

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

Milagros Rafaghelli

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Resumen

Se presenta el proceso de investigación realizado, orientado a identificar las relaciones entre las exigencias de los profesores y las condiciones iniciales de posibilidad de los estudiantes de responder a ellas durante los dos primeros años de la formación universitaria. Se comunican los resultados obtenidos y las reflexiones en torno a ellos. El trabajo de investigación adoptó una metodología cualitativa y se enmarcó en diversas contribuciones teóricas provenientes de la psicología de la educación. Los propósitos del estudio encuentran justificación en el interés por colaborar con acciones y políticas académicas que coadyuven a mejorar los procesos de formación de los jóvenes que ingresan a estudios superiores. Las conclusiones de la investigación confirman la hipótesis sobre la importancia que adquiere el vínculo pedagógico para potenciar los aprendizajes y la comprensión en la universidad.

Palabras claves: aprendizaje; universidad; políticas

Connections between teachers' demands and the students' initial conditions of responding to them during the first two years of university education

Abstract

The research process carried out is presented, aimed at identifying the connections between the demands of teachers and the initial conditions of possibility for students to respond to them during the first two years of university education. The results obtained and the reflections about them are communicated. The research work adopted a qualitative methodology and was framed by various theoretical contributions from the psychology of education field. The purposes of the study are justified in the interest in collaborating with academic actions and policies that help improve the education processes of young people entering higher education. The research conclusions confirm the hypothesis of the importance of the pedagogical link to enhance learning and understanding in university.

Keywords: learning; university; policies

1. Introducción

En este artículo compartimos los resultados de la investigación realizada entre 2017 y 2019 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. El estudio se llevó adelante desde la cátedra de Psicología de la Educación de la facultad homónima¹. La investigación realizada tuvo como propósito identificar las características de las relaciones entre las exigencias de los profesores y las condiciones iniciales de los estudiantes de responder a ellas durante los dos primeros años de la formación universitaria.

Para realizar la investigación se optó por la metodología cualitativa. De las distintas características que la describen coincidimos, principalmente, con su virtud para centrar la atención en las condiciones situadas en las que emerge y adquiere relevancia el tema que se estudia. De igual modo, compartimos el énfasis con el que esta metodología se interesa por comprender a los sujetos, a las interacciones entre ellos y a los vínculos que establecen con los escenarios cotidianos en los que desarrollan sus actividades². Para obtener información sobre el tema de estudio recurrimos al análisis de documentos y a entrevistas semi-estructuradas. También accedimos a datos que nos proveyó el Departamento Alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Los documentos analizados fueron los planes de estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y los programas de las cátedras de primero y segundo año de cada una de las citadas carreras. Así mismo, fueron entrevistados los docentes de primero y segundo año³ y los estudiantes de ambas carreras que ingresaron a la facultad en el año 2016⁴. Con el mismo grupo de estudiantes se realizaron dos entrevistas. La primera, a pocos meses de ingresar a la universidad; la segunda, al finalizar el segundo año. El análisis de los datos obtenidos es el resultado de un proceso sistemático y progresivo de interpretación y discusión, orientado por las categorías teóricas que articularon el diseño de la investigación.

Por cuestiones de espacio, esta comunicación se enfoca sólo en la presentación e interpretación de una parte de los resultados⁵. Asimismo, compartimos con la comunidad académica reflexiones vinculadas con las particularidades de la investigación psico-socio-educativa de problemáticas universitarias. Consideramos que divulgar estas reflexiones con las personas interesadas en los procesos de investigación educativa y de formación universitaria tiene un gran potencial para enriquecer la calidad de los aportes que la investigación educativa tiene que realizar para analizar prácticas, construir teorías y formular políticas académicas que conduzcan a auténticos procesos de inclusión social y educativa.

¹ Fueron integrantes del equipo las profesoras: Ana Inés Amavet, Candela San Román, Tamara Suiva y la profesora Paula Press como becaria.

