

I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2009.

# Problemas de comprensión del ingreso en la investigación universitaria.

Iturrioz, Graciela.

Cita:

Iturrioz, Graciela (2009). *Problemas de comprensión del ingreso en la investigación universitaria. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-020/364>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eYG7/Ms3>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN DEL INGRESO EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Iturrioz, Graciela  
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.  
Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo pretende desentrañar algunos factores que expliquen los problemas de comprensión de los estudiantes ingresantes a la institución universitaria, en los tiempos actuales. De manera particular, se pretende circunscribir el análisis a los problemas de comprensión de los conocimientos y su vinculación a los procesos de "alfabetización académica" que refiere básicamente al desafío de comprender los rituales propios del aprendizaje universitario, sobre todos los impuestos por los enseñantes con respecto a los modos de adquisición de los conocimientos de sus disciplinas. En esos rituales, ocupan un lugar fundamental las variables asociadas a lo discursivo, esto es, las dificultades que comporta la apropiación de los lenguajes propiamente académicos, lo distante de estos lenguajes respecto de otros que los alumnos portan, y las consecuencias que esto significa sobre la adquisición de los conocimientos de las disciplinas.

## Palabras clave

Comprension Discurso Estudio Universitario

## ABSTRACT

### STUDY ABOUT UNIVERSITY COMPREHENSION

This study has the objective to investigate the effect of performance academic texts in the comprehension performance. The hypothesis postulates that the performance has a important influence at the university study.

## Key words

Comprehension Academic Texts

---

## CONCEPTOS IMPLICADOS EN LA COMPRENSIÓN

### - COMPRENSIÓN Y ACCESO A LA CULTURA

Desde una perspectiva culturalista, concebimos a la comprensión como un proceso de aprehensión y atribución de significados culturales.

Según Bruner la mente se constituye y materializa en la producción e intercambio con la cultura, merced a procesos de construcción de significados. Construir significados supone esencialmente entender de qué se trata una cosa, un objeto o un acontecimiento, no de cualquier modo sino en un contexto compartido, en tanto los significados tienen su origen y lugar en la cultura en que se crean. Si bien la significación adquiere matices subjetivos, las interpretaciones de lo que una cosa o acontecimiento quiere decir se realizan a partir de las formas canónicas de una cultura. De hecho, es tan así que este carácter culturalmente situado de los significados es lo que permite su comunicabilidad, que se realiza merced a los recursos culturales que una sociedad construye para traspasarlos entre los grupos. Esta comunicabilidad posibilita la preservación del conocimiento. Por ello, conocimiento y construcción de significados están inextricablemente unidos.

Este proceso complejo se desarrolla al interior de las instituciones mediante sus respectivas herramientas y sistemas, algunas explícitas y otras implícitas. La interacción es una de las herramientas privilegiadas, en tanto posibilita que los seres humanos, a diferencia de otras especies, se enseñen unos a otros de manera deliberada, en contextos diferentes de aquellos en los que se usará el conocimiento que se enseña. En cuanto a los sistemas, Bruner alude a la convencionalización, según la cual nuestras formas de

hacer las cosas hábilmente reflejan formas implícitas de afiliarnos a una cultura, que a menudo va más allá de lo que sabemos de una forma explícita. Esas formas de afiliación ofrecen profundas fuentes de reciprocidad cultural uniforme, sin las cuales una cultura pronto quedaría a la deriva. Subyace a esta definición el concepto de cultura entendida como "praxis implícita", entendida como una red compartida de representaciones comunales.

Desde esta perspectiva, comprender es participar activamente de procesos de construcción de los significados culturales en el marco de las instituciones sociales, esto es, poder interpretar qué valores y jerarquías asumen los objetos y acontecimientos para las personas en una determinada sociedad, qué usos sociales tienen, qué experiencias de vida suscitan, qué tipo de intercambios generan.

Son las instituciones educativas, sin duda alguna, el ejemplo más cercano de lo que venimos describiendo. Es en ellas donde se desarrollan intencionalmente intercambios e interacciones destinados a promover la comprensión de significados culturales en el sentido aquí aludido.

¿Cómo acontecen estos procesos en la institución universitaria? Mientras las instituciones de educación básica destinan sus esfuerzos a la comprensión de significados más bien asociados a la socialización secundaria, la universidad asume responsabilidades formativas vinculadas a la genuina creación de conocimientos, a partir de sus indelegables compromisos con las necesidades sociales. Para ello, despliega prácticas propiamente científicas -que posibilitan la producción de nuevos conocimientos- que no tan solo desarrolla sino que también transmite a las generaciones de estudiantes que asisten a ella.

Transmitir, enseñar, explicar las particulares lógicas de prácticas científicas no es cosa sencilla. Distintos pensadores han teorizado acerca de esta experiencia, y de los particulares desafíos que supone enseñar ciencia. Se enfrentan no tan solo a los problemas propios de la enseñanza sino también a las exigencias propias de la transmisión de conceptos y prácticas científicas. En los términos que estamos analizando aquí, se enfrentan al complejo desafío de favorecer la comprensión de significados propios del quehacer científico, con todo lo que ello implica. Como decíamos anteriormente, se vale para este cometido de herramientas explícitas e implícitas, de convenciones, de palabras y también de gestos, de expresiones, de actuaciones implícitas. Esfuerzos destinados a la comprensión de los significados de la ciencia en contextos de enseñanza universitaria, objeto que hoy nos ocupa.

