

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
IX JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Título: La evaluación en la universidad. Primeras situaciones evaluativas... ¿qué dicen los estudiantes?

Autores: Danieli, María Eugenia - Prado, Mariela

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba. FFyH.

Mesa de trabajo: Experiencia escolar, enseñanza y evaluación.

Correo electrónico: meugeniadanieli@gmail.com , mariela.prado76@gmail.com

Resumen

El trabajo que da origen a esta comunicación¹, busca comprender el modo en que los estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba enfrentan y significan las instancias de evaluación en las asignaturas que cursan, en relación con lo recordado de las evaluaciones realizadas durante el cursado de la escuela secundaria.

Las primeras experiencias de evaluación en la universidad están cargadas de sentidos singulares para los estudiantes. El objetivo de esta ponencia es compartir algunas interpretaciones que surgen de indagar en esos sentidos, contruidos por los alumnos en diálogo con aquellos elaborados en otras instancias de evaluación (en la escuela secundaria) y en relación con estrategias que activan en las evaluaciones en la universidad.

Por otra parte, la trayectoria que realizan los estudiantes en la universidad, sus experiencias y sentidos, se inscriben en los modos en que asumen un lugar -más o menos activo- en la relación con el docente y con el saber en el marco de la situación evaluativa. Por ello, interesa conocer cuáles son las estrategias activadas en las situaciones evaluativas, comprendiendo que ellas se constituyen en indicadores de los modos en que construyen el oficio de estudiar.

¹ El mismo se enmarca, además, en el Proyecto *Enseñanza, evaluación y disciplina como dispositivos formativos. Estudio de condiciones y relaciones en instituciones de diferentes niveles educativos (Secyt, 2014-2015)*. Dirigido por Dra. Adela Coria y Co-dirigido por Mg. Nora Alterman. Subsidio SECyT. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Período 2014 – 2015.

En esta construcción del oficio de estudiante tendría relevancia el modo en que se representan la evaluación en la universidad, y las estrategias que activan para enfrentar las demandas que el estudio significa.

Palabras clave

evaluación - experiencia - sentidos - ingreso universitario

El “antes” del ingreso a la universidad

La investigación que estamos llevando a cabo intenta abordar dos dimensiones en relación: por un lado, los sentidos que los estudiantes elaboran de las evaluaciones en la universidad y de las estrategias que activan y por otro, la manera en que esos sentidos se vinculan con las experiencias que recuerdan de la escuela secundaria. Algunos interrogantes que guían nuestro análisis son: ¿cuáles sentidos prevalecen o son más frecuentes?, ¿hay una idea asociada a medir el conocimiento?, ¿se concibe a la evaluación como un acto de rendir cuentas de lo aprendido?, o ¿son momentos que potencian nuevos aprendizajes?; además, ¿cuáles son las decisiones que toman para estudiar en la universidad?, ¿cuáles son las estrategias que se activan?

Siguiendo a Ortega et al. entendemos que la situación de ingreso es comprendida como un proceso que se extiende desde el último tramo de la escuela secundaria hasta los primeros años de la carrera universitaria “La opción por los estudios universitarios no se circunscribe al momento preciso del ingreso a la universidad...” (2011: 20)

En este tiempo, los estudiantes transitan sus estudios afectados por un intenso proceso de socialización. Tienen que descifrar ciertas claves de orden administrativo y académico para afrontar desafíos y enfrentar momentos críticos, como los exámenes. En palabras de Ortega et al. estos momentos críticos pueden afectar el recorrido de los estudiantes. El trabajo indaga además en la situación de pasaje de la escuela secundaria a la universidad y en cierto tipo de vínculos que los estudiantes construyen con el conocimiento en la escuela secundaria, una especie de *“...pseudo conocimiento, donde no se sabe qué se sabe”* (2011: 20) *pareciera darse una continuidad -en palabras de los autores- de las preguntas inmediatistas, esto es, aparecen los interrogantes en el momento en que “hay que hacer algo”* (2011, 26)

De este modo, la pregunta que hacemos extensiva a la presente investigación es si los ingresantes solo activan estrategias en lo inmediato, sin capacidad de anticipar ciertas necesidades y además, cuáles son las estrategias (otras posibles) que se activan, particularmente, en las situaciones de evaluación.