² El equipo de investigadoras dedicó un tiempo considerable a la formación teórica y metodológica en investigación cualitativa en psicología de la educación y, específicamente, a la formación en la estrategia de entrevistas cualitativas en la investigación (KVALE, 2011). Se focalizó principalmente en la historia de la entrevista en la investigación psicológica, en la elaboración de los guiones, en la realización de la entrevista propiamente dicha, en el análisis y en la presentación de datos cualitativos.

³ De diecisiete docentes que componen el conjunto de los profesores de los dos primeros años de la carrera, se entrevistaron trece. Siete de un total de nueve profesores de primer año y seis de un total de ocho profesores de segundo año. Algunos profesores, por distintas razones, no accedieron a ser entrevistados.

⁴ En la primera entrevista fueron consultados treinta estudiantes y en la segunda dieciséis. Catorce dejaron la carrera y no aceptaron ser entrevistados o bien no se los pudo localizar.

⁵ El informe final de la investigación presentado en la universidad sede del estudio abarca la descripción completa del proceso y el análisis en profundidad del conjunto de los resultados obtenidos.

2. Propósitos de la investigación

Conocer las exigencias de los profesores y las condiciones iniciales de los estudiantes que ingresan a la universidad conlleva identificar también los atributos deseados de la formación universitaria. El estudio implica inicialmente un ejercicio descriptivo de cada una de estas variables, además de comprender los efectos que producen cuando se articulan. Indagar en las características de las relaciones entre los elementos tiene tres grandes propósitos: por un lado, orientar la comprensión de situaciones educativas problemáticas y contribuir con aportes de la psicología de la educación a enriquecer los procesos de formación universitaria y de inclusión social y educativa. En segundo lugar, ofrecer información a los responsables de la elaboración de políticas y acciones académicas para que evalúen la posibilidad de desarrollar estrategias institucionales orientadas al fortalecimiento de la calidad de la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario y evitar la deserción. Un tercer propósito consiste en reflexionar sobre la pertinencia y validez de la investigación educativa y sobre los efectos de la investigación en el campo de la práctica.

3. Orientaciones teóricas y metodológicas

En virtud de la amplitud del tema de estudio, se resolvió trabajar con la teoría de la complejidad. La noción de complejidad hace referencia a la dificultad de definir de manera clara y simple las situaciones estudiadas debido a la heterogeneidad de asuntos, acciones e intenciones que conviven en un mismo espacio. También alude a la dificultad de poner orden a nuestros pensamientos, a conocer sin fragmentar y a reconocer la afectación e implicación de los sujetos en el tema de investigación (SOUTO, 2017). Adherimos también al enfoque de la multirreferencialidad que remite a la convivencia de perspectivas y de actividades necesarias para comprender la diversidad y heterogeneidad de las experiencias educativas. La multirreferencialidad permite mirar lo mismo desde lecturas provenientes de posiciones diferentes y en las que cada lectura aporta su mirada. El enfoque multirreferencial busca poner en juego distintas miradas con el propósito de que cada una de ellas, desde su particularidad, colabore en el proceso de comprensión y de construcción de los nuevos conocimientos que la investigación se propuso.

En nuestras hipótesis de trabajo sostuvimos que, en un gran número de situaciones, las instituciones desatienden las características de los alumnos ingresantes a la universidad y, al mismo tiempo, consideramos que los modos en que los profesores atienden las condiciones iniciales de los estudiantes producen efectos en las trayectorias educativas durante los dos primeros años de la formación universitaria. A esto se agrega la advertencia de que las propuestas de enseñanza en la universidad están construidas, con mayor énfasis, en base a estrategias de transmisión de contenidos académicos-disciplinares sin atender a otras dimensiones de la formación humana tales como cuestiones culturales, emocionales, afectivas y relacionales. Asociado con esto último, pensamos que los vínculos que los docentes establecen con los estudiantes repercuten en la relación de éstos con el saber.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron las siguientes: ¿Cuáles son y qué características tienen las condiciones iniciales socio-cognitivas y subjetivas de los estudiantes que ingresan a la universidad? ¿Cuáles son y qué características tienen las exigencias de los profesores durante los dos primeros años de la formación universitaria? ¿Qué condiciones generan los profesores para hacer posible la formación universitaria? ¿Cómo responden los estudiantes a las exigencias de los profesores?

