

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Sentidos y representaciones de la actividad de estudio en el contexto liceal. La perspectiva de los adolescentes.

Torres, Carmen y Viera, Andrea.

Cita:

Torres, Carmen y Viera, Andrea (2012). *Sentidos y representaciones de la actividad de estudio en el contexto liceal. La perspectiva de los adolescentes. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/514>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/uxp>

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>.

SENTIDOS Y REPRESENTACIONES DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO EN EL CONTEXTO LICEAL. LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES

Torres, Carmen - Viera, Andrea

Universidad de la República - Facultad de Psicología. Uruguay

Resumen

En este trabajo nos proponemos introducir reflexiones a partir de una propuesta de trabajo con alumnos liceales de primer año que se llevó adelante en el Liceo 32 "Guayabo", de Montevideo. La propuesta estaba dirigida a indagar y movilizar el arsenal de recursos mediadores con que los adolescentes se desempeñaban y aproximaban a los contenidos de enseñanza, para contribuir a la creación de un nuevo contexto de la tarea. Para esto se estudió cómo concebían, representaban y permitían inferir operaciones y orientaciones prácticas, motivacionales y cognitivas sobre la actividad de estudio y aprendizaje en la escuela, en el presente y en cuanto a sus transformaciones futuras. El marco referencial integra los estudios sobre procesos de mediación y apropiación de herramientas simbólicas vinculados al aporte vigotskyano (Kozulin et al., 2003; Leontiev, 1981; Wertsch, 1985, 1993, 1998, entre otros). El sentido con el que los liceales interpretan y experimentan las distintas prácticas y condiciones de aprendizaje institucionalizadas parece intervenir en las dificultades que experimentan en las primeras etapas de la escolarización. Algunos de los resultados que destacamos conciernen a las diferencias que los alumnos detectan entre el liceo y la escuela primaria, aunque para varios de ellos la actividad de estudio aparezca como marginal en su desempeño actual.

Palabras Clave

estudio, aprendizaje, liceales, medicación

Abstract

SENSES AND REPRESENTATIONS OF THE STUDY ACTIVITY IN SECONDARY SCHOOL CONTEXT. THE PERSPECTIVE OF ADOLESCENTS

In this paper we intend to introduce some reflexions from a working purpose with secondary students in Montevideo. This working experience and research was carried on the N° 32 secondary school within first grade students. Students were summoned in order to evaluate and intervene in their learning and study practices. The purpose was directed to explore and modify mediational processes with which students approach educational contents. Attending to this we studied how they conceived, represented and allow to infer operations and practical, motivational and cognitive psychological orientations on the study and learning activity in primary school, in the present and about the possible future transformations. Our

referential frame takes into account mediational and appropriation processes of symbolic tools connected to vygotskyan approaches (Kozulin et al., 2003; Leontiev, 1981; Wertsch, 1985, 1993, 1998, entre otros). The sense with which students interpret and experience different practices and institutionalized conditions of learning seems to intervene in some of the difficulties students have to face in the first stages of schooling process. Some of the results remarked are about differences that students identify between primary and secondary school, although for the majority of them the study activity appears to be marginal.

Key Words

activity, learning, secondary students

En este trabajo nos proponemos introducir reflexiones a partir de una propuesta de trabajo con alumnos liceales. Esta experiencia de trabajo e investigación se llevó adelante de modo exploratorio en el Liceo 32 "Guayabo" con los alumnos de primer año y fue convocada a los efectos de evaluar e intervenir en las prácticas de aprendizaje y estudio de los alumnos.

La propuesta estaba centrada en torno a la actividad de estudio y aprendizaje y se enmarcaba en la línea de investigación emprendida desde el Área de Psicología Genética y Psicolingüística vinculada a la apropiación de instrumentos de conocimiento y trabajo intelectual.

El proyecto de trabajo tenía como núcleo una propuesta sobre la "reorquestación de mediadores". Con esta denominación dimos nombre a una propuesta[1] de diagnóstico e intervención basada en la idea de que los alumnos contaban con un juego de disponibilidades conectadas con diversas mediaciones y que estas estaban vinculadas con condiciones de uso, elaboración y comprensión en la actividad de estudio y aprendizaje en su marco vital. Básicamente, la propuesta que intentamos desarrollar estaba dirigida a indagar y movilizar el arsenal de recursos mediadores con que los adolescentes se desempeñaban y aproximaban a los contenidos de enseñanza, para contribuir a la creación de un nuevo contexto de la tarea.

En este artículo enmarcamos la propuesta y describimos y comentamos algunos de los resultados ilustrativos de la fase inicial de la actividad de carácter diagnóstico.