De igual modo, compartimos con estos autores la idea del peso de las trayectorias escolares previas y de cómo los estudiantes elaboran estrategias y éstas dependen de las disposiciones construidas desde lo vivido. Por esto mismo, consideramos que el recorrido que los

estudiantes realizan en el ingreso a la universidad es particular, y singular en cada uno, y que en esas instancias de evaluación en la universidad se reeditan experiencias formativas y de evaluación previas.

Otra investigación que estudia el ingreso a la universidad y los vínculos con la trayectoria de la escuela secundaria es la que realizan M. Z. Arcanio et al. (2011), en la cual las investigadoras plantean, entre otras cuestiones, que en el tránsito de ingresar a la universidad tiene relevancia el imaginario construido por los estudiantes en la escuela secundaria respecto de la universidad como un espacio radicalmente diferente de aquello que hasta el momento, experimentan en la escuela. De acuerdo al análisis realizado por las investigadoras, a pesar de estos cambios rotundos y de las altas exigencias académicas que tienen un peso desde las expectativas, hay una tendencia a reproducir en la universidad, aquello que en la escuela secundaria se vivenció y que, por lo general, en el caso de la relación con el conocimiento, se trata de una relación extraña con el conocimiento y de reproducción del mismo. Las autoras, afirman, a su vez, que “...*los recursos que los estudiantes pueden movilizar en esta etapa se encuentran ligados a los capitales adquiridos hasta el momento*” (2011: 49) por lo tanto, lo transitado y las experiencias familiares y escolares tienen un peso fundamental en los modos en que los ingresantes modifican esa relación exterior y ajena con el conocimiento que suele primar en los estudios secundarios para establecer otra relación -distinta con el conocimiento- más apropiada a la cultura disciplinar en cuestión.

Tomando en cuenta estos antecedentes comprendemos la situación de ingreso en una temporalidad y asumimos que el recuerdo de las experiencias en la escuela secundaria será considerado en nuestra indagación.

De las estrategias posibles en el recorrido del ingreso a la universidad

Partimos de considerar que el recorrido que realizan los estudiantes en la universidad se inscribe en los modos en que asumen un lugar -más o menos activo- en la relación con el docente y con el saber en el marco de la situación evaluativa; el cual se habría construido en la trayectoria escolar construida desde su paso por la escuela secundaria. Por otra parte, pensamos que a través de la propia palabra de los estudiantes sería posible acceder a los sentidos construidos y a las experiencias que tienen y han tenido en las evaluaciones, entendiendo que estas situaciones marcan el recorrido formativo de los estudiantes.

A partir de ello y por medio de la realización de entrevistas en profundidad, recuperamos los relatos de ingresantes a la universidad que egresaron de la escuela secundaria el año anterior a la realización del trabajo de campo, considerando que son ellos quienes pueden comunicar a través de sus voces y, del relato de sus experiencias, las diferencias y continuidades posibles entre las prácticas de evaluación en la escuela secundaria y las que vivencian en la universidad².

Más aún, consideramos que es necesario, preguntarse si en este contexto universitario se activan nuevas estrategias, si es así, cuáles son y qué reflexiones nos permiten hacer para interpelar la práctica de enseñanza. Además, si algunas de ellas son específicas de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación en función de las características del campo disciplinar.

Las primeras experiencias en la universidad dejan marcas en el alumno y es interesante sistematizar las formas en que los estudiantes asumen una posición en relación al conocimiento y a los aprendizajes en la situación de ser evaluados. Por ello, describiremos cuáles son las estrategias que asumen frente a las evaluaciones, comprendiendo que ellas se constituyen en indicadores de los modos en que los estudiantes construyen el oficio de estudiar.

En su primer año de la carrera el estudiante tiene vivencias, de diferente orden, éstas remiten a dinámicas distintas y constituyen el conjunto de experiencias que ocurren durante el proceso de ingresar a la carrera de grado de la universidad pública: reconocer el contexto institucional y político de la universidad, afrontar situaciones de incertidumbre y de desequilibrio que transitan desde sentirse perdidos en el espacio, hasta develar las formas más habituales de comunicación y resolución de acciones en la universidad, tales como, realizar trámites, saber en qué lugar hacer consultas, en fin, decodificar un conjunto de normas que son comunes y frecuentes para quienes ya participamos en este espacio. Además de estos aprendizajes que se cruzan con cuestiones políticas, administrativas, están las estrictamente académicas: las claves de lectura de los textos, indicios para interpretarlos, lecturas de tomas de apuntes, y acciones para reconocer los requerimientos de la cátedra.