Como se expuso en la introducción, el proceso investigativo se orientó por principios teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa. El análisis documental y las entrevistas fueron las principales estrategias de acceso a la información.

4. Las categorías centrales de la investigación

Para analizar las relaciones entre las tres variables (exigencias de los profesores, condiciones iniciales de los estudiantes y formación universitaria), primero identificamos los atributos de cada una de ellas y, a continuación, realizamos dos tipos de preguntas: ¿cuál es la relación? y ¿cómo es la relación?

La operatoria que lleva a identificar los atributos de cada una de las variables no es lineal sino que ocurre en una dinámica dialéctica y situada. En consecuencia, entendimos que los estudiantes describen las exigencias de los profesores en el contexto de sus condiciones iniciales. Del mismo modo que las demandas de los profesores hacia los estudiantes fueron comprendidas en el marco de las representaciones que los primeros tienen sobre la formación universitaria.

Las ideas que nos movilizaron a estudiar las relaciones entre exigencias y condiciones iniciales de los estudiantes de responder a ellas fueron: a) las relaciones son centrales y definen el acto educativo; b) enriquecen y potencian la formación de los estudiantes; y c) fortalecen el vínculo educativo. Los procesos de formación no pueden obviar las relaciones. Ahora bien, los modos en que se establecen las mismas son diversos. Pueden ser de proximidad o de distancia, de semejanza o de fuertes diferencias; hay relaciones en las que las reglas de juego son claras, o en las que no las hay o bien no son explícitas. En síntesis, las relaciones son ambiguas y, si bien es difícil elaborar una descripción del conjunto de ellas, pudimos identificar algunas particularidades. Antes de presentarlas, se exponen otras categorías centrales que conforman la red conceptual con la que relevamos y analizamos los datos empíricos.

4.1. Exigencias de los profesores

Entendemos por exigencias las acciones y actividades de los profesores orientadas a promover procesos de construcción activa de conocimientos por parte de los estudiantes, a introducirlos en las prácticas de la comunidad académica y en la lógica del pensamiento complejo. Son las estrategias que utilizan los profesores para promover el desarrollo de capacidades que permitan interpretar perspectivas diversas sobre temas similares y para ayudar a los estudiantes a lidiar con las creencias e ideas previas y adoptar una perspectiva crítica hacia ellas, transformarlas o enriquecerlas. Las exigencias de los profesores se transparentan en las consignas que reparten a los estudiantes, en la bibliografía que seleccionan en los programas de cátedras y en la dinámica que adquiere la enseñanza.

Para identificar la naturaleza de las exigencias de los profesores, nos detuvimos a analizar las características de las tareas que solicitan y las orientaciones que ofrecen a los estudiantes para su realización, analizamos los programas de las cátedras y conversamos con ellos en las situaciones de entrevistas. Además, pusimos en tensión lo que dicen los estudiantes y lo que dicen los profesores. Esta actividad la realizamos a través de procesos de triangulación metodológica.

La identificación de las exigencias de los profesores no es una tarea sencilla. En primer lugar, porque hay una distancia entre lo que los profesores dicen que exigen y el significado que los estudiantes atribuyen a esa exigencia. En segundo lugar, porque el contenido de las actividades y los trabajos solicitados por los profesores no condice con las exigencias cognitivas que ellos dicen querer promover.

