clase o de mis compañeros. Recorro a fotocopias o cuadernillos preparados por la cátedra.

2) Recorro a Internet. Recorro a mis apuntes de clase o de mis compañeros. Recorro a fotocopias o cuadernillos preparados por la cátedra.

3) En general lo utilicé en grupo para obtener información cuantitativa y el resultado fue positivo. Por ejemplo un trabajo práctico sobre programas televisivos, de los cuales necesitábamos los datos del rating de cada uno. Todo lo encontramos muy rápido, obviamente utilizando la página oficial, mientras en blogs de espectáculos encontramos datos que no coincidían.

4) La mayoría de las veces la usé por motores de búsqueda o por páginas determinadas que conocía podían hablar sobre el tema.

5) Las búsquedas informativas las realizo siempre en mi casa, y por la medianoche, ya que es el único momento que tengo libre. A veces paralelamente utilizo el MSN para catear y distraerme mientras lo realizo. Cuando se buscan temas generales se encuentra rápido y quedo conforme, pero cuando son temas muy específicos muchas veces se hace difícil encontrarlos.

6) En algunos casos para nada. Por eso sólo utilizo en los trabajos la información que obtengo de páginas confiables.

7) Sería muy importante. Mas que nada aprender cómo encontrar información específica. En muchos casos he visto compañeros que bajan información de Wikipedia y así como está la imprimen, hasta los hipervínculos figuran en azul. Sería interesante que por ejemplo en una materia "X" el profesor indique páginas confiables donde encontrar mas información del tema.

8) Mas que nada para información general, información que uno puede encontrar en varios sitios.

9) En general lo mas conveniente es leer en internet cosas que han sido publicadas ya en libros, o que son de páginas reconocidas o con autor conocido.

10) No lo utilizaría nunca en los casos en los que tengo que encontrar información de un tema muy particular y no se de una página que sea "especialista" en el tema, porque no resulta confiable. Una vez leí un trabajo que hablaba de lo mismo pero sobre la educación sexual, daba

ejemplos de cómo entrando en distintas páginas o blogs el usuario podía encontrarse con indicaciones o informaciones contradictorias.

ALUMNO N°5

- 1) Recorro a los textos que indica la bibliografía de la materia (libros)
- 2) Recorro a los textos que indica la bibliografía de la materia (libros)
- 3) Para buscar contenidos por fuera de la bibliografía que complementen los apuntes.
- 4) Por motores de búsqueda (Google).
- 5) Suelo iniciarlo mediante un motor de búsqueda. En casa, a cualquier hora, eso no depende del horario en sí, sino del tiempo disponible. Mientras navego escucho música. Me lleva bastante tiempo buscar contenidos porque soy medio queso con Internet. También se incrementa este tiempo porque no me conformo con lo primero que encuentro. Dicha información trato de complementarla a los textos de cátedra.
- 6) No siempre. Sobre todo cuando deviene de enciclopedias comunitarias tipo Wikipedia ya que son plataformas susceptibles de ser modificadas por cualquier usuario. Por lo tanto, suelen tener errores.
- 7) Seguro. Porque es indispensable considerar que la realidad del momento está, en la mayoría de los casos, creada, modificada y alterada por la red. Ventajas: Fácil acceso a información, velocidad y manejo simple. Desventajas: Información poco confiable; la Web va en desmedro del investigador porque al estar todo "servido", se recae en la vagancia; despersonalización.
- 8) Con fines académicos tiene la ventaja de poder conectar al alumno con el profesor sin necesidad de tener un contacto personal. Tal es así que el contacto suele ser fuera de horarios cátedra, fundamental.
- 9) Respuesta pregunta 8
- 10) Ni idea.

ALUMNO N°6

- 1)) Recorro a fotocopias o cuadernillos preparados por la cátedra
- 2) Recorro a los textos que indica la bibliografía de la materia (libros)
- 3) Más que nada recorro a Internet para sacarme dudas, ampliar conocimiento, o relacionar temas como por ejemplo qué otro autor escribió sobre la misma temática, o definiciones de ciertos conceptos, o buscar biografía de autores para saber bajo qué contorno hizo sus investigaciones o teorías. También la he utilizado mucho para buscar imágenes, cuadros, esculturas, etc. Las expectativas en su mayoría fueron cubiertas porque pude encontrar lo que buscaba. Las mayores debilidades de la herramienta son que muchas veces aparece información incompleta

o no estoy segura que sea veraz. Sobre un mismo suceso, al entrar en varias páginas suelen aparecer fechas y datos diferentes.

4) Generalmente la búsqueda la hago por Google, tipeando las palabras que más se adecuen a lo que estoy buscando.

5) La búsqueda suelo realizarla por la noche cuando regreso a mi casa del trabajo, o los fines de semana que es cuando tengo más tiempo disponible. Mientras realizo esta búsqueda suelo estar conectada al msn y hablar con compañeros de la materia o amigos que sepan sobre el tema o sobre búsqueda en Internet, para comentarles lo que encontré o pedirles ayuda para que me orienten como y donde buscar. Generalmente no estoy conforme con lo primero que encuentro y suelo copiar en varios archivos Word todo lo que me parece interesante, para luego imprimirlo y poder leerlo mejor en papel y analizarlo.

6) No siempre me resulta confiable por el hecho ya mencionado, que al buscar en varias páginas, difieren fechas y otros datos.

7) Considero importante incorporarla como herramienta porque en Internet hay mucha información valiosa que vale la pena leer y analizar. Es una manera rápida y sencilla de obtener información que sino habría que ir a buscar a libros que no siempre son fáciles de conseguir o implica una movilización no siempre posible y que además implica un costo. Las desventajas son que en Internet suele aparecer información incompleta o no confiable.

8) Me resulta provechoso para ampliar la información o buscar datos que no tenía. Me resultó inconveniente cuando esos datos no eran iguales en las diferentes páginas.

9) Biografía de autores; Entorno socio-político en que realizo sus investigaciones

Ampliación de la información; búsqueda de datos puntuales; definición de conceptos

10) Para realizar una investigación, monografía, trabajo práctico o estudiar para un examen, utilizaría Internet como una herramienta más, pero no como la única. Necesariamente hay que ir a la fuente, buscar el libro o los textos completos que no suelen estar en Internet.

ALUMNO N° 7

1) Recorro a todos los ítems mencionados ya que los alterno. Es decir, leo la bibliografía obligatoria de cátedra (como principal herramienta) pero como me gusta leer y si el tema me interesa, busco los libros que mencionan dentro de "fuentes" en mis apuntes. De hecho, nunca cuento con mucho tiempo, entonces si no poseo el libro pocas veces lo compro y sí investigo en Internet tanto autores como bibliografía.

Cuando llego a una clase empezada saco fotocopias de los cuadernos de mis compañeros. Finalmente, los leo y me interrogo sobre si coincido o no con lo que apuntaron. Jamás confío ciegamente en lo escrito por otro.

Otro método para adquirir información para mi estudio es ir a charlar con personas o personajes vivos, preguntar a historiadores conocidos, contactarlos por Internet (aunque sigue siendo mejor llamarlos por teléfono o verlo personalmente) profesores amigos, etc... Es muy útil el dato que te puedan aportar, ya sea con libros nuevos o por sus experiencias personales en algún campo de investigación, rama de las ciencias sociales u otra disciplina, y también impresiones sobre la originalidad según la persona para abordar una temática.

2) Recorro a todos los ítems mencionados. Lo central no es a cuál recurro en específico sino que le doy más relevancia según el tema que investigue. Si es periodístico prefiero "fuentes vivas" o profesionales al respecto. Sin dudas, antes de contactar al profesional, debo leer la bibliografía obligatoria de cátedra.

Nunca o pocas veces recurro a compañeros de clase. Más que nada, por la fugacidad de mis compañeros en los cuatrimestres, no tengo la confianza necesaria.

Complementando la búsqueda, investigo en Internet tanto autores como bibliografía. Intento leer lo máximo posible sin escapar de la focalización de mi tema. Salvo que no tenga ningún tipo de información, en ese caso atiendo primero a los datos que pueda encontrar en Internet.

Para una monografía siempre compré algún libro al respecto o lo bajo de Internet.

Me intereso por conocer o contacto a personas o personajes vivos, preguntar a historiadores conocidos, contactarlos por Internet (aunque sigue siendo mejor llamarlos por teléfono o verlo personalmente) profesores amigos, etc... Es muy útil el dato que te puedan aportar, ya sea con libros nuevos o por sus experiencias personales en algún campo de investigación.

3) No es alto todavía mi uso particular de Internet como herramienta para fines académicos. En especial, para encontrar bibliografía. Me remito a preguntarles a personas que sepan del campo al que investigo. Quizá le rehúso porque los errores a nivel intelectual en Internet se producen más fácilmente y sin darnos cuenta. Creo, a diferencia de lo que piensa mucha gente, que hay que saber mucho para buscar información en Internet.

Detalle: la utilizo para buscar biografías y bibliografía. Algunos recortes de diarios. Libros que pocas veces bajo de Internet porque sé que no logro concentrarme leyendo de la PC. No mucho más.

El objetivo es básico, saber quién es un autor o un dato puntual. El objetivo es información general que no considero como válida siempre que no me remita a sitios que conozca. Sigue siendo información abundante que no siempre sé de dónde viene. Casi siempre son búsquedas solitarias. En grupo no se puede. Internet no está diseñada, a mi criterio, para navegar en grupo.

El tiempo cada año es más. Tiempo de búsqueda y tiempo de lectura. Lleva tiempo y fuerzas intelectuales mucho más de lo que se puede imaginar la persona que no utilice Internet para fines académicos. Yo

busco todos los días en época hábil de estudio universitario. Luego, se distancia la frecuencia.

Los temas por ejemplo con que trabaja el periodismo sin Internet no estarían nunca debidamente actualizados. Para la universidad, y por mi carrera, la satisfacción es muy alta.

Cuando busco temas de Historia o Filosofía no estoy satisfecha pero se encuentran información rápida que no tendría acceso sin comprarla en librerías. Y dudo que siempre esté a la venta.