² En su mayoría las entrevistas a ingresantes universitarios se realizaron en el período de cursado antes de rendir su primer examen como alumnos regulares o promocionales (salvo en la instancia del ingreso)

En esta presentación recuperamos de Sosa y Saur (2014) la noción de estrategia reconstruida por los autores “...las estrategias estudiantiles...son entendidas como la puesta en funcionamiento de un conjunto de recursos diversos, que si bien se ejercen individualmente, son siempre el resultado de condiciones de posibilidad configuradas a nivel social e institucional” (2014: 243) desde Bourdieu los autores recuperan, centralmente, la idea de que las estrategias están condicionadas por el espacio social en el que está situado el agente. Con esta mirada, nos detenemos a analizar las entrevistas a los fines de recuperar cómo las estrategias que se activan en los estudiantes en situaciones de evaluación están generadas por una historia incorporada, un *habitus*. El estudiante en función de esta historia objetiva *hecha cuerpo* toma decisiones que se adaptan a las situaciones y requerimientos de la universidad, que son representadas como nuevas y diferentes por el mismo estudiante, en relación al nivel educativo precedente.

Desde esta perspectiva, acordamos en definir que los estudiantes valoran las evaluaciones desde su trayectoria en la escuela secundaria y de acuerdo a las formas establecidas por las condiciones objetivas actuales.

En relación a la evaluación, como una de las exigencias académicas y componente de estas condiciones objetivas, que le son planteadas a los estudiantes en la universidad acordamos con Moreno Olivos (2009: p. 569) que “Por la forma en que está institucionalizada la enseñanza, por el hecho de que los resultados obtenidos repercuten en valoraciones de los sujetos, las prácticas de evaluación tienen una fuerte influencia en los alumnos, en sus actitudes hacia el estudio y hacia las materias, en las relaciones sociales dentro del aula y en el entorno social”.

Por esto, situamos a la evaluación en el marco de una relación social (Perrenoud, 2010) y nos preguntamos por los conocimientos que el estudiante elabora y por las estrategias que promueve en las situaciones de evaluación en la universidad. Reconociendo que tales estrategias se enmarcan en relaciones con el saber, y que, en definitiva, ésta es un modo de relación que se establece con uno mismo, con los otros y con el mundo (Charlot, 2008).

La palabra de los estudiantes

En las entrevistas realizadas a los estudiantes de Ciencias de la Educación les consultamos sobre los exámenes, pidiéndoles que nos cuenten qué y cómo hacen para prepararse, cómo estudian, y cuáles son las vivencias que tienen sobre las evaluaciones. Además, les pedimos

que relaten lo que recuerdan de lo experimentado en las evaluaciones en la escuela secundaria pudiendo comparar con la experiencia en la universidad.

Entre las respuestas más comunes, nos cuentan que en la universidad se preparan para el examen estudiando solos y luego se juntan para socializar lo que entendieron con un compañero o compañera. También comentan que consultan el programa de la materia e intentan relacionar los conceptos y temas centrales que el profesor ha definido. Además, hacen resúmenes o gráficos que comparten con sus compañeros y en ocasiones se dividen esta tarea para luego estudiar del resumen.

A continuación, se presentan algunas categorías que han sido reconstruidas a partir de una lectura de las entrevistas y que permiten interpretar los relatos de los ingresantes.

Una necesidad de tiempo...

Una de las variables que toma fuerza es la referida al **volumen de textos para leer** que tienen los estudiantes y que es mayor en relación al requerido por la escuela secundaria. A su vez, esto se vincula con el **tiempo reducido** del que disponen para el estudio de los textos. Ambas cuestiones aparecen con mayor frecuencia en las voces de los alumnos.