Recortando conceptos que analicen acerca de la incidencia del lenguaje en la construcción de significados, apelamos a las reflexiones de Bruner, quien en una obra de infinita potencialidad explicativa explica cómo se construyen contenidos mentales a partir del lenguaje. Para ello, se vale de diferentes conceptos psicológicos y lingüísticos, los primeros extraídos de perspectivas sociohistóricas acerca del desarrollo, y los segundos, del campo de la literatura, y en particular, del quehacer narrativo.

El interrogante central que procura responder, que aborda en su obra de manera recurrente y para el cual construye diferentes respuestas, es acerca de cuáles son las cualidades de un texto narrativo que posibilitan capturar plenamente la mente del lector. Y de qué manera es posible hacer uso de la narración en el lenguaje de la educación.

Son tantas las posibilidades de la modalidad narrativa, que se convierte en un poderoso recurso al servicio de los conocimientos psicológicos para estudiar la mente humana, sus intenciones y explicaciones acerca de las acciones, en franca oposición a otras perspectivas vigentes en esta disciplina, que pretenden estudiarla desde un enfoque cientificista, más cercano a una modalidad paradigmática.

Para caracterizar una narración, Bruner emplea una perspectiva que integra tanto lo psicológico como lo literario; para ello, analiza el acto de habla constituyente de una narración. Según su propia acepción, la narración es un texto cuya intención es iniciar y guiar una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles, y es además un acto de habla que se destaca por dejar abierta la producción de significados. Para ello, el discurso que produce se vale de tres recursos, que son la presuposición, esto es, la creación de significados implícitos, la subjetificación, esto es, la descripción de la realidad a través del filtro de la con-

ciencia de los protagonistas de la historia, y la perspectiva múltiple, que posibilita captar partes diferentes de un mismo mundo.

En aras de efectuar una defensa de un modo de ser narrativo para las prácticas científicas, Bruner intercala el siguiente relato:

"...En la primavera del año 1924, el físico alemán Wernher Heisenberg salió a dar una caminata con el gran Niels Bohr en Dinamarca, patria de Bohr. Lo que sigue es el relato que hizo Heisenberg de lo que dijo Bohr cuando llegaron al Castillo de Kronberg: ¿no es extraño como cambia este castillo ni bien uno se imagina que Hamlet vivió aquí?. Como científicos, creemos que un castillo está solo hecho de piedras y admiramos la manera en que las dispuso el arquitecto. La piedra, el techo verde con su pátina, las tallas de madera de la iglesia, constituyen todo el castillo. Nada de esto debería cambiar por el hecho de que Hamlet haya vivido aquí, y sin embargo cambia completamente. De pronto las paredes y las murallas hablan un lenguaje diferente, el patio se convierte en todo un mundo, un oscuro rincón nos recuerda la oscuridad del alma humana, empero, todo lo que sabemos de Hamlet es que su nombre aparece en una crónica del siglo XIII. Nadie puede probar que realmente vivió aquí, pero todo el mundo conoce las preguntas que Shakespeare le hizo formular, las profundidades humanas que le hizo revelar y así había que encontrarle también un lugar en la tierra..."

En estos planteos, destacamos conceptos propiamente pertinentes para el análisis del problema que nos ocupa. El lenguaje es un recurso óptimo para el acceso a la cultura académica, que exige comunicarse de acuerdo a ciertas pautas convencionalizadas; de lo cual se desprende que el lenguaje es herramienta potente para el aprendizaje de convenciones académicas.

Ahora bien el acceso a ellas se desarrolla merced a la referencia, de la mano de enseñantes que se valen de ciertas indicaciones lingüísticas para favorecer la inserción de los estudiantes en la cultura académica. El lenguaje es entonces la puerta de acceso a la comunidad hablante propiamente académica, a sus discursos propiamente disciplinares, a sus códigos particulares. Cabe observar entonces cómo los enseñantes trabajan este proceso de manera sistemática, haciendo del lenguaje un modo de favorecer el aprendizaje y la comprensión de los alumnos ingresantes.

Desde una óptica similar, es dable afirmar también que, así como la madre emplea los formatos para favorecer el ingreso del niño a la sociedad, a sus rutinas y códigos convencionalizados, el enseñante apelará a los formatos típicamente académicos configurados lingüísticamente. Dominar estos formatos significará el gradual acceso a los códigos propios del contexto académico. Y desde allí, el acceso a la comprensión de sus particulares conceptos y modos de producción.

En esta línea de análisis, interesa recrear los aportes de J. Lemke, cuando analiza el problema de la enseñanza de la ciencia en salones de clase, y de manera particular, cuando esto acontece mediante intercambios lingüísticos. Para ello parte de una crítica a las características que esta práctica habitualmente adquiere, expresando que la ciencia se enseña de manera "mística", que concluyen en actitudes dañinas hacia ella.

Entre esos mitos se encuentra la errónea oposición entre conocimiento cotidiano y conocimiento científico. Lemke ironiza acerca del carácter de "superhombres" que presentan los expertos de la ciencia, poseedores de un conocimiento perfecto, objetivo, que cataloga los juicios y las opiniones ordinarios como irrelevantes, y que presenta a la ciencia tan solo destinada a legitimar los preceptos de una élite antidemocrática de administradores tecnócratas.