La fortaleza de Internet para uso académico es la rapidez sumado a obtener datos que no siempre se consiguen o se difunden si no es por este medio masivo. La peor y más temida debilidad es que los jóvenes investigadores abusan de la cita de páginas de Internet y no de libros. Porque los investigadores consumieron la información "masticada" de los "sitios" que consultaron y no leyeron el libro. Algunas cosas son imprescindibles y se debe leer del libro. Para mí poco importa el soporte, sin embargo, sigo adorando el libro como espacio o momento de reflexión. Es un rito para comprender y no meramente para adquirir información.

4) Busco información por Google, por bibliotecasvirtuales.com o videos de autores. Pero siempre entro por el buscador mencionado (Google). Rara vez entro por buscadores de sitios web, pero lo hago también. Como el sitio de periodismo en que trabajé para saber que notas tienen sobre un tema puntual. Éstas no aparecen si las busco en Google.

Sobre todo en carreras sociales no hay idas y vueltas por Internet totalmente confiables. Es que los blog no se actualizan o es que el acceso a Internet no es criterioso... No todos tienen Internet en su casa mucho menos el uso cómodo de la notebook o una adecuada velocidad de navegación. Dato no menor para poder tener la rapidez virtual de Internet.

No sé que es plataforma del campus. Pero los docentes universitarios no envían apuntes por Internet y si lo hacen los alumnos no lo adquirieron de forma impresa como pasa que apuntes dejados en las fotocopadoras.

5) En general no tengo actividades paralelas mientras curso el cuatrimestre universitario. Salvo el trabajo. Pero en ese momento no estoy con la universidad, y viceversa.

Para investigar sólo abro la página inicio en Google en general desde mi domicilio particular. Segunda opción: laboratorios de la universidad pero como tienen muy malo mantenimiento cada vez los descarto más. A veces me prestan una computadora en el trabajo. El tiempo siempre es acotado durante el día. Me quedo a investigar de madrugada, toda la noche si es necesario. La búsqueda me puede llevar la noche entera o días. Nunca lo mido, es imposible medirlo. A veces me despierto con la idea de la página a la que tengo que entrar.

Nunca estoy conforme con lo que busco salvo que haya investigado que esa información es confiable preguntándoles a otras personas lo que piensan de dicha página.

La estrategia de búsqueda a veces es achicar la información que me puede brindar el buscador. O a veces es lo opuesto, unas palabras en

general para ver con qué me lo asocia. Usar comillas, un asterisco, un signo de más, palabras sueltas significativas.

6) Jamás. Diría que no creo en los nombres que leo y en las fechas. Porque esa información por más que sea de hace mucho tiempo atrás no se la vuelve a verificar en el transcurso del tiempo. Tuve contacto con Internet a partir de los 17 años debido a mi nivel socio-económico y creo que justifica mi desconfianza. Pero hasta el momento he tenido razón en no casarme con esa información. Si uso citas de páginas de Internet corroboré la información con profesionales o con libros... La idea que da Internet es la misma que un desconocido para poder empezar a conocer un tema. Muchas veces es la idea general, sin un enfoque o un enfoque muy utilizado, nada personal, nada relevante. Siento que es cultura general o como una biblioteca desordenada ideas mezcladas porque una misma página se dedica a tantas cosas a la vez. Sin profundidad y sin enfoque. Pero me encanta para saber algunas cosas puntuales o para generalizar y leer opiniones ajenas e información desconocida para saberla e investigar si es cierta, o no, si nadie la leyó nunca...

7) Debería ser enseñada, no solamente consultada. Porque los motores de búsqueda se suponen o presuponen y nunca se enseñan de modo correcto. La gente aprendió a usar Internet por necesidad y sin indicaciones. Además no conoce las variadas y múltiples posibilidades de Internet dedicadas al conocimiento, alejado de la publicidad.

Los que somos alumnos universitarios estamos obligados a incorporarla de manera académica. Si así sucede mi idea es que sea de la mejor manera posible.

Para inglés, nos han dado páginas para el vocabulario y para escuchar hablar en inglés. Todo lo cual es muy gratificante para incorporar el idioma. Para otras materias universitarias, en especial dentro de las ciencias sociales, no es tan ideal. La producción de texto en Internet, tengamos en cuenta seriamente, no es de índole académica y dista mucho de serlo. No me ilusiona para nada la idea de que cada vez más un estudiante universitario escriba más simple, lo cual no quiere decir que prefiero divagar. Prefiero la variedad de vocabulario. Descarto acá al periodismo en el cual palabras complejas pueden confundir.

8) Resulta conveniente para curiosidad personal sobre distintas ramas del conocimiento. Resulta conveniente para trabajos prácticos, para comenzar y sólo para obtener datos previos a una investigación. Para refrito periodístico y obtener información realmente actualizada y reciente por un medio de bastante fácil acceso.

Resulta inconveniente para leer textos complejos y/o largos en la web. Sinceramente, los textos en Internet no son de gran complejidad y los que sí son complejos están como archivos adjuntos y requieren una dedicación que no concilio con la fugacidad de Internet. Ya que es prácticamente imposible concentrarse en menos de una actividad navegando. Sin embargo, puede iniciar procesos de investigación interesantes a partir de datos desconocidos, o que eran difíciles de ubicar por otro medio.

Por ejemplo, las estadísticas de rating de un programa de radio o televisión, o cantidad de visitas a una determinada página web están

colgadas en Internet y se obtienen en minutos. Sin Internet esos datos son más difíciles de obtener, sobre todo por el tiempo que implica ir a su búsqueda física.

9) Sirve principalmente para:

- a. Conocer datos de autores y buscar bibliografía. En especial para dar charlas, conferencias, rendir exámenes orales o para exponer.
- b. Acceder a archivos que difunde el Gobierno. ONGs u otras organizaciones. Que por otro medio se complicaría acceder.
- c. Conocer más rápido que con los diarios agendas culturales o eventos sociales. También, noticias. Saber si su búsqueda está en el centro de las agendas de los medios.
- d. Contactar por redes sociales a profesionales en distintas áreas. Con fines de charlar virtualmente, comentar o pactar entrevistas.
- e. Correspondencia instantánea en las páginas, chatear con profesionales, conferencias públicas, etc... Para hacer entrevistas on line o para pactarlas.
- f. Publicar perfiles de búsqueda o información académica propia y ajena. Leer y publicarla. Para informar sobre lo que hace y otras personas que no lo conocen le dejen sus opiniones.
- g. Participar activamente en debates sociales. Conocer y relacionarse con pares, ya sean estudiantes, periodistas, profesionales. Hacer, rehacer y actualizar una agenda de contactos que siempre podrán dar respuesta a sus requerimientos.

10) En páginas que para obtener información te piden registrarte yo no lo haría, salvo diarios nacionales que te mandan las noticias al mail.

- En temáticas que requieren fuerte trabajo de campo.
- En exámenes precisos sobre apuntes universitarios. Donde otros apuntes si no se sabe bastante sobre el tema, puede confundir en lugar de ayudar.
- Sin asesoramiento externo a Internet o por medio de profesionales no haría caso de la información que no sea de mi campo de estudio y conocimiento personal.

ALUMNO N° 8

1) Recorro a los textos que indica la bibliografía de la materia (libros); Recorro a Internet (recorro para bajar bibliografía si me hace falta completar la que tengo); Recorro a fotocopias o cuadernillos preparados por la cátedra

2) Recorro a los textos que indica la bibliografía de la materia (libros); Recorro a Internet

Recorro a mis apuntes de clase o de mis compañeros(sólo para completar). Recorro a fotocopias o cuadernillos preparados por la cátedra (las considero una buena guía de lectura para orientar el estudio)

3) Utilizo Internet frecuentemente para actividades académicas. Lo considero una herramienta más para el acceso al conocimiento. Por lo general, la uso para acceder a libros virtuales que completan la

bibliografía en soporte papel. También, leo los diarios virtuales para mantenerme informada y cotejarlos con los de soporte papel (de estos últimos sólo compro sábados y domingos por razones presupuestarias). Visito mucho las bibliotecas virtuales (la biblioteca nacional tiene un sitio interesante) y entro a los foros porque muchas veces desde ese espacio me ayudan a evacuar dudas. Las páginas de los organismos suelen proporcionar info útil. Sin embargo, tengo mucho cuidado con respecto a la info publicada virtualmente y siempre cotejo las fuentes. Si no las tiene, no utilizo la información.

4) Utilidad múltiple y variada.

5) Utilizo la PC en mi casa, suelo tenerla prendida mientras estudio y recurro a ella cada vez que lo considero necesario y sin una frecuencia concreta. Aclaro que vivo rodeada de libros también, lo cual hace que recurra tanto a la PC como a los libros, según lo considere. Muchas veces luego de una consulta por Internet me veo en la necesidad de confirmar la info con material de la biblioteca y viceversa para ampliar el material en soporte papel. En cuanto a la conformidad... sí, estoy conforme.

6) Insisto en el cuidado que hay que tener porque todo es factible de ser publicado en este medio. Yo hago una analogía con la fotografía. En sus comienzos era una prueba refutable de un hecho hasta que el avance tecnológico le arranco ese mote. Internet es como una fotografía en la actualidad, puede ser cierto lo que se ve, pero también puede estar falseado.

7) Como dijo Mc Luhan "la tecnología es la continuación del brazo humano". Bueno, dudo que hayan sido exactas las palabras, pero si estoy segura del concepto.

Qué mejor utilidad se le puede dar a la tecnología que la de desasnar personas.

Por experiencia propia, Internet me sirvió mucho para circular la información sin requerir de tiempo, que por estos días no abunda. El ritmo de vida propuesto por la sociedad "moderna", muchas veces limita las posibilidades de acceder a un nivel académico. Sin embargo, esta herramienta, bien utilizada, puede allanar el camino a muchas personas que en la actualidad se ven privadas de este recurso.

8) Resulta provechoso a la hora de una entrega cuando no llegás a tiempo porque te tenés que quedar en el trabajo después de hora; o cuando trabajas sobre un texto complejo, podés recurrir a algún foro sobre el tema para poder entenderlo mejor; o quizás, simplemente para acceder a los libros si no podés comprarlos.

Resulta inconveniente cuando encontrás info sin fuentes claras.

9) Como herramienta de comunicación: sirve para estar en contacto y organizar los proyectos en los equipos de trabajo académico.

Búsqueda de información necesaria y circulación de la misma dentro del grupo.