*...yo en un primer momento cuando ingresé fue como un cambio muy grande **en tiempo de cantidad de lectura**, o sea estaba acostumbrada a leer mucho porque venía de una carrera humanista pero la lectura en comparación que te dan de un secundario a la universidad es mucha la cantidad, y me pasó con Historia Argentina que era demasiado material y **no sabía cómo empezar a leerlos, a estudiarlos** con los tiempos que nos daban en un cuatrimestre para poder organizarme” (...) me di cuenta que entendía más a una materia o a un tema cuando lo veía para un final, más tranquila más relajada que cuando lo veía para un parcial que quizás entre medio de una semana que tenía dos parciales y distribuyéndome el tiempo para los dos, y teniendo en cuenta que para las otras materias asistiendo a prácticos, entonces por ahí sí veía como más aprendizaje a un final que a un parcial pero por los tiempos en que a lo largo del año se dan los parciales y por ahí el tiempo en una semana tener dos parciales no te permiten hacer todo un proceso de aprendizaje como si por*

ahí te lo permite un final que tenes más tiempo para la preparación” Entrevista a “Vale” alumna Ciencias de la Educación

El volumen de los textos y la intensidad de la lectura incide en las posibilidades de comprensión de los textos. El tiempo aparece como una variable que es determinante al analizar los modos de leer que se activan en estas condiciones. La lectura en tanto práctica compleja requiere de un tiempo de interacción con el texto. El acto de lectura que el estudiante realiza se despliega en un proceso que requiere de interacciones recursivas. Los tiempos reducidos para el estudio de los textos y la mayor frecuencia en la lectura en la universidad son señalados como componentes centrales de las condiciones objetivas que se plantean en el espacio universitario. Los estudiantes vivencian la intensidad en el ritmo de lectura y la continuidad de exámenes parciales de diferentes materias como una experiencia diferente propia del contexto universitario.

Incluso, algunos estudiantes que han cursado la escuela secundaria de manera exitosa y en instituciones de cierto reconocimiento académico, relatan que *“en la universidad tenemos que estudiar, antes no hacía falta”, “antes alcanzaba con escuchar la clase” o “teníamos menos lectura”*. Las estudiantes dicen -y probablemente suprimen desde el recuerdo las exigencias planteadas en la escuela secundaria- que en la universidad es cuando se empieza a estudiar. Esta percepción del ingresante tiene que ser leída desde la carga horaria de cursado diaria de quienes cursan cuatro espacios curriculares en un cuatrimestre, como así también en relación a la intensidad de las lecturas y a las exigencias en los modos de leer.

*“...comparando con la secundaria, yo era de estudiar mucho de memoria y como que esa técnica ya no me sirve entonces tengo que ir yo misma como para apropiarme del contenido, como que **la modalidad de estudio me cambió muchísimo cuando entré a la facu...**” (Entrevista a “Daniela”, ingresante de Ciencias de la Educación)*

En estas condiciones los estudiantes llevan a cabo una estrategia que casi a la manera de un patrón es utilizada por la totalidad de los entrevistados: primero estudian a solas y luego se juntan con otro. En esta búsqueda los estudiantes reconocen la voz del compañero como necesaria para pensar de otra manera, encuentran una interpretación más cercana y ajustada a lo que ya saben o conocen.

¿Me traducís?... “me re sirve”

Los estudiantes en su primer año en la carrera de Ciencias de la Educación, transitan por materias, seminarios y talleres que abren un campo discursivo diferente; cada uno plantea desafíos específicos que requieren modos de leer particulares. Al respecto, Paula Carlino (2003) refiere que el ingreso a una carrera universitaria y la incorporación en un campo disciplinar requiere de un intenso proceso de apropiación de la cultura académica a la que el sujeto aspira a pertenecer³. El estudiante, con sus conocimientos previos y el recorrido escolar anterior, no dispone aún de todas las claves que le permiten “*descifrar*” la extrañeza de los textos académicos.

Los profesores median entre los sujetos lectores y el conocimiento de la disciplina. En esta presentación, nos detenemos en la interlocución que establecen los estudiantes no solo con los docentes sino con sus mismos compañeros de estudio ya que parece ser una de las estrategias más frecuentes para sortear dificultades en la comprensión de los textos.

En el aprendizaje en contextos de estudio académico la conformación de grupos de estudio y la presencia del compañero es necesaria. En los entrevistados, particularmente, esta estrategia de estudio con otro, tiene como propósito dar no sólo con una interpretación o punto de vista diferente sino “*encontrar un interlocutor que me dice lo que entendió de otro modo*”. Reconocemos, entonces, que una de las estrategias que los estudiantes en Ciencias de la Educación encuentran como válida es el estudio con el otro no solo para tener una compañía y “*estudiar con alguien y no solo*” (que también surge en las entrevistas) sino para tener a disposición una versión más accesible y cercana a lo que puede ser comprendido. De la lectura individual, para uno mismo, intensa y detenida -en el marco de las condiciones objetivas descriptas- la lectura colectiva, fundamentalmente en parejas, es la que tiene lugar a continuación. Es decir, con posterioridad a la lectura por sí mismos, recurren al compañero para encontrar una “*traducción*” de la idea del autor.