Estas características contribuyen a crear fuertes contrastes entre el lenguaje de la experiencia humana y el lenguaje de la ciencia, que se transmite al oponer la "objetividad de la ciencia" con la "subjetividad de la experiencia humana". Se crea de este modo, una imagen de la ciencia fuera del mundo de la experiencia humana.

Uno de los peligros que entraña esta mitificación es que impide la comunicación de su contenido temático a los alumnos, presentándose como una materia difícil, entre otras cosas, porque los intereses de la ciencia se presentan como preocupaciones propias de los investigadores científicos.

De manera diferente a estas creencias, la ciencia es una actividad propiamente humana, en tanto involucra actores humanos y juicios, rivalidades y antagonismos, misterios y sorpresas.

Observar los procesos de comprensión conceptual en el aprendi-

zaje universitario requerirá entonces, como lo venimos sosteniendo hasta aquí, interpelar el uso del lenguaje. En los términos expuestos por Lemke, concebimos la comprensión como un proceso de aprehensión de los significados de la actividad científica, que supone hablar la ciencia en los entornos habituales de clase, apelando a su terminología propia para explicar, para intercambiar diálogos, para efectuar conclusiones. Manejar los códigos lingüísticos de la ciencia es signo de comprensión también en la medida en que posibilita apropiarse de sus sistemas conceptuales, de sus modos de producción, de sus ritos y convenciones, de los rasgos particulares de la comunidad científica.

Ahora bien, apropiarse del lenguaje científico no es cosa menor. Estamos ante un tipo de discurso de gran nivel de complejidad, tanto en su organización lógica como en su semántica. Por tanto, su aprendizaje requerirá esfuerzos cognitivos particulares.

Adriana Silvestri (2004) en un brillante trabajo en el que intenta reivindicar el valor de la imitación para el aprendizaje de formas discursivas secundarias, sostiene que cuando se trata de este tipo de aprendizaje, la imitación adquiere un valor central en tanto no son conocimientos que puedan adquirirse espontáneamente o por descubrimiento.

La autora expresa que en niveles avanzados del sistema educativo el recuerdo imitativo es un paso normal en el proceso de aprendizaje conceptual y discursivo. Cuando el sujeto enfrenta por primera vez textos expositivos con información novedosa, perteneciente aun dominio de conocimiento en el que no es experto, resulta esperable que el recurso sea el recuerdo, en tanto es escaso el conocimiento previo.

Además, el estudiante se encuentra ante una forma discursiva nueva muy distinta a los géneros anteriores. Por eso, el estudio literal es una forma de apropiarse de los recursos verbales de un género discursivo desconocido. El aprendizaje de formas discursivas secundarias requiere operaciones metaconscientes, para lo cual los procesos reproductivos son un recurso de gran importancia. A medida que estas habilidades se incrementan la imitación no pierde su valor sino que adopta nuevas modalidades en las que aumenta su dificultad. No se trata en este caso de una tarea experta, cuya resolución exitosa implica un profundo conocimiento del lenguaje imitado. La imitación reproductiva no es entonces un indicador de falta de comprensión. En los momentos iniciales del aprendizaje discursivo y conceptual señala un nivel de comprensión básica.

Howard Gardner en la misma línea de análisis, considera que los estudiantes confunden las disciplinas con simples materias cuando lo único importante es cumplir ciertos requisitos académicos. Si las disciplinas solo se presentan como conjunto de datos, conceptos o teorías que se deben memorizar, los estudiantes no podrán conocer sus capacidades.

Las disciplinas son inherentes a las maneras de pensar que sus profesionales han desarrollado para comprender el mundo de una manera nada intuitiva. De hecho, una vez interiorizadas se convierten en métodos que emplean los expertos para interpretar los fenómenos del mundo. Así, cada disciplina tiene sus propias observaciones e inferencias características. Aún más, cada disciplina ha desarrollado sus propios medios, sus propias maneras de comprender los datos. Se trata por tanto, de facilitar a los estudiantes el acceso al corazón intelectual de cada disciplina.

### **COMPRESIÓN Y CONOCIMIENTO COMPARTIDO**

Siguiendo esta orientación conceptual, Neil Mercer ha investigado acerca de las enormes potencialidades que tienen las interacciones en sala de clase, en pos de la comprensión de los conocimientos.

En los conceptos expuestos por Mercer, el lenguaje se convierte en una herramienta decisiva para el desarrollo del pensamiento, en tanto cumple dos funciones básicas: la de representarlo y de comunicarlo.

En este marco, el autor rechaza la idea del conocimiento situado tan solo en la mente del sujeto, y sostiene que el conocimiento es una posesión conjunta, en tanto los objetos y productos de la cultura son compartidos. Si el conocimiento es capital socialmente compartido, pues la manera de aprehenderlo es pensarlo conjuntamente, y la herramienta clave es el lenguaje. A esta perspectiva de análisis, la denomina "construcción guiada del conocimiento".

Es éste el encuadre conceptual en el que Mercer expone acerca de la importancia de las conversaciones para la comprensión.