4.2. Condiciones iniciales de posibilidad

El intento por identificar las características de las condiciones iniciales nos condujo a un estudio cada vez más profundo que derivó en la descripción de la arqueología o episteme de las condiciones

iniciales. Develamos en la investigación que las condiciones iniciales de los estudiantes se asocian con los saberes conceptuales previos, pero no solo con ellos, sino también con los estilos de aprendizaje, con características personales, con representaciones acerca de lo que significa estudiar y aprender en la universidad, y con la capacidad para manejarse en situaciones nuevas. En consecuencia, las condiciones iniciales se componen de elementos cognitivos, subjetivos y socio-culturales.

Las condiciones iniciales constituyen el marco de interpretación inicial con el que los estudiantes darán sentido al nuevo proceso de formación; son requisitos para interactuar con los profesores en el espacio de la formación universitaria. Pueden posibilitar el vínculo pedagógico pero también pueden ser un obstáculo y generar interferencias con efectos negativos en la relación profesor y alumno. La arqueología o episteme de las condiciones iniciales son similares pero no idénticas en todos los estudiantes, lo que explica la diversidad de situaciones que acontecen durante el proceso de la formación universitaria.

4.3. Formación universitaria

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

Durante la formación universitaria hay un interés de los profesores por introducir a los estudiantes en la lógica del pensamiento científico. Ese interés se vehiculiza a través de la enseñanza de distintos campos disciplinares. Una característica más de la formación universitaria es que moviliza un conjunto de reorganizaciones cognitivas y subjetivas que involucran distintos procesos de transformación. Así, las condiciones iniciales transitan hacia niveles más amplios y complejos del pensamiento. Desde el punto de vista epistemológico, los jóvenes universitarios son capaces de hacer ese camino, pero necesitan que los profesores generen condiciones didácticas que los ayuden a relacionarse con las nuevas experiencias a partir de las situaciones que han construido en su experiencia vital, o con lo que Perelman (2008, p. 52) denomina subjetividad epistémica. En relación con lo anterior, sostenemos que la manera en que los profesores organizan la enseñanza es central en la formación universitaria; y no sólo esto, también es importante la explicitación por parte de los profesores sobre cómo consideran que ocurre el proceso de formación científica. Sobre este punto observamos que existen diferencias. Las mismas reflejan supuestos distintos sobre la naturaleza del conocimiento, sobre las características de los aprendizajes y, por consiguiente, sobre las estrategias de enseñanza para promoverlos.

5. Lo que dicen los estudiantes acerca de las exigencias de los profesores

Como se mencionó en la introducción, se entrevistó a los estudiantes a los pocos meses de ingresar a la universidad y al mismo grupo cuando finalizaron segundo año. Las primeras entrevistas se organizaron en tres ejes con distintas preguntas en cada uno. Los ejes y las preguntas se relacionaron con el marco teórico y los objetivos de la investigación. En este sentido, se indagó sobre: a) las condiciones iniciales previas al ingreso a la universidad: características que adoptó la formación secundaria, relación con el conocimiento, relación con los profesores, datos del entorno familiar y grupo de pares; b) experiencias de formación durante los primeros meses en la universidad: organización de la vida cotidiana, exigencias de la formación universitaria en relación con la características de las clases, el proceso de aprendizaje, la respuesta a la tareas, los trabajos prácticos y las situaciones de exámenes; y c) expectativas para el futuro inmediato: modos de continuar, correspondencia entre expectativas y realidad. Las entrevistas realizadas una vez finalizado segundo año bucearon en los mismos temas, sin embargo se eliminó el eje referido a trayectoria escolar

previa al ingreso a la universidad y se incorporó una pregunta asociada a los cambios ocurridos entre el primer año y el segundo.