Visita a las páginas de los distintos organismos públicos y privados que proporcionan datos útiles.

Consulta a bibliotecas de todo el mundo y su muy apreciada traducción al idioma que se requiera. etc

10) Hay muchos trabajos de investigación publicados provenientes de personas desconocidas y no comprobables y que, por diferentes cuestiones, no soportan un seguimiento investigativo. Ahí yo prefiero abstenerme. Otra razón importante para abstenerse, es el hecho de la sobre información. La cantidad de información real y falsa es tal que muchas veces es mejor quedarse con el material de estudio en soporte papel para poder llegar a ver todos los temas sin caer en la dispersión. etc

ALUMNO N°9

1) Recorro básicamente a los textos bibliográficos de la materia cuando tengo la certeza de que los he comprendido, para los casos en que dichos textos resultan complejos debo recurrir a los apuntes de clase con la explicación de los mismos.

A Internet solo recorro cuando el texto me resulta complejo y cuando la clase dictada por el docente me es insuficiente.

2) En estos casos recorro a internet sobre todo, para obtener mayor cantidad y variedad de información partiendo de la que tengo en los textos de la cátedra. Este método me resulta mucho más fácil y más productivo que pasarme varias horas en la biblioteca, a pesar que la información de la web se debe tomar con pinzas y analizar para determinar si es válida para un trabajo de este tipo.

3) En una oportunidad utilicé internet para averiguar antecedentes en las intervenciones comunicacionales realizadas en instituciones públicas y me resulto satisfactorio ya que pude contactarme con lugares que habían sido atravesados por esta experiencia. Si bien en la red podemos encontrarnos con mucha información falsa o de relleno, a veces, como en este caso te permite tener acceso a un tipo de información que no está registrada en ningún otro lugar físico.

4) En todos los casos que utilizó internet lo hago a través de los buscadores mas conocidos : google, yahoo, terra, etc. , pero cuando necesito averiguar algo sobre un tema más global, por ejemplo cuando debo buscar solo noticias me dirijo directamente a los buscadores que poseen distintas páginas relacionadas al periodismo.

5) Para iniciar una búsqueda primero realizo un croquis sobre las cosas más importantes que debo averiguar y partiendo desde allí comienzo a recolectar información acerca de cada uno de los puntos previamente determinados. Generalmente me conecto desde mi lugar de trabajo, en los tiempos libres o quedándome después de hora. Porque si bien cuento con internet en casa, las características técnicas de mi equipo a veces son insuficientes para realizar una búsqueda ágil.

6) No siempre. Sólo me resulta confiable el tipo de información que puedo obtener en al menos 3 sitios diferentes. Cuando se trata de datos duros trato de buscarlos en 2 o 3 sitios. Además los resultados de las búsquedas generalmente no tienen un buen sistema de filtros para aplicar, es por eso que siempre aparecen gran cantidad de páginas que en realidad son blogs de opiniones realizados por una sola persona y con información no certificada y fuentes no citadas.

7) Personalmente me parece que no se debería incorporar como herramienta académica, solo se debería dar una inducción sobre como corroborar las informaciones y que recaudos tomar a la hora de volcar en un trabajo universitario dichos datos. Creo que los profesores académicos deberían seguir incentivando a sus alumnos a leer libros en soporte papel, porque en la web aun no contamos con un sitio donde poder acceder libremente a ellos.

Considero que solo debería implementarse como herramienta para el aprendizaje académico cuando tengamos una posibilidad importante de acceder al mismo tipo de información confiable que tenemos en los textos en formato papel. Pienso que si esto se implementara en la actualidad no solo se usaría sino que se abusaría del uso de internet, obviando cada vez mas los textos académicos que nos brindan en las cátedras.

8) Me resulta provechoso cuando debo realizar trabajos prácticos, generalmente monografías o para buscar datos concretos que no podría obtener fácilmente por otro medio. No me resulta tan útil a la hora de estudiar para un examen.

9) Monografías – porque podemos obtener una gran cantidad de información en poco tiempo y esto ayuda a comparar datos y arribar a conclusiones obviando el paso tan tedioso que las generaciones anteriores debían enfrentar a la hora de recolectar información.

Trabajos prácticos en general – debido a que internet me permite acceder a datos concretos, localizar a personas públicas que me interese entrevistar, por ejemplo.

Exámenes – solo cuando los textos de cátedra y las clases me resultan insuficientes o poco claros.

10) No utilizaría internet en los casos en que la cátedra me brinde las herramientas necesarias para poder afrontar la materia: bibliografía adecuada, textos adjuntos y material audiovisual, en caso de que fuera necesario.

Entrevista a docente de la Carrera de Relaciones Laborales²⁰

Noviembre de 2008

Entrevistadora (E): Qué evaluación tenés de la comprensión de los alumnos para el parcial?

Docente (D): La comprensión es extremadamente pobre para lo que son los alumnos de Relaciones laborales. Pobre porque no siento que hay comprensión de los textos. Citan ejemplos, pero sin acompañar una conceptualización. Cuando utilizamos los videos para ser interpretados por los textos, en el parcial lo que hacen es poner las escenas de la película descontextualizada, quiero decir que no las pueden referir vinculándolas con una noción o un texto. Es decir, no relacionan la película con la bibliografía, hecho que sí se había hecho en clase y se corrigió y se devolvió para que estudien de ahí. Me da la impresión que uno le va dando estrategias previas para el examen, por ejemplo yo la clase anterior doy una batería de preguntas, 20 preguntas y te aseguro que de ahí voy a sacar las preguntas del examen, tomo esas 20 preguntas y te aseguro que se miran sorprendidos como si nunca las hubieran escuchado.

E: A qué lo atribuye?

D: No sé. Yo tengo como estrategia para que no pierdan tiempo en la toma de apuntes cuando doy clase, les doy una guía de lectura, se corrige en plenario entre todos y después hay un teórico acompañado de la corrección y entonces para que ellos no pierdan tiempo cuando doy el teórico, yo además les doy fichas síntesis conceptuales de la clase, aclaro que la ficha no reemplaza al texto, y cuando voy al parcial me encuentro con la transcripción de la ficha que es una síntesis, una guía o un cuadro sinóptico pero no pueden encontrar el concepto detrás de la síntesis, porque muchos de ellos no se remitieron al texto y se quedaron sólo en la ficha.

E: Eso es algo que lo percibiste ahora en este curso o en otras ocasiones?

D: Lo vengo percibiendo en los dos o tres últimos cuatrimestres y tiendo entonces a hacer menos fichas para que estén menos atentos y se confíen menos de que bueno para que vamos a tomar nota para que vamos a hacer esto si la profesora nos va a dar la ficha. Y además los remito al texto constantemente. Pido que lo lean antes de clase, cosa que no sucede generalmente. Los leemos y los compartimos en clase. Trato de desmenuzar esto de que comprendan que la repetición de un concepto no implica que lo comprendieron o que lo entendieron.

E: Responden a las consignas en el parcial? Cómo lo hacen?

²⁰ La docente entrevistada es Ayudante de trabajos prácticos en las Carreras de Relaciones laborales y Educación física.

D: No. Responden cuando las consignas son meramente conceptuales. Si vos le decís: defina tal cosa a modo de diccionario. Cuando las consignas son de establecer relaciones entre conceptos o entre autores o con la película o entre dos textos de diferentes autores, lo que hace n es remitirse a lo que dice uno y el otro pero son muy poquitos los que establecen relaciones. Otro obstáculo es el tema del estudio de memoria, incluso en los casos en los que les va bien. Porque uno se da cuenta de que hay una repetición, de que le fue bien a una alumno de 8 o 9 pero repitió hasta con punto y coma cada frase del texto. Se nota lectura, estudio, pero un estudio sin comprensión alguna. Por ejemplo, vos a esa misma alumna de 8 o 10 le pedís después de que les explique a sus compañeros, no lo puede explicar. Es decir, si no le puedes explicar al otro es porque no lo entendiste. Por eso la dificultad en las preguntas de relación que implica un nivel de abstracción superior a la memoria, al de la conceptualización.

E: Aún con todas estas dificultades que advertís, qué les sirve más a ellos de tus clases para el parcial?

D: Cuando los obligo a que le expliquen a alguien. En el plenario y los presiono para que ellos deban explicarle a otro grupo las respuestas, ante la presión tienen que sí o sí entender. En el plenario les doy una guía de lectura, la trabajan en grupo, discuten en gruido y voy pasando por los grupos tratando de problematizar porque la responden en dos minutos y cuando paso por los grupos y les pregunto qué quieren decir con tal cosa y se me quedan mirando... ahh bueno, entonces problematizo la misma guía que les di, les planteo situaciones y después en el plenario cuando terminaron todos los grupos exponemos las respuestas y en la exposición es un segundo trabajo de desagregar, es decir no repitan lo que dice el texto sino explíquenmelo o generen situaciones o ejemplos en los que se da tal o cual concepto. Entonces, si yo tiendo a generar los ejemplos yo o a explicarlos yo es como que escriben esos ejemplos y nada más pero cuando los voy presionando y les digo expliquen a los compañeros den ejemplos y no les queda otra que realizar una mini exposición ante el grupo entonces es como que ante la presión responden un poco más.

E: Eso lo capitalizan en el parcial?

D: Sí, si si, o se nota una explicación de los conceptos y de los textos, no memorísticos, desde la interpretación de los textos.

En realidad, nosotros vemos entre 2 o 3 películas por cuatrimestre y las utilizamos como fuente de interpretación y como un micro muestra para llevar los conceptos de la teoría a una práctica o una hipótesis y lo otro que resulta es que ellos puedan desarrollar en esta materia situaciones hipotéticas. Por ejemplo, trabajamos el tema de poder y organización y les pido que como trabajo en equipo les pido que trabajen siempre en clase desarrollen una empresa hipotética con problemas de resolución de problemas, con objetivos, que lo presenten y cuando lo presentan vamos problematizando entre todos la situación que eligieron con lo cual vuelven al trabajo práctico para corregir lo que en primera instancia están seguros que estaba bien. En eso sí veo una incorporación del concepto. Quizás tenga que ver que algunos no ven las materias troncales a su disciplina como queriendo decir esto qué sentido tiene dentro de la aurícula. Como queriendo decir que uno se da cuenta que hay materias que ellos vienen

como a pasarlas y uno tiene que esforzarse en demostrarle el sentido de las relaciones y el poder que no es filosofía es que vos básicamente te vas a encontrar que en una organización está plenamente involucrada la situación de poder, que veas teoría de los grupos también tiene este otro sentido. Y hay que darle esta famosa utilidad del concepto dentro de las carreras que ellos tienen. Si no las viven como periféricas y bueno las paso.