³ En palabras de la autora, respecto de los estudiantes: “...al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas” (2003: 1)

*“Yo en la secundaria siempre estudié sola, **nunca me hallé con una persona** yo soy muy exigente conmigo misma para el estudio, y nunca me hallé con una personas que fuera así de exigente que se pusiera a estudiar. Y acá en la facultad me encontré con “...” y bueno **salió de juntarnos** como yo soy de Calamuchita en realidad, medio obligatorio, me dijo “venite a casa, estudiamos”. Bueno dije yo de última no sale y no sale. Y **con ella me hallé para estudiar** (...) Entonces cuando nos encontramos no nos encontramos para leer el texto , sino que **nos encontramos para charlar del texto** y decir bueno por ejemplo de este texto yo aprendí tal y tal cosa, bueno yo tal y tal otra, ah bueno **yo de eso no me había dado cuenta** entonces pero con ella me hallé para estudiar y **me re sirve ahora** me es mucho más fácil estudiar con alguien que sola (Entrevista a María, ingresante de Ciencias de la Educación, 2015)*

Los estudiantes resuelven recurrir al compañero en dos momentos claves: antes del parcial para resolver dudas en lo inmediato y antes de un examen en una preparación más detenida donde pareciera haber mayores posibilidades para reflexionar juntos, hacer integraciones y llegar a conceptualizaciones compartidas.

En la primera situación, los estudiantes disponen de menos tiempo, hay cierta urgencia y el objetivo es “despejar” algunas dudas o completar información faltante.

Al respecto, es llamativo el relato de uno de los estudiantes quien dice buscar el encuentro con los compañeros a la salida de una clase para escuchar el comentario del otro:

*“nos juntamos **siempre** a la salida y **les pregunto** “¿chicos vieron lo que dijo... tal cosa? y es como que siento que te lo dicen de una manera más coloquial y como que **uno lo entiende así**, (...) **si me lo adapta un poco más como que ya está**” (Estudiante “Alejandro” de Ciencias de la Educación)*

De este comentario comprendemos que la estrategia, pese a ser desplegada en la urgencia o en lo inmediato, se trata de una búsqueda específica: el pedido de una versión distinta de la que tienen en la clase de parte del docente. El compañero o la compañera puede expresar de modo coloquial una idea, la dice de otra manera, más accesible, y esto es buscado de modo intencional. Si bien por el relato se advierte que no se trata de un tiempo sostenido de conversación, sino que es “al pasar”, “entre los pasillos de los pabellones” o “mientras caminan y salen del aula”, pero hay una relación entre el interés que da lugar a la acción y el fin buscado.

El motivo es conseguir una traducción o versión más adecuada de las explicaciones del docente -quien posee un discurso más elaborado- mientras que el par ofrece un modo de decir con el cual sentirse identificado o reconocido: “...con ella me hallé para estudiar...” . Estas búsquedas también se realizan en el lenguaje escrito, cuando el compañero produce un resumen:

“...le pedí a una compañera que me pasara el resumen del texto porque como que era....a mí me costaba. Y a partir de ese resumen como que ahí pude desglosar un poco el texto, porque al principio no lo entendía nada.” (Estudiante “Alejandro” ingresante de Ciencias de la Educación, 2015)

Podríamos afirmar que se despliegan estrategias de distinto orden antes de un examen parcial. Por un lado, en la práctica de buscar a otro para dialogar sobre lo leído individualmente se tiene como intención que el otro sume o haga un aporte a lo que ya sabe o entiende cada uno por separado, incluso, el aporte fundamental está más ligado a “qué puede preguntar el profesor” u otras cuestiones de orden organizativo que “rodean” a la situación de examen parcial. Se trataría en este caso, de un conocimiento que no está tan estrictamente vinculado a los contenidos pero sí a la resolución del examen parcial, y con ello se liga al oficio de alumno.

Por otro lado, en la búsqueda de estudiar para un examen coloquio o regular, se invierte un tiempo “más detenido”, los estudiantes intercambian sentidos sobre lo leído, indagan juntos, comparten propósitos y quehaceres con los textos. A su vez, socializan puntos de vista de los planteos de los autores, piensan relaciones posibles y durante este proceso más exhaustivo se permiten transformar su pensamiento. Estas estrategias de estudiar con otro y de pensar juntos deja marcas en las trayectorias individuales de cada estudiante.