5.1. Las exigencias de los profesores durante los dos primeros años de la formación universitaria

Presentamos a continuación la descripción que los estudiantes realizan sobre el eje de la entrevista orientado a indagar sobre la experiencia de formación durante los primeros meses. Nos detenemos específicamente en analizar las características de las clases universitarias de los primeros años. Las presentamos a través de descriptores relacionados con el papel de los profesores, la dinámica que adoptan los encuentros, los contenidos (o problemáticas) que se transmiten y las tareas que se exigen. En cada descripción hay algunos componentes prototípicos que se mantienen con cierta regularidad, lo que no quita que haya apreciaciones diferentes entre los estudiantes sobre la misma situación.

5.1.1. Clases expositivas

La mayoría de los estudiantes entrevistados menciona que las clases tienen su centro en la exposición oral de los profesores, mientras que la actividad que ellos realizan se focaliza en la escucha atenta y en tomar apuntes. Reconocen dos tipos de clases expositivas: uno de ellos consiste en las que son monólogos donde sólo expone el profesor, quien reproduce los textos con poca explicación. En este estilo de clase, los profesores se apoyan en la proyección y lectura de una presentación *Power Point* previamente elaborada, explican un tema o autor y hacia el final de la clase consignan las lecturas y/o actividades que los estudiantes deben resolver para el siguiente encuentro. Los entrevistados mencionan que la principal tarea que exigen los profesores conduce a la lectura de textos, por lo general, fotocopias de partes de libros. Los jóvenes entrevistados reflexionan sobre esta modalidad de clase. Explican que esto no los ayuda a comprender los temas y asocian la falta de comprensión a la ausencia de explicaciones, ejemplos y de diálogo e interacción entre docentes y estudiantes.

Otro tipo de clase expositiva es la que promueve la interacción: se establecen secuencias de preguntas y respuestas, se generan diálogos con distintos grados de sistematicidad y profundidad. Este tipo de clase exige la lectura previa de la bibliografía para poder intervenir en los diálogos que se desarrollan. Los estudiantes valoran esta dinámica ya que, en términos generales, los profesores recurren a ejemplos, comparaciones y relaciones entre la bibliografía y situaciones empíricas para favorecer la comprensión de los temas.

5.1.2. Clases creativas

En ellas los profesores distribuyen consignas novedosas que implican desafíos cognitivos. En estas clases prima la interacción y el diálogo; las opiniones que cada estudiante introduce se consideran, valoran y respetan; además, hay retroalimentación. En estas clases no sólo se valoran las características de las consignas sino también el vínculo que se establece con los profesores. Algunos estudiantes mencionan que les resulta enriquecedor que el profesor los escuche como también conocer su posición. Agregan que un atributo que enriquece la clase creativa es el anclaje con temas y situaciones de la realidad. Las clases creativas permiten pensar de modos diferentes y no atenerse a un solo formato. Finalmente, las clases creativas se relacionan tanto con la dinámica que adopta el encuentro como los contenidos que se transmiten.

5.1.3. Clases que se diseñan en base a la proyección de videos, películas u otro recurso multimedia

En relación con esta modalidad, los estudiantes reconocen que exige utilizar lenguajes metafóricos, siendo necesaria la explicación y orientación de los profesores para poder comprenderlos y establecer relaciones con los temas que se trabajan en la cátedra. No son pocos los estudiantes que afirman que para entender se necesita la explicación de los profesores y que esa explicación llega pocas veces.

5.1.4. Clases en las que se forman grupos para leer y analizar textos o responder secuencias de preguntas y luego realizar puestas en común

Los estudiantes reconocen que es el espacio curricular de los trabajos prácticos donde se generan mejores condiciones para la modalidad dialógica. En este sentido, las clases son más participativas; hay interacción, debate y producción en el aula. Marcan la diferencia con las clases teóricas en las que los profesores exponen y demandan trabajos para realizar fuera del ámbito áulico, por ejemplo, monografías o ensayos. Retomando las características de los trabajos de producción grupal en el aula, los estudiantes identifican dos variables para ponderar el potencial educativo del trabajo grupal. La primera es el compromiso que asume cada uno de los integrantes del grupo para resolver las consignas; la segunda se relaciona con las características de la consigna. Expresan que cuando el compromiso es desigual, la tarea pierde sentido. La actividad grupal tiene valor cuando cada uno da su opinión, expresa lo que entendió, escucha a los compañeros y buscan arribar a posiciones colectivas. En cuanto a las características de las consignas expresan que:

si las consignas son aburridas o no se entienden, te parece que estás perdiendo el tiempo y la instancia de construcción colaborativa no tiene sentido. (Micaela)