Las conversaciones entre docente y alumnos, o entre alumnos entre sí, en sala de clase, son un fecundo instrumento al servicio de la comprensión. Mercer plantea que los diálogos que se intercambian en el aula asumen varias funciones, es decir, que no se dirigen tan solo a indicar consignas de trabajo sino también a valorar los aprendizajes de los alumnos, a controlar su comportamiento, a regular, en general, la actividad de aula. En su análisis, reconoce diferentes tipos de conversación, que describe merced a minuciosas investigaciones desarrolladas en aula, y analiza sus posibilidades y limitaciones.

Nuestro interés por los conceptos expuestos radica en el reconocimiento hacia la conversación como forma de desarrollar la comprensión, o dicho de otro modo, la comprensión aconteciendo en contextos de conversación, cuando ésta apela no tan solo a los diálogos explícitos, sino también a otras herramientas lingüísticas para la transmisión de conocimientos. Interesa entonces observar las aulas universitarias en contextos de conversación, que posibiliten la construcción de los conocimientos, en aras de la comprensión.

Desde otra arista del mismo problema, Daniel Valdez despliega algunos conceptos acerca de los procesos de construcción de comprensiones compartidas en la práctica escolar. Mediante categorías de análisis propiamente socioculturales, el autor concibe la enseñanza y el aprendizaje en términos de una negociación y re-negociación permanente de significados y sentidos entre alumnos y maestros, donde la implicación intersubjetiva, los vínculos afectivos, las habilidades mentalistas y las gramáticas motivacionales constituyen factores esenciales. La negociación de significados y sentidos se hace primordial si el objetivo es construir un espacio de comprensiones compartidas entre profesores y alumnos. Un proceso de negociación entre los significados y los sentidos propios de los alumnos, sus conocimientos previos, sus formas de ver la realidad, su manera de concebir a las otras personas, su particular vida afectiva, los significados y sentidos del adulto que enseña, expresados en parte mediante los contenidos. Esta negociación supone conocer y respetar los significados y sentidos de los otros, reconocer las diferencias y valorarlas como un factor de enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, la comunicación en clase se convierte en un instrumento de análisis privilegiado en los procesos de apropiación de los contenidos curriculares. Las diversas formas de comunicación, el uso de diferentes formas de lenguaje, el habla de los profesores y de los alumnos son todos instrumentos de mediación semiótica al servicio de la construcción de significados compartidos. Interesa observar las conversaciones entre docentes y alumnos y las particulares notas de la práctica discursiva, como modos de hacer visibles los entretelones del conocimiento compartido, como recurso valioso para visualizar qué cosas acontecen en la dimensión de la intersubjetividad de alumnos y docentes.

Enfocar esta dimensión comporta implicar el componente afectivo, que, a juicio del autor, está ciertamente ausente en los estudios de referencia. Parfraseándolo, se trata de observar la vigencia de las denominadas "competencias cálidas" que remiten al reconocimiento de la impronta emocional y actitudinal en el aprendizaje. El autor alude en este sentido a la importancia del estilo afectivo del profesor en el desarrollo cotidiano de la actividad, cómo este aspecto representa el lugar de los componentes más cálidos o emocionales en la compleja organización de significados personales y en la construcción del sí mismo, y cómo ello es parte constitutiva en los procesos de construcción del conocimiento. Volviendo al estudio de la mediación semiótica como modo de comprender la negociación de los significados compartidos, Valdez analiza el lenguaje supuestamente correcto por parte de los enseñantes y el empleo de ciertos marcadores de asertividad referidos al saber científico, que hace que mientras en las charlas informales los docentes utilicen un lenguaje basado en dudas y en interrogantes, en sala de clase apelen sin excepciones a las respuestas certeras, cerradas y seguras. Como si la duda, la curiosidad y la incertidumbre no fueran componentes del aprendizaje escolar. Observa el autor que el conocimiento escolar prefiere el indicativo y el imperativo. El mundo de la imposibilidad, el pensamiento flexible y reflexivo, la incertidumbre, la duda, la formulación de hipótesis no comulgan con estos marcadores lingüísticos.

El lenguaje científico transmite una actitud de reverencia, aceptación y sopor ante los enunciados de la ciencia.

Expresa además que la afectividad, las emociones, las relaciones intersubjetivas y la construcción compartida de significados entretienen la trama en la que las prácticas educativas se despliegan. El desafío para los distintos actores involucrados en el contexto escolar es el de ponderar la influencia de estos aspectos cálidos de la cognición a la hora de comprender los fenómenos educativos. Para nuestro estudio de la comprensión en estudiantes universitarios ingresantes, el análisis del componente semiótico en los intercambios entre docentes y alumnos se reconvierte en una herramienta esencial para observar estas particulares tramas. No tan solo en su expresión lingüística sino mediante otras formas alternativas de comunicación pedagógica, que genuinamente se preocupen por crear comprensiones compartidas.

Antonia Candela en el marco de una investigación etnográfica en una escuela de educación básica mexicana, pretende estudiar las relaciones que se establecen entre la construcción del conocimiento científico en el aula, y las características del contexto de interacción discursiva que propician particularmente procesos de tipo compartido. Para ello, observa la estructura del discurso, su contenido académico y la relación de las tareas educativas con esa peculiar forma de interacción social, analizando cómo se construyen los procesos de negociación de los significados de la ciencia tanto a partir de los contenidos académicos como de las acciones por medio de las cuales se realiza esta negociación, tales como argumentar, describir, defender, convencer, imponer, rechazar, apoyar, compartir, etc.