E: Sobre el tema de las escritura. Son claros...? Cómo se expresan?

D: No. Hoy antes de que comiencen el parcial les dije: lean atentamente la pregunta, piensen la respuesta, escriban y vuelvan a leer la respuesta porque lo que me encontré es una desconexión entre, es como que cuando la respuesta la trasladan al papel se comen frases es como si escriben en quechua, es como que no hay relación con lo que escriben, ni siquiera pueden formar una redacción lógica. No se si esto tiene que ver con los nervios o con la carencia de lenguaje de palabra de vocabulario. Vos puedes dilucidar que detrás hay estudio y saben pero no los pueden expresar en un párrafo. Son como telegráficos al escribir es como si escribieran mensajes de texto en el celular y no que estuvieran escribiendo una pregunta de parcial. El lenguaje es súper pobre.

Insisto más en darle la posibilidad de que me preguntes y repreguntes las veces que sea necesario, queme interrumpán, que no se queden con dudas, insisto en que si leen antes de la clase y si además trabajamos las guías de estudio ya cuando llegan al parcial el proceso ya se inició porque estudiar no es estudiar dos días antes del parcial.

El tema de incentivarlos a que discutan a los plenarios, a que tengan una posibilidad más crítica a explicarles que se apropien de los espacios como el pizarrón, que es de ellos, que no hay una línea entre el docente y ellos. No están acostumbrados, incluso en cómo se distribuyen en el aula, pedí el cambio de aula para que no estén tan apretados y para que puedan trabajar en grupos porque tenía un aula con 6 o 7 bancos pegados. Pero cuando nos mudamos de aula seguían sentaditos así. Básicamente la idea de trabajar en grupos es la mirada del otro, también para dialogar.

E: Cuando citan autores, cuál es el criterio para citar, citan palabras del docente, cómo lo hacen?

D: No, no citan. En realidad, primero hay gente que cita textual – no me pasa en esta clase- pero ponen según tal comillas. Acá hay un mix entre lo que ellos creen que dijo el autor, lo que dijo el docente y así arman, por eso tan difícil de comprender y que la redacción tenga una lógica. Les explico que no es lo mismo una cita que plantear una crítica al autor. No pueden establecer esta división y crítica al autor no existe.

Lo que también funciona que este cuatrimestre es como juegos de roles entonces cuando vemos el tema de liderazgo que pueden representar en grupo los tipos de liderazgo entonces eso de ponerse en lugar del concepto es como un esfuerquito extra que lo hacen ahí y que luego lo incorporan de otra manera. Que puedan incorporar la crítica como algo sano, que si los compañeros representaron un liderazgo y lo hicieron mal porque no fueron al fondo del concepto que los otros lo puedan criticar sin que esto sea visto como algo personal. Parece algo muy infantil. Pero a

veces no entienden que es un juego y no es una evaluación y se tienen que permitir poner el cuerpo, algo que les cuesta muchísimo. El poner el cuerpo es una dificultad en muchos cursos. Este es de segundo año pero tengo también un cuarto y es lo mismo.

A veces estudian tan de memoria que confunden autores. Entonces si en la pregunta, así sea conceptual, no utilizás específicamente la palabra que estaba por ahí en el texto, contestan desde otro autor.

Entrevista a docente de la Carrera de Educación Física²¹

Septiembre de 2008

Entrevistadora (E):

Queremos que nos comentés respecto a la comprensión/ resolución de la consigna por parte del alumno

Docente (D): te cuento primero la modalidad de examen. El examen se podía hacer de a dos o individualmente. Y era a libro abierto por lo tanto se había sostenido que se iba a enfatizar la relación de conceptos como central en la indagatoria y la posibilidad de articular con algunos otros recursos didácticos que implementamos durante el cuatrimestre sobre todo la proyección de películas. Digo esto porque no es lo más tradicional en la toma de parcial. Esto está fundamentado en que un primer parcial creemos que es una instancia facilitadora del aprendizaje y de la producción del conocimiento como construcción colectiva. Y a su vez porque de alguna manera antes del parcial trabajan en situaciones grupales un poco más amplias, no de a dos, donde resuelven las consignas, que todas implican establecer relaciones con el material bibliográfico en la mano y con la ayuda del profesor en ese caso. En el parcial lo que no hacemos, salvo alguna cuestión relacionada con la manera en que está escrita la consigna pueda perturbar su comprensión, no intervenimos ayudando a la elaboración de la respuesta. Digamos que en ese sentido se mantiene una diferencia con lo que se hace cotidianamente en la formulación de consignas de trabajo práctico. Evidentemente durante los trabajos prácticos con la ayuda del docente trabajando activamente en el grupo se llega a resultados más interesantes, en cuanto a poder establecer las relaciones de los conceptos pedidos. En la situación de parcial, sin la ayuda del docente, pero con el material bibliográfico y con el diálogo con el compañero ocurre que un número importante toman cada uno de los conceptos que hay que poner en relación, teniendo una enorme extensión de páginas que implican de una u otra manera el concepto pero aquello que se pedía que era hacer la relación, prácticamente no aparece. No digo que suceda en todos los casos pero yo calcularía que el 60 % de los casos hay una aproximación hacia la localización en los textos de aquellas

²¹ La profesora entrevistada es profesora adjunta en varias carreras de la UNLaM, entre ellas, educación física y trabajo social. Tiene una larga trayectoria en docencia universitaria.

cuestiones que servirían para responder pero no se logra articular la relación pedida.

E: además de la bibliografía también tienen los apuntes de clase?

D: tienen todo, apuntes de clase también. Pueden tener todo lo que quieran.

E: eligieron trabajar de a dos o alguno trabajó solo?

D: el 5 % trabajó solo porque considera que es un momento en donde se pone nervioso. Y algunas terminan siendo de a tres porque "*me quedé solo*"... pero no más de tres.

Generalmente los chicos que trabajan solos, presentan, salvo alguna que otra excepción, son exámenes con mayor nivel de dificultad. Y claramente hay cuestiones que evidentemente están ligadas a la consigna. Creo que enfrentar la consigna de a dos supone un espacio de diálogo que permite resolver algunas cuestiones que quizás solo... por ejemplo, hay tres cosas que cumplir, justificar, caracterizar y ejemplificar y por ahí puede una sola de ellas. Cuando se hace de a dos parecería que eso por lo menos implica una toma de conciencia mayor de lo que se está pidiendo. Pero el establecimiento de relaciones en muy pocos casos aparece.

E: Y el diálogo se da en relación a qué? Discuten acerca de la consigna y cómo resolverla o discuten acerca de los textos?

D: ¿Cuándo están trabajando?

No puedo asegurarlo porque estamos presentes pero intentamos mantener una distancia. Lo que se ve es que discuten mucho sobre la consigna, o sobre los ejemplos. O sobre si involucra algún momento de una de las películas vistas y tener que analizar el segmento de esa película en relación a algún concepto en particular, en eso se los ve discutir mucho, parece que les sirve. Y repito a veces pasas y uno le está diciendo al otro "*pero no, no ves que nos falta ejemplificar*" o "*todavía no hicimos esta parte*".

E: Respecto de las estrategias que utilizan en la clase cuál o cuáles son más utilizadas o les sirven a los alumnos para resolver el examen?

D: evidentemente, lo que más utilizan para resolver el examen es lo que tomaron como apunte, en el cuaderno. Cosa que después aparecen una serie de dificultades porque ellos dicen: "*Yo lo puse tal cual lo tengo en el cuaderno*" y uno le contesta que no supervisó ninguna toma de apuntes, por lo tanto... y que tampoco piensa que el examen se resuelve exclusivamente con los apuntes tomados en clase. Pero la verdad es que si te mentiría si te dijese que no, en definitiva si hubiese tomado bien los apuntes ya se considera aprobado el examen... El que le digamos, o que yo le diga que no considero solo el apunte, que tomo en clase, a la hora de aprobar el examen o no aprobarlo si tomó un buen apunte aprueba.

E: ¿Y cómo fue en términos de resultados?

D: no hay prácticamente aplazos, hay alrededor de un 50% que no llegan a la nota para promocionar la materia.

E: **¿Querés comentar algo más de la situación de examen, de la resolución, o de las correcciones que hiciste?**

D: me gustaría apuntar algunas cuestiones históricas. Las primeras promociones tuvimos solamente un 4 % de alumnos promocionó y recurrió la materia gran cantidad de alumnos. Era evidente que tratándose de una materia periférica, porque no es central en la formación de los alumnos de educación física, puede tener importancia si pensamos que se está formando un licenciado, pero digamos no tiene la misma centralidad que en trabajo social, una materia como psicología social. Y las dificultades que tienen de abordar las cuestiones o las materias ligadas a las ciencias sociales, tuvimos que cambiar completamente la manera de trabajar. Y el trabajo práctico, con nota, obligatorio, cada dos semanas, a libro abierto, y con ayuda del docente. Al sentarte con ellos a leer la bibliografía, a discutir la consigna, y demás, ha mejorado notoriamente la cantidad de aprobaciones. Es decir, la sensación que tenemos es que aprenden más. A veces en el tiempo deberíamos volver a retomar esos exámenes primeros que tomamos, porque uno también comienza cada vez más a acomodarse al tipo de alumno y a modificar los criterios de enseñar y evaluar. Porque, bueno, los criterios son siempre subjetivos, y en definitiva no se hasta que punto no los vas acomodando a las posibilidades de las nuevas generaciones. La sensación que te diría es este mecanismo favoreció enormemente a los alumnos. Las primeras dos camadas que tuvimos recursaron muchísimos alumnos. De todos modos no podemos evitar en algunos casos que recursen porque no quieren dar el examen final.

E: por lo que comentabas hace un rato existen diferencias entre los alumnos de Educación Física y los de las otras carreras...