Asociado a las características de las consignas, los estudiantes expresan que es importante la claridad y precisión con las que se las formula. Dicen encontrarse a menudo con consignas ambiguas. Esto los lleva a estar perdidos, sin comprender muy bien qué es lo que tienen que hacer. Cuando esto ocurre, consultan con los profesores, pero no siempre tienen respuesta o la respuesta es más confusa aún. Los estudiantes entrevistados reconocen que hay una diferencia muy marcada entre el primer año de cursado y lo que acontece en el segundo año. En éste hay menos trabajos prácticos y más exigencias de lectura bibliográfica.

En la puesta en común se pueden dar tres situaciones diferentes: a) docentes que escuchan lo que exponen los estudiantes y no realizan comentarios; b) docentes que establecen un diálogo respetuoso con los estudiantes luego de la exposición, diálogo que invita a establecer relaciones entre ideas de los autores y experiencias personales, o bien a relacionar varios autores; y c) docentes que cuestionan lo que dicen los estudiante, a veces, de malos modos y desacreditándolos. En relación con esta última modalidad, los estudiantes explican que se sienten presionados no sólo por la cantidad de lecturas sino también por cierta invasión de los profesores. Esta situación se describe en los casos en los cuales los estudiantes quieren participar con sus opiniones pero prevalecen las posiciones de los profesores.

5.2. Diferencias entre los estilos de clase de las materias de primer año y las que se despliegan en el segundo año

Un número importante de estudiantes marcan con énfasis estas diferencias. Mencionan que en segundo año cambian las exigencias, las características y estilos de los profesores y de las clases. Explican que tienen que arreglárselas solos con las exigencias de los profesores, por ejemplo, al tener que leer libros enteros sin orientaciones. Agregan que reciben consignas amplias e imprecisas;

por ejemplo: “vayan escribiendo”. En algunas cátedras las consignas adoptan una amplitud tal que no saben qué es lo que tienen que hacer, y esto les genera preocupación e incertidumbre.

6. Las exigencias de lectura

Es unánime la opinión de los estudiantes en relación con el volumen y la complejidad de lecturas que se les exige durante el segundo año. Estas dos cualidades llevan a los estudiantes a vivir sensaciones de agobio. En algunos casos el agobio es tal que los estudiantes se preguntan si podrán continuar con la carrera. Una de las estudiantes entrevistadas en la segunda ronda de entrevistas ya había decidido dejar la carrera y, consultada sobre las exigencias de lecturas, expresa:

Los profesores te piden una gran cantidad de lectura y los textos que tuve que leer son de autores desconocidos para mí y utilizan palabras difíciles para exponer sus posiciones. (María José)

En general, los entrevistados mencionan la ausencia de acompañamiento por parte de los profesores para llevar adelante las lecturas y la comprensión de los textos. Marcan una diferencia con las estrategias de lectura que proponían los profesores de primer año. Las guías de lectura, la elaboración de trabajos prácticos y las dinámicas dialógicas en las clases se mencionan como recursos que brindan ayudas para leer y comprender. Muestran, entonces, la diferencia que hay entre contar o no con acompañamiento de los profesores. Una de las estudiantes entrevistadas expresa:

Cada vez que empieza la clase el profesor nos pregunta “¿Cómo van con la lectura?” Nosotros le decimos, “Mal, porque no entendemos”. Y él nos dice: “Tienen que ponerse a leer”. No te pregunta qué es lo que no entendés, y nosotros leemos pero no entendemos, no es que no leemos. (Paula)

Quisiéramos señalar dos cuestiones más relacionadas con las exigencias de lecturas. Los entrevistados manifiestan que una complejidad asociada a los procesos de lectura es desconocer qué es lo que los profesores esperan de los estudiantes. En este sentido, mencionan que, a veces, la bibliografía no es compleja pero “te la hacen complicada los profesores, porque no llegas a saber lo que los profesores quieren.”