La autora expresa que estudiar la ciencia en contexto de aula implica no solo estudiar los temas que se enseñan, sino también incluye la apropiación de los recursos discursivos, de las maneras de hablar, de argumentar, y de legitimar el conocimiento, esto es, los mecanismos discursivos y las acciones discursivas mediante las cuales maestros y alumnos validan sus versiones, argumentan y tratan de persuadir a los demás de su pertinencia. Interesa estudiar entonces cómo establecen los participantes en la interacción discursiva en un salón de clases que es un hecho científico, desde contextos de construcción compartida, mediante el discurso.

De manera particular, en este proceso ocupa un lugar decisivo la argumentación. Candela explica que en el aula el discurso es retórico cuando se expresan diversas alternativas explicativas sobre los temas trabajados y tanto el maestro como los alumnos tratan de construir como creíbles sus versiones sobre el contenido escolar. En estas situaciones los participantes aportan elementos persuasivos para tratar de convencer al grupo y orientar los acuerdos colectivos. La relación entre las actividades discursivas de argumentación y la construcción del conocimiento científico permite observar si la actividad solo se orienta hacia la apropiación de las "ideas correctas" o si la elaboración discursiva del conocimiento científico en la escuela también incluye la argumentación significativa de versiones alternativas y la formación de recursos argumentativos como parte de un mismo proceso. En el estudio que Candela expone, procura mostrar cómo contribuyen las intervenciones argumentativas y la creación de un contexto retórico a la construcción de significados sobre el contenido científico.

La riqueza de los aportes de Candela es grande para este estudio. Destacamos, por un lado, el reconocimiento del papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento científico en el aula, aporte que a nuestro juicio resulta creativo en relación a otros más deterministas en este sentido.

Interesa observar en las aulas universitarias la creación de contextos compartidos que posibiliten la apropiación de los discursos propiamente científicos, en particular el uso de formas retóricas que alienten la confrontación de ideas, la construcción de fundamentos sólidos para la exposición de los conceptos y la participación activa en la producción de conocimientos. No es azaroso de modo alguno este interés, en tanto estos rasgos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje universitario son propios de un entorno donde pervive la actividad científica.

Finalmente, asociamos la comprensión a la posibilidad de construir significados científicos a partir de la oportunidad de los alumnos de participar en entornos de aprendizaje como los expuestos por Candela, o con algunos de sus rasgos en aras de atender las particularidades de cada contexto en tanto entendemos que son

ampliamente favorecedores de genuinas apropiaciones de contenido científico.

## **LOS ESCENARIOS AULICOS DE LA COMPRENSIÓN**

Este apartado integra los resultados del análisis de datos obtenidos en el marco de un trabajo empírico realizado con alumnos y docentes de asignaturas que se dictan en el primer año de las Carreras vigentes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Para su análisis, se han construido dimensiones que devienen de las principales categorías teóricas propuestas en otro apartado. De los datos y los relatos de los diversos actores, observamos a los estudiantes ingresantes enfrentándose a un sinnúmero de problemas en sus intentos de estudiar una carrera universitaria.

### **- la lectura de textos complejos**

Un problema muy extendido y recurrente en los relatos de los docentes es el de las dificultades observadas en la lectura bibliográfica y consecuente procesamiento de información. Un docente expresa que en años anteriores, los alumnos "soportaban" mayor cantidad de textos bibliográficos para su lectura. Sin embargo, en los tiempos actuales, rápidamente se agobian, y se hace necesario quitar materiales, que sin duda revisten gran importancia.

Los textos bibliográficos representan una problemática particular en los estudios de los alumnos. Un docente resume claramente esta problemática, expresando que existen obstáculos para la interpretación de textos, en tanto que en la universidad se exigen producciones intelectuales diferentes a las realizadas en el nivel medio o polimodal. Estas diferencias entre niveles educativos se hacen más notorias si se considera que en el nivel educativo anterior existe "poca gimnasia" en lecturas intensas. Otro docente, desde una opinión categórica, indica que el "bajo nivel" de la educación secundaria representa el motivo principal de los fracasos escolares de los ingresantes.

La exigencia típica en el nivel universitario en relación al trabajo con los textos es la construcción de categorías propias de un lenguaje académico, y su empleo riguroso al efectuar interpretaciones. Un docente se refiere a los problemas de los alumnos ingresantes, apuntando a la relación entre la falta de lectura de los textos y la adquisición del lenguaje académico específico.

### **- los tiempos de aprendizaje**

Un entrevistado indica que uno de los mayores problemas que deben afrontar los estudiantes es el de la duración de las asignaturas, muchas de ellas de carácter cuatrimestral. El ritmo de cursado que supone una duración de este tipo no es congruente con el que predomina en el nivel educativo anterior, y no favorece en absoluto la consolidación de los grupos, que en lugar de homogeneizarse, se hacen cada vez más heterogéneos.

### **- los modos de pensamiento**

Otro problema destacado es la dificultad para desarrollar procesos de conceptualización. Tal como expresa un profesor, los alumnos conceptualizan a partir del sentido común, y resulta una empresa muy costosa producir logros en un sentido diferente. Es por ello que predomina la tendencia a opinar sobre los autores a partir de primeras impresiones. Agrega que estas dificultades se asocian no solo con la dificultad que entraña conceptualizar, sino también con diferentes niveles de lectura y comprensión bibliográfica; y enfatiza los problemas que existen por no poder reconocer diferentes perspectivas teóricas.