D: Digamos, en los últimos años cambió enormemente la población de trabajo social son gente con muchísimas dificultades intelectuales. Por lo tanto si bien desde el punto de vista de la significatividad es una materia que les apasiona, te encontrás con una población con serios problemas de competencias cognitivas.

Entrevista a docente de la Carrera de Trabajo Social²²

Noviembre de 2008

Entrevistadora (E): En relación a los últimos parciales queremos que nos hables acerca de: ¿Cómo fueron los resultados? ¿Cómo resolvieron las

²² El docente entrevistado es jefe de trabajos prácticos en varias carreras de la Universidad entre ellas trabajo social y relaciones laborales. Cuenta con una larga trayectoria en docencia universitaria en esta y otras universidades.

consignas? ¿Qué puedes decir en relación a la comprensión de las mismas?

Docente (D): En general mi estrategia es que la consigna sea muy clara, justamente para no complicar la corrección y que ellos no se compliquen en el desarrollo del parcial. Entonces las preguntas apuntan a los textos muy claramente y en general en el primer parcial no hay preguntas de relación. Esas preguntas las dejamos para el segundo parcial. Por lo que recuerdo no hubo ningún problema. No preguntan qué quiere decir tal pregunta o a qué apunta, porque lo tenemos como muy pulido. Sabemos adonde tenemos que apuntar y cómo hay que hacer las preguntas para que no haya aclaraciones. No porque no queramos hacer aclaraciones sino porque implicaría que hay equívocos o cosas que no quedan claras y todo eso complicaría o complejiza sobre todo la evaluación. Podría problematizar el parcial en el buen sentido, algo que dé para más desarrollo.

E: Haces una diferenciación entre el primer parcial y el segundo parcial, porqué?

D: Principalmente para dar tiempo a empaparse de los conceptos, de la terminología, de la forma de articular ideas que tenemos en la cátedra. Al principio es como que van incorporando ideas nuevas de la psicología social y en la segunda parte le damos más profundidad a los conceptos. Entramos más en una cosa más profunda a nivel de que salimos de la generalidad y entramos en cierto detallismo digamos de distintos aspectos de las problemáticas de la materia. Entonces al ir a especificidades después necesariamente hay que articular un poco más. Porque las situaciones que podamos analizar se entienden desde distintas lecturas, desde distintas perspectivas. Necesariamente tenemos que complejizar y articular para poder dar cuenta de esas situaciones, y esa complejidad se traduce en el parcial en algunas preguntas.

E: y responden los alumnos a esa complejidad?

D: Si, yo diría en un 50 %. Cuando hay preguntas de relación, un 50 % realmente relacionan, articulan, pueden avanzar digamos en esta idea que une dos autores. Y el otro 50 % no, enumeran los autores pero no pueden de alguna manera hacer la retórica de la articulación. Entiendo que no es fácil, pero es algo que el docente da en clase, lo dice. La articulación la hace uno primero en clase y después se espera que se entienda y lo pueda reproducir, porque no está en el apunte. Pero hay gente que estudia del apunte, y ya sea porque no vino a las clases o porque no tomo apunte o porque tomó apuntes incompletos, no entendió y no puede dar cuenta de eso.

E: y este 50 % fracasa o avanza igual?

D: en general avanzan igual, porque se tiene en cuenta que conozcan a los autores. Pero no les damos el plus de promocionar, por ejemplo.

E: La segunda idea que queremos que nos comentés es en relación a las estrategias y dinámicas de las clases, ¿cuáles son las que resultan más útiles para los alumnos en el momento de la evaluación?

D: yo creo que lo más utilizado son los apuntes de clase, que ellos toman. Porque ellos estudian los textos, en general tengo la idea de que estudian bastante los textos, pero remarcan en los textos lo mismo que yo remarco. Es decir lo que doy en clase, lo que tomé de cada apunte y el plus que le dí es lo que ellos en un 50 % toman... digo un 50 % porque hay diferencias, no es todo el universo igual.

Incluso yo diría en aquellos que no tienen tan buen rendimiento utilizan mucho apuntes. Creo que por una cuestión de comodidad, porque siempre es más sintético.

También les sirven las películas, pero en bastante menor medida. Ellos podrían, por ejemplo en una evaluación ejemplificar con la película que vimos como ilustrativa del tema, a veces les pedimos...y la tendencia es hacerlo poco, se remiten poco a la película.

Se quedan más pegados al texto, como si dijéramos al machete, machete mental, pero lo tienen aprendido...es lo que dimos en clase.

E: siempre evaluaron de la misma manera o fueron cambiando?

D: Yo siempre evalué igual. En una época tomé con libro abierto, pero no me convenció. Porque copiaban mucho texto y de ahí había que extraer lo que era la evaluación en sí...y se me complicaba desentrañar eso, en cambio así yo sé que lo estudiaron y que lo saben o no lo saben.

Entrevista a docente de la Carrera de Comunicación Social²³

Diciembre de 2008

Entrevistadora (E): Qué evaluación tenés de la comprensión de los alumnos para el parcial? Responden a las consignas en el parcial? Cómo lo hacen?

Docente (D) Por lo general la comprensión de los alumnos a la consigna de los parciales es correcta debido a que lo que se les solicita ha sido desarrollado en clase. Las materias que dictamos son sustancialmente prácticas. Es decir que se piden ejercicios similares a los resueltos en clase.

Por otro lado se realiza mucha actividad práctica a lo largo del cuatrimestre (redacción de despachos, notas, crónicas, en su mayoría) y los contenidos teóricos son aplicados también a los ejercicios prácticos.

E: A qué lo atribuye esta correcta comprensión de las consignas del parcial?

²³ La docente entrevistada es ayudante de Trabajos Prácticos en tres cursos de la carrera de Comunicación social.

D: Creo que esta dinámica de la cursada les permite incorporar los contenidos con más facilidad.

Sin embargo cuando en un parcial se pide desarrollar un tema teórico de acuerdo a determinado autor, percibo una notable dificultad.

En el caso particular de las materias que dictamos (Talleres de redacción periodística) creo que el tema pasa por la poca importancia que le dan los alumnos a la lectura de los textos, especulando que con la parte práctica lograrán aprobar de todas maneras la materia (y no es así, la mayoría de los alumnos que desaprobaron el último curso fue por los puntos teóricos de los parciales)

E: Cuando citan autores, cuál es el criterio para citar, citan palabras del docente, cómo lo hacen?

D: Las respuestas de los puntos teóricos son casi siempre poco claras, y no se cita al autor.

Considero que no hay un trabajo previo de lectura y elaboración de los contenidos por parte del alumno. Se basan en lo desarrollado en clase. Esto se demuestra en el fracaso que se produce cuando se les pide que respondan sobre un tema puntual no expuesto por el docente pero si desarrollado claramente en los textos.

De todas maneras reitero que mis materias son prácticas y los temas teóricos en su mayoría son incorporados con abundante ejercitación.

Creo que es una excelente técnica para lograr que los alumnos logren los objetivos propuestos por la cátedra.

El problema surge cuando tienen que elaborar algún tema no expuesto por el docente. Pero en mi experiencia se debe a que no le dedican tiempo a la lectura de los textos.

E: Sobre el tema de las escritura. Son claros...? Cómo se expresan?

D: Con respecto a la escritura, si bien los alumnos ingresan a la Universidad con un bajo nivel expresivo en general, la mayoría logra una correcta redacción luego del primer año. Por supuesto hay casos más severos pero también van evolucionan con los sucesivos cursos.

Algo para destacar es, sobre todo en los primeros cursos, el poco interés por la información que tienen los alumnos, que se refleja en la falta de lectura de los diarios. Es paradójico en alumnos de comunicación.

Nos hemos visto obligados desde el primer taller a realizar test de información con resultados muy bajos.

Registro de observación de clase

Comunicación social / 8 de mayo de 2008

Cantidad de alumnos 21.

Duración de la observación: 1 hora 45 minutos

Se trabaja con una guía de preguntas sobre un texto específico.

El docente (en adelante D) comienza preguntando dónde habían quedado la clase anterior

Los alumnos (en adelante A) chequean sus cuadernos, hablan entre ellos. Sólo unos pocos responden. Hablan mucho entre ellos.

D. propone juntarse en grupos de a 3 o 4 integrantes cada uno.

Los A tardan en modificar sus posiciones y juntarse.

Continúan hablando entre ellos y se juntan de a 6. Hojean sus apuntes o textos bibliográficos.

Unos A preguntan si hacen la pregunta 1.

Grupo A1

Algunos ya la tienen respondida en sus cuadernos, otros marcada en el texto.

Un alumno le lee al resto la respuesta.

A. pregunta *¿saben donde está?* Otros del grupo muestran en sus textos dónde se hallan las respuestas.

Mientras, pasa la hoja de firmas, y comentan entre ellos los DNI y las fechas de nacimiento.

Grupo 2

Recuerdan lo que el D dijo en el práctico anterior. Buscan en sus textos.

A. pregunta *si "esto lo vimos hoy en teoría?"* Otro A responde que esto es lo que dijo la profesora hoy.

D. pregunta si ya lo resolvieron, si alguien quiere empezar

Un grupo responde y un A lee la respuesta.

D. habla del texto. Menciona el número de página. Los alumnos asienten.

D. hace una pregunta relacionada con el texto. Un A responde.

D. se dirige a otro grupo y les pregunta "¿Ustedes decían que se podía ampliar con las páginas 34 y...?"

Los A leen algunos párrafos del texto. Otros A marcan con resaltador o escriben a un costado en sus textos-

Seguidamente el D explica parte de los conceptos de dicho texto. Los A miran atentos.

El D recurre a otra pregunta.

Un A responde con otra pregunta: "¿el habla es la parte individual?"

El D explica. Varios A toman nota en sus cuadernos.

Un A dice, "Profe, ay! No entiendo!"

El D explica.

Algunos A conversan entre sí. Otros participan y acotan.

Un A pregunta: "Profe, en qué página está?"

D. responde y lee parte del texto. Los A casi todos lo siguen leyendo sus textos.

A. pregunta por el estímulo.

El D responde con un ejemplo de la cotidianidad (utiliza la imagen de una hornalla que quema)

En este momento hay un silencio total y una clara atención al ejemplo.