En una de las entrevistas una estudiante refiere a la posibilidad de encontrarse con otra dimensión sobre lo estudiado, por ejemplo, con situaciones prácticas que los compañeros aportan para re-pensar las categorías teóricas que encuentran en los textos.

*“...eso me sirvió muchísimo porque me di cuenta que **mi mirada no es la única** que había otras miradas y de hecho como que nosotras lo llevábamos a otras situaciones y **de repente salían otras miradas o situaciones de la vida diaria** que tal vez nunca se me hubieran ocurrido, y eso también me sirvió mucho porque al poder trasladar, a la hora de dar un concepto una teoría, a algo práctico **que me pasa a mí todos los***

días...entonces ...ahí pude dimensionar a lo que quiere ir esa teoría o lo que quiere ir ese autor cuando explico tal cosa. Entonces ahí cuando lo comprendí de ese modo... (Entrevista a “María”, ingresante de Ciencias de la Educación, 2015)

Resulta interesante, además, que esta asistencia tutorial entre pares - en sentido Vigostkiano - que permite que la ayuda y la colaboración entre compañeros facilite la comprensión de los textos y la explicitación de los propios puntos de vista, no es demandada desde la instancia de evaluación, ya que la misma es individual. De este modo, habría cierto aprendizaje ligado al oficio de alumno, a la socialización en el ámbito universitario como estudiante, que se logra más allá de la consigna de la evaluación.

Sobre los modos de estudiar: “pero cómo ¿eso también importaba?”

Nos ocupamos aquí de plantear otra de las características que constituyen las condiciones objetivas en las que los ingresantes realizan sus estudios. Además, del volumen y de la intensidad de lecturas, en el recorrido académico hay “otros pedidos”/”otras demandas”.

“...pasa que en la secundaria yo no estudiaba, pasa que tengo muy buena memoria, entonces lo que se decía en clases me acuerdo muchísimo, estudiaba si era un examen muy complejo y también siempre fui muy buena en las Cs Exactas entonces tampoco. Pero sí me pasó esto de que vine a la universidad, porque sí tengo que estudiar porque no me puedo acordar de todo, (...) tampoco es que me costó porque me gusta estudiar a mí, pero sí encontré esa diferencia de estudiar. (Entrevista a “María”, ingresante de Ciencias de la Educación, 2015)

Los ingresantes comienzan la carrera con cierto nivel de expectativas y se encuentran con desafíos y exigencias diversas, entre ellas, las que les son planteadas por los profesores: ¿cuáles son los pedidos y exigencias que los ingresantes destacan de sus profesores?, ¿qué lugar tiene la palabra del docente en la definición de ciertas estrategias para estudiar?

Como ya se comentó, entre las entrevistas realizadas a los estudiantes, algunas fueron efectuadas a estudiantes “exitosas” en el sistema educativo⁴. Las estudiantes se definen a sí

⁴ Referimos, en esta oportunidad, a las entrevistas de estas estudiantes, ya que en su trayectoria por la escuela secundaria, han podido construir modos de estudio más similares a los propuestos en la universidad. Las formas de estudio incorporadas serían semejantes. Sin embargo, en las entrevistas, expresan que hay una diferencia entre el anterior nivel y el actual. Por lo tanto, las exigencias requeridas son nuevas y esto impacta en la subjetividad de los estudiantes ingresantes.

mismas como “*autoexigentes*” y ambas plantean un salto cualitativo en el modo de estudiar respecto de la escuela secundaria. Comentan que en este anterior nivel, el pedido de estudiar era de memoria o bien que no había un estudio.