### **- la ubicación en el espacio**

Desde una mirada diferente, una estudiante expresa que -efectivamente- tuvo problemas de adaptación a la vida universitaria. Explica que no estaba acostumbrada a manejarse sola en los tiempos de estudio y en la búsqueda de información y realización de trámites o gestiones propios de su condición de estudiante. Se concibe a sí misma como muy dependiente respecto de sus padres. Agrega que su participación -durante el ingreso- en el seminario del ingresante y su participación a partir de segundo año en el taller de coro de la universidad, representaron ayudas muy importantes en su inserción institucional.

Al respecto, un docente comenta que quienes encuentran más dificultades en su integración a la vida universitaria son los alumnos del interior de la Provincia, que al no poder insertarse adecuadamente, optan por buscar trabajo, relegando sus intenciones de emprender un estudio en esta institución. Un testimonio es elo-

cuenta al respecto: "...yo no sabía donde tomar el colectivo, me decían que vaya a la garita, y yo no sabía que era la garita, y el colectivo pasaba y nada, y otro, y nada..."

En relación a los problemas que suscita la adaptación al contexto universitario, un docente reflexiona acerca de las experiencias de los estudiantes ante ciertas lógicas específicas. Expresa que los alumnos "...no tienen la práctica de pedir, no saben leer los carteles..."

#### **- el lenguaje en las conversaciones en clase**

De algunas escenas de clase observada, emergen algunas características respecto del lugar del lenguaje. Transcribimos a continuación algunos extractos de observaciones de clases, que integran signos que interesa analizar:

##### **Clase 1**

"...El docente parado en el centro de la clase habla sobre unas fotocopias que va a dejar. Dicta el nombre del libro y escribe en el pizarrón los nombres de los autores. Los alumnos copian.

En la exposición el profesor hace referencia a otros contenidos que habían trabajado durante el primer cuatrimestre y dice que "ahora vamos a ir más a la actualidad y van a ver conceptos más o menos parecidos. Vamos a seguir esa relación del hombre con el entorno"...

...Repite nombres y explicaciones. Hace pausas para hablar y espera que los alumnos copien....

...El docente recuerda que la clase siguiente tendrán examen y pregunta las dudas.

Varios alumnos le preguntan sobre fechas para ubicar y separar los periodos. El profesor dice que es fundamental tomar los hallazgos y no las fechas.

Para contestar sobre otras preguntas, el docente remite a los alumnos a una fotocopia de un gráfico y a un texto donde encontrarán las respuestas...

El profesor repasa haciendo preguntas y los alumnos revisan los apuntes y dan las respuestas. Los alumnos contestan y el docente dice que les falta el uso de palabras específicas para explicar las diferencias entre los conceptos. Entonces recomienda "anoten la palabra 'fenómeno humano'. Cuando les faltan las palabras, el concepto de fenómeno humano, es genial. Otra palabra mágica es 'selección'. Selección natural o selección artificial. Lo más simple es hacer una reconstrucción..." El docente encarga la lectura de dos textos, e investigar sobre el evolucionismo y funcionalismo..."

##### **Clase 2**

La clase comienza a las 16:00 hs. ... se hace una lectura compartida en voz alta por los presentes, quienes se van turnando para leer... el profesor realiza algunas consideraciones que dice a los alumnos deben tener en cuenta en la lectura del texto, comenta que ha pedido el retroproyector pero que no lo han traído. Volviendo nuevamente al texto dice que el objetivo de la lectura "es saber porque es importante seleccionar un tema de investigación, definirlo, darle un marco tiempo espacial". Pregunta ¿qué hacer con la fuente de consulta? Y responde el mismo "permite definir la bibliografía a utilizar, seleccionarla. Permite utilizar la fuente en función del tema. Hasta el momento los alumnos solo escuchan, no registran datos por escrito.

El profesor les dice que para la tercera semana de noviembre deberán realizar un escrito de investigación. Señala que no deberán desechar nada. Que en la investigación existe siempre una intencionalidad y una hipótesis, el historiador es quien selecciona la información. Todo lo que lee está subjetivado, la neutralidad del historiador tiene que ver con los criterios para seleccionar una fuente, por ejemplo.

Por otra parte menciona que la agilidad mental del historiador proviene de la lectura de un texto escrito, por eso es pertinente armar un fichero.

Volviendo nuevamente a las consideraciones sobre el material, el profesor les dice a los alumnos que se trata de un texto "re-leíble, como dicen los chicos" y que trae ejercicios que sería bueno que realizaran. Pide que comparen los dos cuadros que aparecen en los textos, los alumnos realizan la actividad con el material en mano. Menciona que otro texto que deberán leer es el de ....., dice que es un texto ilustrativo, que lo que a él le interesa son las clasificaciones de investigación que se encuentran en las pagina 12 y 13 y que ellos como trabajo final van a tener que hacer un informe científico en base al trabajo con fuentes de diario que están realizando teniendo como marco la década del 60...