A pregunta algo donde relaciona dos conceptos (respecto de la lengua, significación, habla comunicación)

D responde. Los alumnos participan repreguntando, mirando sus cuadernos.

Algunos A comentan entre sí mirando los textos.

En un grupo una A le explica a otro.

D. propone pasar a la segunda pregunta.

Se trabaja con la misma mecánica. Vuelven a hojear sus textos. Conversan entre sí.

Mientras una A lee la respuesta para el resto del grupo, otras dos mandan mensajes con sus celulares.

D. pregunta quien quiere empezar.

Una A lee de su cuaderno.

D. pregunta ¿Porque el mito es semiótico? ¿Alguien lo pudo ver? Vean en la página 30.

Continúa preguntando: ¿Recuerdan el cuento del signo que dice él?

El mismo D responde.

Algunos alumnos toman nota, otros marcan en sus textos directamente.

D. pregunta si hasta acá está claro, los alumnos asienten y dicen si, si.

El D propone seguir con la pregunta 3. Propone que se tomen 5 minutos para preparar la respuesta. Aclara las páginas en las que pueden encontrarla.

(Yo me encuentro en la parte de atrás del aula, y los A de a ratos se dan vuelta, me buscan con la mirada y se ríen.)

Algunos A trabajan de manera individual, leen los textos, escriben en sus cuadernos, etc.

Otros conversan de otras cuestiones y no responden a la consigna. En este mismo grupo hay 2 A que ya tienen resuelta la consigna. Una de ellas le dicta al resto del grupo.

Otra A pregunta, ¿vos ya la tenés? A responde que la tiene marcada en el texto.

Otro grupo pregunta en qué página está.

Una A hace referencia a lo que la profesora dijo en la clase pasada, mientras lee lo que había anotado.

Leen los textos y comentan entre sí. Una A (la misma q lo hizo anteriormente) preguntó dónde está eso.

D pregunta si ya terminaron, relea la consigna.

A. lee la respuesta. A de otro grupo dicen que marcaron lo mismo.

D. Continúa explicando. Algunos lo siguen otros no. Comienza a ejemplifica (acerca de la manera convencional de poner la mesa) y en ese momento pareciera que escuchan más y participan.

D pregunta a algunos del fondo.

A. A mi?

D. Si, si.

A Lee la respuesta.

D. nuevamente da un ejemplo y pregunta si se entiende

A repregunta acerca de lo que explicó el profesor. (El tema es acerca de "la mentira") y dice que en un cuento si se dice que la casa es toda de chocolate no es una mentira, es un cuento.

D. retoma el tema, explica y vuelve a preguntar si se entiende.

D. propone continuar con la pregunta 4. aclara que se encuentra en la pagina tal.

Son las 11.50 y se evidencia bastante dispersión.

Un A levanta la mano y pregunta si lee la respuesta. Lee parte del texto. Otro alumno dialoga con éste y contradice lo que dijo.

El D aclara y lee otros párrafos del texto.

Algunos alumnos preguntan relacionando con lo que el docente dijo.

Algunos alumnos de otro grupo permanecían ocupados en sus celulares.

El D da por terminada la clase diciendo que continuarán con la guía.

Registro de observación de clase

Educación física / 8 de mayo de 2008

Todos los alumnos (alrededor de 50) están sentados bastante aglutinados. Dejan casi toda la primera fila de bancos sin ocupar.

Luego de una breve presentación, el docente entrega trabajos corregidos.

Algunos alumnos preguntan si lo corrigen y lo vuelven a entregar. El docente responde que lean las indicaciones que él puso.

El docente (en adelante D) toma la palabra.

Los alumnos (en adelante A) abren sus cuadernos.

El D pregunta por los temas de la clase anterior.

Los A chequean sus cuadernos, hablan entre ellos. Tardíamente responden mencionando algún tema o autor.

El D escribe en el pizarrón, los A miran atentos, solo unos pocos toman nota.

Continúan respondiendo, con preguntas, por ej: -profe, ¿el tema de la violencia? O ¿del discurso del orden?

El D asiente y continúa hablando, da ejemplos de la vida cotidiana. Los A no toman nota. Por momentos se ríen con algunos ejemplos, y comentan entre ellos.

D. comienza a hablar de un texto.

A pregunta ¿eso está en la unidad 1? otro A responde No! En la unidad 2. Ya está, sale 3 mangos. Otros A chequean sus apuntes (bibliografía)

D. comienza a hablar de los instintos. Introduce con una pregunta: Qué instintos conocen en los animales? Los A responden mientras el docente escribe las respuestas en el pizarrón.

Muchos comentan entre sí.

D. La pregunta es si nosotros tenemos instintos?

Muchos A responden a la vez SI!

Seguidamente el D se explaya dando ejemplos, pone en cuestión, provocando el debate con ejemplos que los incluye. Los A escuchan atentos, se ríen, comentan entre ellos y solo 1 o 2 intervienen con comentarios o preguntas.

D cambia el tono y dice: "Lo que el autor en este texto dice es...."

En ese momento casi todos los A toman nota en sus cuadernos. Algunos A siguen al D directamente leyendo el texto mencionado, y escribiendo sobre el mismo.

Mientras el D está hablando se puede escuchar a algún alumno comentar en voz baja -"es verdad" otros asienten con la cabeza.

En general todos los A miran en silencio al D, y cada vez que éste menciona el nombre del autor o lo que "el texto plantea" todos rápidamente comienzan a escribir.

Cuando el D escribe en el pizarrón casi todos copian en sus cuadernos textualmente.

En dos oportunidades el D utiliza términos complejos y algún alumno pregunta -"Qué"?

El D repite y los A escuchan atentos.

Proyección de la película Náufrago.

Algunos miran, otros se ríen y comentan entre sí en voz muy baja.

Algunos A toman nota. Me acerco a preguntar qué escriben y me responden que los hechos principales o acciones del protagonista.

Al concluir el D hace algún comentario y pregunta. Sólo uno responde. El D pregunta si están de acuerdo con lo que dice el compañero y tardan en responder. Algunos piden al D que vuelva a hacer la pregunta. Y luego intervienen algunos más-

Antes de finalizar el D da las consignas para el próximo TP. Algunos A preguntan si lo hacen en sus casas o en la clase....

Comentarios:

Lo más interesante de esta observación fue el registro del momento en que los A toman notas en sus cuadernos. Con relación a la exposición del docente mencionando el autor o el texto.

Registro de observación de clase

Relaciones Laborales / 16 de septiembre de 2008

Disposición del curso y cantidad de alumnos: sillas individuales, 35 alumnos sentados en una disposición pareja, dejando libre las primeras filas que luego se completan con los que llegan más tarde.

Duración: 1 hora 15 minutos

Los alumnos esperan el comienzo de la clase (algunos) con el apunte en mano.

El docente hace una pregunta disparadora sobre la película que vieron la última clase y comenta aspectos de la misma.

Los alumnos no lo interrumpen, escuchan y anotan (casi todos).

Surgen las primeras dos preguntas cuando el docente invita a realizar "alguna consulta?". Sólo en ese momento intervienen.

Tras la aclaración, toman apuntes (algunos)

El profesor desarrolla contenidos a partir de dos autores (Klein y Freud)

Todos toman nota. Unos pocos siguen el apunte y lo subrayan haciendo aclaraciones en él. La mayoría toma apuntes en forma muy prolija. Incluso, usan resaltador (varios). El profesor explica despacio, lo que permite la toma de apuntes. Los que se pierden, preguntan al compañero. Las preguntas al profesor giran en torno al significado de una palabra (concepto) o qué término significa tal cosa, o si tal cosa lo dice un autor determinado.

Ej. Qué es escisión? Cómo se llama eso (lo que acaba de explicar el docente)? Eso lo dice Freud

Pasados los 30 minutos, algunos comienzan a desconcentrarse y merma la toma de apuntes, si bien el profesor sigue con su explicación. Se nota una mayor selección en la toma de apuntes.

La clase sigue muy ordenada pero se nota un poco de dispersión (unos pocos intercambian palabras entre ellos, dos o tres comen y otro escribe un mensaje de texto)

Surgen dos preguntas más, muy puntuales.

El docente lee en forma muy pausada un ejemplo que hay en el texto (le lleva 5 minutos). Algunos alumnos siguen el texto desde sus fotocopias. La mayoría escucha.

A su término, el profesor invita a hacer preguntas sobre el texto y hace alusión por primera vez a mi presencia: "la Lic. vino para verlos participar" (risas).

Se formulan sólo 3 preguntas, dos de las cuales aluden a qué contenidos "entran en el parcial".

- "La tipología de... entra para el parcial?"
- "El apunte I del titular entra para el parcial?"
- "Qué diferencia hay entre paranoia y... Esta es la única pregunta vinculada con el tema puntual que había explicado el docente."

Pasada la hora de clase, el docente propone un receso. Cuando ya terminó la clase, se acerca un alumno al profesor para formular una pregunta.

Observaciones generales: se trató de una clase expositiva por parte del docente en la que los alumnos privilegiaron la toma de apuntes. Llamó la atención la extrema prolijidad con que tomaban los apuntes (casi al dictado y utilizando en algunos casos un resaltador). Se registraron pocas preguntas y sólo cuando el profesor invitaba a hacer consultas. Sobre el final, el interés de las consultas se orientó al material que "entraba para el parcial". No se utilizó el pizarrón.

Registro de observación de clase

Educación Física / 4 de junio de 2008

Carácter de la clase: teórico expositivo

Se trata de un aula amplia, se percibe bastante ruido proveniente del aula lindera.

Casi la totalidad de alumnos ocupa los bancos de atrás dejando libres los de adelante. Cantidad de alumnos 41.

Comienzo la observación una vez iniciada la clase.

El docente está hablando acerca de los mecanismos inconcientes y el fenómeno de masas.

Luego da las consignas para el Trabajo Práctico que harán luego del corte. Deberán relacionar la película "La ola"²⁴ con el texto sobre fenómeno de masas.

Una A²⁵ hace una pregunta en voz baja y el D la repite para toda la clase. Y responde al grupo total. Acerca de los mecanismos inconcientes y las defensas del Yo.

Se siente mucho murmullo entre los alumnos. Varios están tomando mate.

²⁴ Clase anterior

²⁵ A: alumno/a, D: docente

El D da un ejemplo de lo que está explicando.