“La modalidad de estudio me cambió muchísimo al entrar a la universidad” (“Ana”, estudiante de Ciencias de la Educación, egresada de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano)

*“...los exámenes era como que bueno en la secundaria los exámenes abarcaban como cositas muy pequeñas, por ej el Neoliberalismo era así como: “ los presidentes de Argentina y las situaciones económicas por las que pasó”, entonces era fácil...acá no, **todo es muy amplio y aparte hay que relacionarlo con muchas cosas**, no solamente es con una mirada política o histórica sino que también es una mirada educación, social, política, cultural...quienes estaban en ese momento. Son como **muchas cosas a tener en cuenta** de ese momento que de hecho he entregado trabajos y me dicen “te faltó el contexto económico internacional” y yo digo “ pero cómo ¿eso también importaba?” (Entrevista a “María”, ingresante de Ciencias de la Educación, 2015)*

El acto de estudiar es significado como reconstrucción de los planteos de los autores y la necesidad de poner en contexto las ideas de los autores, las estudiantes subrayan que no hay que decir lo mismo que está en el texto. Las consignas planteadas en la universidad tienen un lugar relevante, son otros los pedidos y por lo tanto, otros los desafíos que tienen: “ *pero cómo ¿eso también importaba?*”.

Asimismo, manifiestan que la clase teórica es necesaria, que sí es importante lo que el profesor dice. La consulta de la toma de notas es clave, allí hay un lugar para reponer ciertos vacíos que tienen los textos académicos. A partir de este escrito -que tiene un formato más personal- el estudiante hace dialogar la toma de notas con el texto seleccionado por el profesor.

“...al principio fue difícil porque no sabía tomar apuntes. Entonces escribía a medida que daban la clase pero me di cuenta que no me servía. Eso también aprendí en el taller, digamos que la toma de apuntes iba a más a las ideas principales entonces no estoy todo el tiempo escribiendo sino que trato de escuchar a la profesora que tengo enfrente y poder delimitar a donde quiere ir, entonces a partir de eso ir viendo las

ideas pertinentes y esto capaz que no. Entonces esa es mi toma de apuntes. Entonces a la hora de hacer la lectura de los textos, relaciono mucho lo que dice la profesora porque sé que si la profesora lo dijo en clases es un tema un puntal que ella quiere dar en específico con los textos. Anoto mucho lo que son los autores para que la toma de apuntes pueda complementarse con los textos entonces agarro autor y texto más lo que dijo la profesora y qué es lo que me sirve” (Entrevista a María, ingresante de Ciencias de la Educación, 2015)

La palabra del docente, que es leída fuera de la clase, es de consulta impostergable para detenerse en los aspectos centrales de los autores. Expresan que esta consulta forma parte del proceso de estudio, en las entrevistas dicen revisar de modo atento este registro para comprender mejor cada texto.

La interacción de estudiante-lector con los textos, está mediada por la intervención de la voz del docente y la de los compañeros. Son necesarias, ambas traducciones, para construir un significado. La lectura sostenida en las relaciones con otros, enmarca las interpretaciones que los estudiantes construyen sobre los textos.

A manera de conclusión

La construcción de la autonomía del ingresante se enmarca desde la interacción con los otros: la palabra del compañero -en cada conversación que establece de modo ocasional o planificado- y de la palabra del docente -en el registro realizado en la clase-. En ambos casos, se trata de búsqueda intencionada donde el estudiante accede a un recurso indispensable para la construcción del pensamiento. La lectura en tanto práctica social situada y de elaboración de significados en base a la interacción del lector y el texto, es un proceso que discurre en un contexto donde la presencia de estos otros se torna indispensable. La palabra -la que se escucha y la que se extrae del registro como memoria de la clase- se convierte en un recurso clave.

El oficio de estudiar en la universidad pública tiene connotaciones que merecen ser analizadas. Las experiencias que dejan marcas en la subjetividad de los estudiantes y que hacen a la planificación estratégica del estudio, socializar el conocimiento, buscar la palabra del otro para hacerla propia, contribuir al diálogo con los pares definiéndose “otro

dimensión” de las categorías teóricas estudiadas, y el dejarse afectar por el pensamiento del otro, son modos que cimientan una forma de trabajo requerida por el profesional de las Ciencias de la Educación.

Bibliografía

Carlino, P. (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Vol.3 No.2, –Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col. Disponible en: file:///C:/Users/M/Downloads/12289-38555-1-PB.pdf

Furlán, A. (1993) *Notas sobre la pedagogía*. En *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*. México: Dirección General de Publicaciones.

Moreno Olivos, T. (2009) La Evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. RMIE, ABRIL-JUNIO 2009, VOL. 14, NÚM. 41, PP. 563-591 Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n41/v14n41a10.pdf>

Onrubia, J. “Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”, del libro de Coll, C. El constructivismo en el aula. Ed. Graó. Barcelona.

Perrenoud, P. (2010) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue

Sosa y Saur (2014) Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En Carli, S. Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.