La otra cuestión que queremos introducir es que el grupo de entrevistados reconoce que hay espacios curriculares que proponen estrategias de lecturas para la comprensión de la bibliografía y de las situaciones socio-educativas que observan en los trabajos de campo. Estas estrategias son valoradas de manera positiva por los jóvenes ya que, además de proporcionarles ayuda, son novedosas y creativas.

Es recurrente la expresión de falta de acompañamiento para leer y comprender. La misma se menciona ante la ausencia de ayudas para entender autores o temas de difícil comprensión para los estudiantes. Con respecto a esta dinámica, los estudiantes expresan que el peligro es “quedarse atrás” y no llevar las lecturas al día. Lo cual puede ocasionar atrasos en el cumplimiento de las lecturas y, dada la cantidad, es difícil luego “ponerse al día”. Para lograrlo es necesario organizarse y sostener la organización; de lo contrario, los entrevistados expresan que después tienen que leer todo junto y por lo general no disponen de mucho tiempo para esto. Les resulta muy difícil llevar las lecturas al día a quienes trabajan además de estudiar.

7. Análisis y discusión

A diferencia de lo que suponíamos, identificar y profundizar la conceptualización de las exigencias de los profesores no fue una tarea sencilla. En primer lugar, porque hay una distancia entre lo que los

profesores dicen sobre lo que exigen y el significado que para los estudiantes tienen esas exigencias en la práctica y en la subjetividad de cada uno de ellos. Las exigencias adquieren identidad en la significación que los estudiantes le atribuyen; no existen en abstracto. La diversidad de significados que los estudiantes, en base a sus condiciones iniciales, construyen sobre la misma exigencia nos aleja de la elaboración de regularidades. No obstante, hay puntos de encuentros, tal como hemos presentado. En segundo lugar, porque la dinámica de las clases, el contenido de las consignas, actividades y trabajos que solicitan los profesores no coinciden con las exigencias cognitivas que quieren promover.

Consideramos que en la información recolectada se esconden por lo menos dos posiciones diferentes vinculadas a los procesos de formación universitaria: ¿Los estudiantes, tienen que arreglárselas solos ante las exigencias de los profesores? O bien, ¿para relacionarse con las exigencias, es de suma importancia la propuesta de enseñanza y el acompañamiento de los profesores?

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

Otras posiciones comparten con la anterior la idea de que el aprendizaje es un proceso y, por lo tanto, las personas son constructoras de estructuras de conocimientos, pero el proceso nunca es individual y, para que el aprendizaje sea posible, es de gran importancia la enseñanza y la figura de otros actores (RESNICK; KLOPFER, 2007) Esta segunda posición es sostenida por un grupo importante de nuevos investigadores cognitivos. Los resultados de las investigaciones que realizaron en los últimos años los llevan a concluir que es erróneo pensar que los educadores se tienen que hacer a un lado para que los estudiantes puedan hacer su trabajo. En consecuencia, están desarrollando en la actualidad nuevos conceptos para la teoría educativa que abarcan propuestas innovadoras de enseñanza bajo la premisa de que los nuevos conocimientos se construyen en relación con las condiciones didácticas que posibilitan los profesores.

Nuestra descripción sobre las condiciones iniciales de los jóvenes que ingresan a la universidad coincide con las posiciones de algunos investigadores que explican que las estrategias de aprendizaje que los estudiantes internalizaron en sus experiencias previas al ingreso universitario están centradas en la incorporación de los contenidos enseñados y no en la construcción autónoma de estrategias que los ayuden a hacer uso de los conocimientos y a construir nuevos sobre la base de los adquiridos. Condición ésta necesaria para avanzar en estudios de mayor complejidad (POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009).