La A que preguntó dialoga con él al respecto.

El D vuelve sobre la consigna del TP:

Consigna: "Qué transformaciones se producen en el grupo y en sus integrantes en la medida en que empieza a funcionar La ola (es decir como fenómeno de masa)."

Recuerda los personajes de la película. Sugiere explicitar cómo se transforman, qué les va pasando

El D pregunta si se entiende la consigna, pocos A responden

El D propone un corte de 15 minutos.

Todos los alumnos se retiran, excepto 4 que se quedan trabajando. 3 de ellos con los apuntes de clase y uno con el texto.

A los 5 minutos 3 A regresan, se sientan y comienzan a mirar sus cuadernos.

A los 10 minutos van regresando todos

Un A pregunta nuevamente por la consigna, el D responde al grupo total

A diferentes ritmos se van poniendo los diferentes grupos a trabajar

Registro de lo sucedido en el interior de cada grupo:

Grupo 1, 5 alumnos. A1 dice cómo van a empezar. Muestra en el texto de dónde sacar datos para responder. A2 habla sobre la película. Dialogan. A1 lidera y coordina el diálogo.

A1 dice: bueno, entonces vamos a hacer esto. Miren, la primera transformación que vemos es... y continúa dirigiéndose a todo el grupo. El resto escucha y responde a las instrucciones.

Grupo 2, 4 alumnos. A1 dicta a las otras dos, que escriben. A1 lee el apunte de clase.

1 solo texto.

Dialogan sobre la película, recuerdas diferentes escenas.

Vuelven al texto.

A1 "poné esto..."

A2 propone poner con nuestras palabras y después el ejemplo que decían.

A1 insiste, "ya fue, dale, poné eso"

A2 escribe mientras A1 y A3 dictan.

A3 lee fotocopias de apuntes de clase de un compañero que hizo la materia el año anterior.

A2 cuestiona lo que le dictan y relee sus apuntes

A3 intenta explicar,

A1 dice que el problema es que no saben cómo ponerlo.

A2 dice que va a cambiar "promete" por "convence"

A3 dice que para ella no promete ni convence...

A1 insiste en que no saben como ponerlo...

Grupo 3, 6 alumnos. 1 ceba mate. Leen el texto. A1 dice que no vio la película. A2 le hace un resumen y articula con los conceptos, utiliza términos como "masa" o "líder". A3 dice: *ya me trabé como la otra vez, no se cómo arrancar*. A1 relee la consigna. A2 dicta leyendo el texto²⁶ y propone poner un ejemplo de la película. A2 pregunta: cómo? Dónde?

A1 relata la escena. A4 comenta algo al respecto. Hay 2 alumnos que hacen otra cosa, relacionada con la tarea pero diferente del resto del grupo. Continúan leyendo el texto

Grupo 4, 5 alumnos. Cuando me acerco el A1 dice -"estamos en eso". A2 -"yo anoto"

A3 dice que primero van a rever la película. A5 aclara que anotó cosas de la peli. A1 lee algunas frases del protagonista. Recuerda como comenzó la película y cómo finalizó. A5 acota: -"todo muy lindo, pero a qué quieren llegar? Vuelvan a la consigna!"

A2 pregunta: -Y la conclusión? A1 dice: "cómo era la pregunta?" y luego recuerda determinadas escenas que tienen que ver con los conceptos de "líder" "identificación", entre otros.

A5 pregunta de qué trata el texto. A2 responde.

A3 relee sus apuntes de clase y dice que es lo más importante del texto

A1 relee sus apuntes también y dice que es para aportar más.

A5 dice: *por qué no respondemos a la consigna?*

²⁶ Fanuchi y Rodríguez Luini, acerca de los fenómenos de masas.

A3: -bueno, empezá!

A4: empecemos por las transformaciones del grupo. Me tenés que dictar porque yo no ví la peli.

A3 le dicta: Quien anota lo hace textual, describen la película, discuten acerca de quienes eran los protagonistas.

A2 acota: *bueno, no importa!*

A1: *Si importa!*

Continúan discutiendo acerca de quién era el líder en la película

Mientras tanto, A5 pregunta al docente que se acerca, sobre una duda que no tienen que ver con el TP sino con lo hablado la clase anterior.

A1 (que escuchaba) se pregunta

D responde: Dialogan

A5 dice no entender. Utiliza como ejemplo la película, relaciona lo sucedido con los protagonistas con los conceptos vistos la clase pasada.

Grupo 5. 5 alumnos

Un solo texto. Todos con sus cuadernos abiertos. Releen el texto y dicen qué poner. Dos dialogan sobre lo que leen, los otros 3 miran y escuchan, sin hablar.

A1 escribe y A2 y A3 ayudan dictando alguna palabra

A1 pregunta si así está bien. A3 responde que sí. A1 mirando a A2 dice "*ahora ponemos lo que vos decías*"

A2 busca en el texto.

A1 en voz fuerte exclama: "*-Acá está! Yo le había hecho un círculo!*"(alrededor de las palabras *tendencias agresivas*)

A3 acota en relación a la película: "*-Claro, porque al novio le pegan!*"

A1, señalando el texto dice "*-acá lo explica*"

A2 y A3 explican y dictan a A1. y dice que en el texto están las palabras clave que señaló con un círculo, que pueden servir para el trabajo, también dice que se dio cuenta de que las mismas palabras estaban en las conclusiones, y que también había circulado definiciones.

Luego relee lo que está escribiendo. Sugiere poner el ejemplo de la película, donde los protagonistas "*adquieren más poder*"

A4 dice que para ella no adquieren más poder sino que "*creen*"

A5 estira su mano y la felicita por lo que dijo.

Discuten sobre si tienen o creen tener más poder.

A1 pregunta al D si está todo tachado lo tienen que pasar en limpio

El D responde que NO en tanto se entienda lo que dicen.

Grupo 6, 4 alumnos.

11,10: recién comienzan.

Cuando me acerco me dicen, sin que yo pregunte nada, que tienen la idea, que ahora lo están empezando a escribir.

A1 escribe. A2 y A3 le dictan con los textos en la mano.

A3 le pide que modifique lo que acaba de poner.

A1 dice que él quiere decir eso porque lo quiere remarcar.

A2 pide que sigan y que no se traben. Y pregunta si va a seguir explicando lo de la película.

A1 dice lo que va a poner.

A4 apura, diciendo "dale, dale, poné eso!"

Discuten si poner todo junto o separar los temas.

A3 dice que la explicación teórica va aparte que lo de la película.

A2 mientras continúa leyendo el texto y dice que encontró la palabra (lee el apunte en voz alta) *Freud dice acá...*

A4 me mira y luego dirigiéndose al grupo dice que están "re-atrasados"

A1: podemos poner esto... señala el texto, los demás asienten.

Discuten acerca de la redacción. Si se repiten las ideas, qué palabra queda mejor...

A4: "A mí me gustó lo que dijo él" (señalando a A2)

A2 repite lo que había dicho

A4 relee lo que habían escrito y dice que ahí no están respondiendo a la consigna

A1 y A2 dicen que la idea es poner primero "eso" para luego hablar de las "transformaciones" en relación a la consigna.

Los 4 dialogan acerca de si el profesor de la película "propone" o "impone" y si era líder o no. O si dependía de cómo lo tomaban los chicos...

11.25 Continúan describiendo la película sin lograr escribir más de 5 renglones.

A2 se distrae con la charla del grupo de al lado que es acerca de fútbol.

Vuelven al TP. Le dictan a A1 y le dicen que si quiere lo ponga de otra manera.

A2 *"-Dale! El tiempo no es nuestro amigo! Y falta mucho"*

A3 *"Che, cuándo vamos a poner lo del reemplazo del super yo?"*

A2 repite que el tiempo no es su amigo, y toma el texto y comienza a dictar un párrafo resaltado.

Comentan si poner dos párrafos separados o no, para diferenciar de qué hablan.

A2 aclara que hay que dejarlo así para diferenciar, primero hablan de la película y ahora explicamos lo de las transformaciones.

A1 acota que esto es como una introducción.

A2 sigue dictando y le dice a A3 que lo corrija, que él está dictando lo que tenía subrayado en su texto. Lo mira y le dice *Poné! Poné!*

A1 duda y pregunta qué poner...

A2 ordena: *"ahora poné esto y después lo de la transformaciones..."*

Minutos antes de las 12, el D comienza a pedir los TP y de a poco se van acercando y lo entregan.

El último en entregar es el grupo 6 y por lo que pude ver habían escrito algo más de una carilla.

Octubre de 2009

Grupo focal

Cantidad de alumnos 5

Carrera: Trabajo social

Entrevista a la salida de rendir el primer parcial.

La idea era conversar con los chicos a partir del planteo de las mismas preguntas que habíamos hecho en las encuestas últimas,

E: - ¿Cómo se prepararon para este parcial?

A1: - La semana pasada tomaron el parcial a la noche, entonces lo que yo hice fue preguntarle más o menos cuál fue la modalidad que usó para tomar a la noche, nos comentaron lo de "Verdadero-Falso" y como también me habían dicho que era a libro abierto, lo que hice fue más o menos un resumen de cada texto y lo que habíamos hecho y nada, separar los temas....

A2: - Lo que nos dijeron es que las preguntas eran para responder por verdadero o falso y que había que justificar

A3: - igual creo que la primera clase lo había dicho el profesor,

A2: - yo falté,

A1: yo falté la primera clase igual que ella, pero una compañera que vino me dijo cómo era, y eso ayudó.

A4: yo ya el miércoles pasado también supe como era, igual que las chicas y eso sirvió

E: por qué sirve? Qué es lo que sirve?

A1: saber más o menos cómo se estructura el examen.

A2: es una forma de ir más tranquila, sabiendo de qué manera vas a tener que contestar, que no va a ser *multiple choice* o que no vas a tener que desarrollar un tema específico, si no que acá teníamos una afirmación y había que justificar. Además sabíamos que era a libro abierto, es decir con los textos, así que habiendo leído y trabajado, que es lo que yo hice, trabajar bien el texto, y señalar los temas que se iban desarrollando, las definiciones...

A3: claro, principalmente los temas que se tocaron en clase, porque no todos los profesores tienen la misma modalidad para tomar un parcial.