## **CONCLUSIONES Y NUEVAS APERTURAS**

En los testimonios provenientes de alumnos, subyace cierto desconocimiento de algunas reglas básicas que constituyen las prácticas universitarias del enseñar y aprender. Expresan, por ejemplo, que no pueden sostener la toma de apuntes en clase porque el discurso del docente es ciertamente "disperso". Por su parte, algunos de los docentes entrevistados expresan que los alumnos tienen dificultades para dominar el lenguaje propiamente académico o que no pueden administrar adecuadamente los tiempos de aprendizaje en su relación a la cantidad de textos que tienen para leer o al número de asignaturas que deben cursar.

Entendemos que estas dificultades encuentran su origen en la carencia de espacios sistemáticos de transmisión de las lógicas propias del estudio universitario, de parte de sus principales actores. Decíamos con Bruner, en otro apartado de este trabajo, acerca de los procesos de construcción de significados que se dan en los espacios sociales, que posibilitan que las generaciones adultas transmitan las prácticas propias, en este caso, las formas propias de la ciencia, en contextos de interacción.

Sostenemos desde esta conceptualización, que carecemos en la enseñanza universitaria de espacios donde se "construyan los significados" propios del aprendizaje universitario, esto es, explicar qué quiere decir estudiar en la universidad. Si esto sucediera, el discurso del profesor al que aluden algunos alumnos, por ejemplo, no sería disperso y sí en cambio, divergente, rasgo propio del pensamiento social-humanístico. Pero los alumnos no pueden entender este rasgo y sus implicancias si no se lo explican. Como afirmaríamos Bruner, el aprendizaje se asocia fuertemente a la construcción de significados, como construcción ineludible a la hora de pensarlo.

Como expresa Paula Carlino, se trata de abrir las puertas de la cultura de la disciplina que se enseña para que los alumnos ingresantes puedan incorporarse gradualmente. Nadie aprende en la universidad una disciplina por sí solo, sino que precisa entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares para que éstos les muestren su quehacer. Para que los alumnos consigan entonces aprender la disciplina deben participar activamente en las prácticas sociales que las ponen en juego. Su verdadero aprendizaje requiere incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar, que están conformados en torno de los usos, establecidos dentro de la comunidad disciplinar, mediante un particular artefacto cultural: el lenguaje escrito.

Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales, esto es, según el género discursivo en que se encuadran estas actividades, que son marcos institucionalizados que generan expectativas mutuas entre autores y lectores. Por ello, diversos autores señalan que aprender los géneros discursivos del ámbito académico no es adquirir una técnica sino incorporarse en una práctica social, que supone organizar el pensamiento merced a estos géneros.

Sin embargo, estos desafíos no son sencillos, en tanto que construir significados en el estudio universitario significa nada más y nada menos que trabajar con los "lenguajes duros" de las disciplinas académicas. El problema radica que en las instituciones universitarias hay escaso lugar y oportunidad para empresas intelectuales de esta complejidad. Como expresaba un docente, los tiempos curriculares no dan lugar a requerimientos cognitivos propios del aprendizaje en el nivel superior. Aunque esto no suceda, igualmente algunos docentes exigen el dominio de estos lenguajes sin que medie intervención sistemática, con las consecuencias que ello implica para los estudiantes.

Como decíamos en otro apartado de este trabajo, se trata de trabajar en pos de la creación de contextos compartidos, que posibiliten la apropiación de los discursos propiamente científicos, en particular el uso de formas retóricas que alienten la confrontación de ideas, la construcción de fundamentos sólidos para la exposición de los conceptos y la participación activa en la producción de conocimientos. No es azaroso de modo alguno este interés, en tanto estos rasgos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje universitario son propios de un entorno donde pervive la actividad científica.

Volviendo a nuestro punto de partida, decíamos que el presente trabajo pretendía reconocer algunos aspectos que constituyen los

problemas de comprensión de los estudiantes ingresantes a la institución universitaria en los tiempos actuales. Admitiendo la intrínseca complejidad del problema abordado, se apeló a diversas perspectivas para su estudio; sin embargo, el recorte lógico que toda investigación amerita, condujo a seleccionar uno de ellos, sin que esta actitud suponga perder de vista lo circundante.

Efectuar un recorrido exhaustivo por diversos datos permitió reconocer las enormes implicancias que tiene el proceso de "alfabetización académica" en los estudiantes ingresantes a la institución universitaria, en particular, el componente discursivo de las disciplinas académicas que se enseñan en la universidad, en las posibilidades de comprensión de los conocimientos. Observamos que operan enormes distancias entre los códigos lingüísticos de los estudiantes y los que se imparten en las aulas universitarias, y escasos esfuerzos institucionales por generar puentes que las achiquen.

Estas distancias que se dan desde lo discursivo encuentran también su correlato en otras expresiones. Mediante esta indagación hemos observado también las notorias diferencias, como decíamos en otro apartado, que existen entre el nivel universitario y el nivel secundario, sobre todo en los quehaceres de lo cotidiano. Entendemos que este aspecto debe ser especialmente estudiado y analizado, en tanto que se constituye en un potente agente de socialización que impregna fuertemente las actuaciones de los sujetos.