La preparación académica previa es un factor decisivo para transitar la formación universitaria. Ahora bien, hay un volumen de estudiantes que ingresan con condiciones frágiles y, además, no consiguen modificarlas durante los primeros años de la formación.

Sostenemos que la responsabilidad de desarrollar, transformar y volver potentes las condiciones iniciales no es un atributo exclusivo de los estudiantes, sino que deben existir estrategias pedagógicas y políticas académicas que posibiliten el enriquecimiento cualitativo de las condiciones de inicio.

8. Debates actuales

Los desafíos que enfrenta la investigación cualitativa en el campo de la psicología de la educación son muchos; desde atender con rigurosidad la cuestión procedimental que define el modo en que la investigación cualitativa debe generar conocimientos hasta comprometerse políticamente con los efectos de los resultados de las investigaciones. Las investigaciones cualitativas en el campo de la

psicología de la educación deben contribuir con explicaciones de los fenómenos psicológicos para ampliar la mirada hacia procesos intersubjetivos situados en contextos interpersonales, sociales y culturales. Compartimos con Elichiry (2010) que el estudio de los fenómenos individuales y desde una sola clave psicológica debe dar lugar a investigaciones cualitativas en las que se establezcan relaciones entre la psicología y otras disciplinas, con el propósito de que la pluralidad de perspectivas enriquezca la comprensión y conceptualización del tema objeto de estudio.

Consideramos a la investigación cualitativa en la universidad como práctica política porque está conformada por posiciones y valoraciones sociales y políticas sobre el objeto de estudio y porque los efectos de sus descubrimientos tienen implicancias políticas para la universidad, para la educación y para la sociedad en su conjunto. Para que este compromiso sea real es necesario volver a pensar las formas de comunicación de los hallazgos, la articulación entre investigación y prácticas y políticas académicas.

Asimismo, es requisito revisar los modos de funcionamiento de los equipos de investigación. Como mencionamos, durante el desarrollo de la investigación las categorías centrales que auspiciaban de sostén teórico se volvieron cada vez más difíciles de conceptualizar. La aparente claridad y precisión inicial que dio inicio al proceso investigativo se convirtió en un obstáculo epistemológico en su despliegue. Los obstáculos aparecieron cada vez que avanzábamos en la interpretación de la información. Las acciones que nos permitieron revertir esta situación fueron, por un lado, la amplitud de enfoques introducidos para analizar la problemática y, al mismo tiempo, la interacción dentro del equipo de investigación y con interlocutores externos que nos ayudaron a mirar más allá de nuestras posiciones. En este sentido, consideramos que la articulación de la psicología de la educación con otras disciplinas es un camino necesario de andar.

Bibliografía

ELICHIRY, Nora. **Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate**. (1ra. edición), Buenos Aires: Manantial, 2010

EZCURRA, Ana María. **Cadernos Pedagogia Universitária 2: Los estudiantes del nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias**. 1ª ed. São Paulo: Próreitoria de Graduação da USP, 2007

KVALE, Steiner. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. (1ra. edición), Madrid: Morata, 2011.

PERELMAN, Flora. **El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos**. (1ra. edición), Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

POZO, Ignacio; PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy (Coords.). **Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias**. (1ra. edición), Buenos Aires: Morata, 2009.

RESNIK, Lauren; KLOPER, Leopold (Comps.). **Currículum y cognición**. (3ra. edición), Buenos Aires: Aique, 2006.

SOUTO, Marta. **Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente**. (1ra. edición), Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2017.

Milagros Rafaghelli

Magíster en Educación. Investigadora, Profesora Adjunta Ordinaria de la cátedra de Psicología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

E-mail: milagrosrafaghelli@gmail.com