E: y ustedes? (dirigiéndose a dos estudiantes que no habían hablado)

A4: nosotras más o menos lo mismo, sabíamos cómo iba a ser... yo hice todos los resúmenes, no es que me senté a estudiar...

E: vos decís, no me senté a estudiar...cómo es eso?

A4: y porque una vez hecho todos los resúmenes, no es que me senté a memorizar, ni nada, sabía que iba a ser muy abierto, y se pedía más la fundamentación, me parecía que no tenía importancia memorizar ni acordarme, si no....

A3: en realidad se trata de saber relacionar los temas, comprender. Cuando hay que justificar uno tiene que saber...quizás no tiene que tener memorizado, la definición no hace falta, hay que saber el concepto para poder saber si algo es verdadero o falso. A mi me parece más útil, me parece que es algo que nos queda más allá. Porque a veces en los exámenes se nos exige saber cosas de memoria que después no quedan.

E: ah sí?

A3: si, definiciones concretas

A2: si, concretamente definiciones, que al menos en mi caso después no te las acordas. Hay definiciones muy puntuales que piden que no las sé si no las memorizo, un poco.

En cambio acá, en vez de sentarme a estudiar como en otros parciales, me di cuenta que tal vez aprendí lo mismo comprendiendo el texto, entendí lo que dice el texto... aparte me ayudaba con las clases del profesor que tocaba puntualmente cada texto,

E: ustedes dicen "comprendí el texto pero no me senté a estudiar..." ¿cómo comprenden un texto? qué estrategias utilizan para llegar a comprender un texto?

A2: Leerlo varias veces, implica sentarse y leerlo, pero no sentarme a memorizar, sino que lo iba consultando con las chicas, como ya sabíamos cómo era la modalidad..nos ayudábamos, con un grupo, reforzábamos determinadas cosas que teníamos en claro cada una, y...

A3: me parece que además se refuerza con las clases.

A4: Aparte cada profesor explica los textos y se comprenden, y entonces con los apuntes que uno toma de lo que explica el profesor....

A5: lo que yo hacía era ir leyendo los textos que iban dando en clase, entonces se me hacía más fácil comprender, pero era todo continuo, no es que dejé todo para último momento.

A2: lo que yo veo es que trabajamos mucho con fotocopias, no con textos completos, con partes, entonces la clase es fundamental, nos orienta en ese texto, nos dice de donde sale, a qué apunta el autor, y después nosotros ya nos concentramos en un concepto, pero la introducción por parte del profesor es necesaria, porque si no es como que está descolgado.

E: es decir, que a todos les tomaron lo que esperaban, como esperaban...

A1: ya sabíamos como era

A3: a mi me parece que cuando es *multiple choice* o con *verdadero-falso* las preguntas tiene que ser bien explícitas, no pueden ser ambiguas, y acá me pasó con una que era ambigua, si la veías desde un autor era falsa y si la veías desde otro autor era verdadera.

E: y cómo lo resolviste?

A3: elegí uno de los autores y fundamenté desde los términos que ese autor lo explica.

A5: a mí también algunas me parecían ambiguas pero me di cuenta en la marcha que tenía que comparar constantemente, y elegir la que más me represente, o poner algo personal, "*estoy más a favor de...*"

A1: en una etapa el profesor aclaró, que más allá de ser lo *verdadero-falso*, lo más importante era la fundamentación.

A4: las reglas estuvieron claras siempre, y eso está bueno. Desde el principio sabíamos cómo venía, qué tomaba, cuantas unidades entraban, cómo iba a ser, y esto facilita y baja la ansiedad, porque un examen te pone nerviosa... a veces estudias un montón, y los nervios te hacen confundir, y no es que no sabés,

E: Y Cómo creen que les fue?

A1, 2, 3...yo creo que bien, esperamos...

A2: Para mí era fácil.

A1: para mí también

A3: lo importante es ver si fundamentamos bien,

A4: hay mucho del punto de vista de uno... porque decir verdadero o falso, es según lo que dice el autor, pero también desde el punto de vista de uno... porque es la justificación que uno dá, y no tengo idea cómo me fue, no fue complicado el parcial, pero no se.

A5: La modalidad esta de tener que fundamentar está buena, hace que uno tenga que saber qué texto para cada tema...

E: (dirigiéndose a una alumna que no había hablado hasta el momento), ¿a vos cómo te fue?

A8: no se (risas), o podría decirte, leí bastante y espero que me haya ido bien.

E: te tomaron lo que esperabas y cómo esperabas?

A8: no, creo que fue un poco más difícil de lo que esperaba.

E: qué actividades previas hicieron en clase que les sirvieron para resolver este parcial:

Varios: los prácticos.

A1: hicimos trabajos prácticos, son como parciales chiquitos, en grupo, con los textos, y a mí me sirvieron, porque eso de debatir con otros un texto, con una consigna, fue como una previa del examen.

E: y cómo se sienten ahora?

Varias: Aliviadas, ya pasó...

A5: yo no, tengo incertidumbre, porque esto de que las preguntas eran...no se lo que va a pasar.

Grupo focal

Cantidad de alumnos 6

Carrera: Trabajo social

Entrevista a la salida de rendir el primer parcial.

Al igual que la anterior, se conversó con los chicos a partir del planteo de las mismas preguntas que habíamos hecho en las encuestas últimas,

E: Cómo se prepararon para este examen

A1: yo leí un poco, las fotocopias, los apuntes... bueno, más o menos lo que el profesor nos había dado... las fotocopias podía tenerlas, porque el parcial no era como los... comunes, sino que era con la ayuda de la carpeta y con los apuntes en la mano

Pero igual estaba complicado,

A2 Yo también estudié igual y aunque sea a libro abierto no era muy fácil porque sino traías un concepto sabido, entendido, no te iba a salir en el parcial,

A3 estuvo bueno, aprendimos más ahora, que en todo el cuatrimestre

A4 es verdad!

A2: si, resolviendo el parcial...

A1: y eso que yo no había leído todo, todo

E: esperaban esta modalidad?

A1: no, no sabíamos como iba a ser

A2: yo me imaginé por el tema de los trabajos prácticos, porque con los prácticos nos daban una consigna y teníamos que argumentar, entonces yo supuse que iba a ser algo parecido, pero no es que me preparé mucho, no es que estudié mucho. Clase a clase no me preocupé tanto por el parcial, dije, bueno, si estudio el concepto no me va a servir.

E: A que se refieren con estudiar el concepto?

A2: claro, porque por ejemplo, para las otras materias hay que estudiar un concepto: por ejemplo: hipótesis...son preguntas que tenes que reponder la definición del concepto.

A3: Para mi tiene que ver mucho con la carrera, con nosotros, con los sociales, el poder hablar, argumentar lo que pensamos, tener una instancia de explayarse...

A4: Yo más que nada estudiar lo tomé como...leía para entender, no para memorizar. Era cuestión de entender y venir al parcial, llevar los apuntes, claro...o me hice un índice con los temas...no me sirvió mucho, pero....(risas)

además marcar todo para entender, y saber donde están las cosas importantes para el parcial. Y en el parcial más que nada era buscar, relacionar y poder argumentar.

E: (dirigiéndose a quienes no respondieron la pregunta anterior) Ustedes se imaginaban esta modalidad? Cómo les resultó?

A3: Yo me imaginaba cómo podía ser, pero me costó bastante, no me resultó fácil.

A4: no era nada del otro mundo, o sea, estaba bueno, porque era buscar algo y...además eran todos temas que vimos en clase, había frases que las vimos en clase, no era que al profesor se le cantó poner cualquiera.

A3: era un parcial que tenías que tener leído, no podías venir acá y ponerte a leer.

Era difícilporque no estaba el concepto...tenías que entender las cosas....

....algo tenés que traer leído de los textos y además tenes que tener visto de los apuntes de clase para resolverlo,

E: Cómo creen que les fue?

A 2... Bien!

A 1 (risas) veremos.....

A... a mi mal....

...a veces decís "*bien*" y después.... (risas) y a veces cuando decís "*mal*", te sacás un 7....

E: Les pasa eso?

A2 sil

A3 yo me doy cuenta cuando me va mal,

A2, cuando es extremado si, pero a veces decís... "uh! Mas o menos" y la otra vez me pasó que llegué y me había sacado un 9! No lo podía creer, yo creía que me había ido ahí... y me fue re bien, pasa eso....

Otras veces pasa que llegas y te das cuenta de que tenés todo al revés, entendiste mal la consigna....

A1. a veces pasa que ves al de al lado que escribe un montón, lo vez re entusiasmado y decís... yo no se nada, y después él se saca un 8 y vos un 8,50, y es una satisfacción darte cuenta que vos podés un poquito más,

A3 La típica es salir del examen y comparar resultados, discutir las preguntas....

A 2 veces es rarísimo, porque decís me equivoqué yo o ella? (risas)

Otras veces te encontrás con que hiciste todo mal, y vas a desaprobarte!

A.... Hay gente que se va enseguida, escucha y se va para no pelear o para no sufrir

También podés mirar los apuntes y por mirar los apuntes me empiezo a preocupar....

E: hubo actividades previas o qué actividades realizadas en las clases les sirvieron para la resolución de este parcial?

A en grupo: Los prácticos

A: discutir en grupo

E: Estudiaron solos o en grupo?

A: es muy raro que se estudie en grupo, por lo general, nosotras trabajo social muy poco estudiamos en grupo,

A 3: la vez pasada yo estudié en grupo, de a dos en realidad, y me recontra sirvió

A 2: a mi me parece demasiado complicado...o sea, te podés juntar a repasar, a leer, pero estudiar, estudiar prefiero sola.

A1: nosotras hablamos por teléfono, nos consultamos y hablamos un rato largo, largo....

Ella me explicaba y yo iba internalizando todo, leía los apuntes y me quedaba,

A3 si, a mi me pasó el otro día, tenía que rendir y no entendía mucho, y la llamé a María la noche anterior y me explicó un montón de cosas que eran temas que los había visto, es como que te queda más cuando te cuenta alguien que sabe

Capaz que te explica el apunte y te ayuda a entenderlo, por ahí te lo dice de otra manera y te ayuda a complementar....

También a veces nos tomamos entre nosotras. Que alguien te tome te organiza, te das cuenta "bueno, esto lo sé"