Algunos de los aspectos observados en relación a lo precedente son los modos de interacción entre docentes y alumnos, el tipo e intensidad de las comunicaciones que se entablan entre las familias y las instituciones y las características de las tareas de aprendizaje que se desarrollan en las asignaturas y sus respectivos requerimientos intelectuales. Al respecto, un docente expresaba su sorpresa porque los alumnos requieren recreo frecuentemente, debido al cansancio que suscitan las exposiciones de los docentes cuando son de larga duración. Y otro profesor aludía al excesivo control que se ejerce sobre los estudiantes en el nivel medio, a pesar de estar próximos a egresar del mismo, que resulta absolutamente contrapuesto a los niveles de autonomía que encuentran en la vida universitaria.

En fin, el problema estudiado representa notorios desafíos. Para quienes residimos en la universidad, significa un desafío de absoluta envergadura que pone en el tapete nada más y nada menos el grado de apertura de la institución al medio en que se inserta, y a su flexibilidad para entablar diálogos genuinos con otras instituciones, sobre todo cuando ellos albergan a quienes serán sus futuros estudiantes...

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ANTONI, E. (2003); *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- BRUNER, J. (1988); *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.
- BRUNER, J. (1997); *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- BRUNER, J. (1995); *El habla del niño*. Paidós. Barcelona.
- CAMILLONI (1997); Art. "Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza". En Camilloni, A. (comp); *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Gedisa. Barcelona.
- CANDELA, A. (1999); Art. *Prácticas discursivas de aula y calidad educativa*. Antonia Candela. Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 4, n° 8, pp. 273-298. [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx).
- CANDELA, A. (1999); *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Paidós. México.
- CREME; LEA (2000); *Escribir en la universidad*. Gedisa. Barcelona.
- DE LA CHAUSSÉE ACUÑA, M.E. (2000); Tesis doctoral "Los alumnos y la construcción de la Química Orgánica en dos Facultades de Química de universidades públicas mexicanas". *Investigaciones sobre educación*. Revista Electrónica del doctorado en educación. N° 0. Otoño 2000, UIA, GC. Puebla. México.
- EDWARDS, V. *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. Mimeo sin referencias.
- EISNER, E. (1998); *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- ELAM (1973); *La educación y la estructura del conocimiento*. ElAteneo. Buenos Aires.

ENIKO CSOMAY. Art "Linguistic variation within university classroom talk: A corpus-based perspective". Department of Linguistics and Oriental Languages, San Diego State University, MC 7727, San Diego, CA 92182-7727, USA. [www.sciencedirect.com.Linguisticandeducation](http://www.sciencedirect.com/Linguisticandeducation).

GARDNER, H. (2000); *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós. Buenos Aires.

ITURRIOZ, G. (2005); Artículo "Una mirada cognitiva de la práctica psicopedagógica". Parte I. *Revista Aprendizaje Hoy*. Año XXV n° 62. ISBN n° 219915. ISSN n° 0326-0828. Buenos Aires.

ITURRIOZ, G. (2004); Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Encuentro Nacional "La problemática del ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y artes en las universidades públicas". Universidad Nacional de Córdoba. 23 y 24 de septiembre de 2004.

LAVE, J. (1998); *La cognición en la práctica*; Paidós, Madrid.

LENNON O.; Artículo "Las variaciones sociolingüísticas en la escuela". *Revista Electrónica Diálogos educativos* n° 2. [http://umce.cl/~dialogos/dialogos\\_educativos\\_n2\\_articulo\\_06.html](http://umce.cl/~dialogos/dialogos_educativos_n2_articulo_06.html).

LEVINAS, M. (1998) *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. Aique. Buenos Aires.

LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia*, Buenos Aires. Paidós.

MARTÍNEZ OTERO PÉREZ, V. Artículo *La calidad del discurso educativo: Análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional*. Universidad Complutense de Madrid. *Revista Complutense de Educación* ISSN: 1130-2496. Vol. 15 Núm. 1 (2004) 167-184. <http://revistas.sim.ucm.es:2004/edu/11302496/articulos/RCED0404120167A.PDF>.

MATEOS, M. (2001); *Metacognición y educación*. Buenos Aires. Aique.

PERKINS, D. (1995); *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona.

POZO, J.; POSTIGO ANTÓN (2000); *Los procedimientos como contenidos escolares*. Edebe. Barcelona.

PRUZZO DE DI PEGO, V. Art. "Los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. El rol de los intelectuales". En *Revista Praxis Educativa*, Año II n° 2. 1996. La Pampa.

SILVESTRE, A.; *Reproducción y transformación en la práctica discursiva: el caso del aprendizaje discursivo*. En Elichiry N. (2004); *Aprendizajes escolares*. *Desarrollos en Psicología educacional*. Manantial.

SAYAGO; *El discurso en clase. Un enfoque sociolingüístico de las interacciones áulicas*. [www.nombrefalso.com.ar/articulo.php?id=17-65k](http://www.nombrefalso.com.ar/articulo.php?id=17-65k).

VALDEZ, D. (2004); Art. "Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad". En Elichiry N. *Aprendizajes escolares*. *Desarrollos en Psicología educacional*. Manantial.

VYGOTSKY, L. (1997); *Obras escogidas Tomo II. Pensamiento y lenguaje*. Visor.

WITTRICK, M.; BAKER, R. (1998); *Test y cognición. Investigación y mejora de las pruebas psicológicas*. Paidós. Buenos Aires.