Contexto y marco referencial

De acuerdo con los resultados obtenidos en las últimas evaluaciones educativas internacionales (ANEP/CODICEN.DIEE., 2009, De Armas y Retamoso, 2010), en nuestro país se observa una gran disparidad en los logros educativos asociados con los diferentes estratos económicos de pertenencia. Esta disparidad se advierte no solo en relación con los más pobres, sino entre los estratos medios y los sectores de mayores ingresos. En este sentido otro de los aspectos relevantes y preocupantes sobre esta problemática es la confirmación de una inequidad creciente entre el sector público y privado tanto en relación con el egreso así como en la calidad educativa. Por otra parte, es de señalar que uno de cada tres adolescentes uruguayos no logra finalizar la educación media básica (Cfr. De Armas y Retamoso, 2010; Gelber, 2006; Katzman y Rodríguez, 2007). Asimismo, los datos publicados en el Anuario Educativo 2008 del Ministerio de Educación y Cultura (apud De Armas y Retamoso, 2010) confirman que el momento más crítico en la deserción se produciría en la transición entre la escuela y el ciclo básico. Mientras que el 96 % de los alumnos de primaria egresan, sólo el 39 % logran completar el ciclo básico. En el contexto de reflexión sobre estos temas surge la preocupación por lograr un egreso estudiantil basado en “aprendizajes significativos” para que puedan participar en la vida social y laboral con mejor instrumentación.

Nuestro marco referencial comprende distintas fuentes, entre las que se destaca el estudio de los procesos de mediación y apropiación de herramientas simbólicas vinculados al aporte vigotskyano (Kozulin et al., 2003; Leontiev, 1981; Martí, 2006; Valsiner & Rosa, 2004; Wertsch, 1985, 1993, 1998, entre otros) en el contexto de las prácticas y actividades que rodean la enseñanza y el aprendizaje. Colaboran aquí distintos autores que, contemplan estos escenarios con mayor especificidad y permiten la confluencia de tesis vigotskianas. Asimismo, en acuerdo con investigadores de la línea histórico-cultural las circunstancias y condiciones en las que se va reorganizando la actividad de estudio (Cfr. Davydov, 1987; Davydov y Markova, 1987; Leontiev, 1981) son de especial relevancia para entender la dinámica del desarrollo y los aprendizajes educativos.

Consideramos la relevancia de la actividad y la tarea de estudio para pensar la configuración específica de los modos situados y organizados que adoptan los estudiantes en su relación con los aprendizajes promovidos por entornos educativos. Esta actividad engloba procesos de sedimentación de conocimientos y habilidades que acompañan todo el proceso de escolarización, pero también suponen aspectos emocionales, motivacionales y los intereses que se desarrollan a lo largo de las distintas historias sociales y educativas. La posibilidad de dar sentido a la actividad en sí misma, que es uno de los aspectos de más relevancia para su anclaje significativo en la cotidianidad del niño o adolescente.

En este trabajo nos hemos interesado en particular por estudiar la significación de la actividad de estudio en los liceales considerando la dimensión temporal que relaciona la actividad en la escuela con la liceal. En el terreno de los aprendizajes escolares esta dimensión se vincula a indicadores como el grado de planificación, los procedimientos, estrategias, modos de elaboración de los contenidos, junto con el sentido y la proyección de la actividad escolar y de estudio en el tiempo.

Metodología

La propuesta de trabajo se presentó como parte de una acción de intervención concertada con la dirección del Liceo 32, a propósito de la detección de dificultades variadas en el alumnado de las clases comunes.

El plan propuesto para trabajar con los alumnos comprendía una fase evaluativa, una de intervención y una final de cierre. La fase evaluativa es la que se alcanzó a llevar a cabo completamente. En ella se integraba la realización de un diagnóstico inicial de la situación de los alumnos de los primeros años en relación con la actividad y tarea de estudio. La fase de intervención estaba estructurada como una actividad compleja con una serie progresiva de subtarear cuyas metas comprendían la búsqueda de transformaciones en los modos de encarar la tarea de estudio y aprendizaje. De esta última fase se alcanzaron a concretar algunas instancias con un grupo autoseleccionado de alumnos.

Características del liceo

El 32 es un liceo público, ubicado en el barrio Cordón en Montevideo que solo comprende el Ciclo Básico. Ocupa un predio reducido y cuenta con una población total de menos de 100 alumnos por turno. Por su emplazamiento, en una zona de fácil acceso, concurren adolescentes de variadas extracciones sociales, muchos de ellos provenientes de contextos desfavorables. Una característica que distinguió este liceo y que fue impulsada por sus autoridades fue la de integrar alumnos con dificultades específicas o “necesidades educativas especiales”.

Participantes

En la actividad que presentamos aquí trabajamos con los tres primeros del turno matutino. Los alumnos contaban con una media de edades de 12 años, siendo menos del 10% los alumnos con edades mayores al promedio de edad esperado para el grado. El número de participantes por cada primero fue de 16, 17 y 19 alumnos. En la distribución por género de la muestra total resultó una mayoría de mujeres, un 61%, con respecto a un 39% de varones.

Los alumnos convocados en la propuesta provenían de distintos segmentos socio-culturales, lo que resultó evidenciado por la referencia a la formación de los padres y los accesos con los que contaban en su ambiente familiar, así como por los distintos apoyos vinculados con la labor liceal. No hicimos un relevamiento directo de estos datos, salvo en los que continuaron con la experiencia, por lo que nos valimos de los datos proporcionados por los adscriptos.

Descripción de las actividades y condiciones para su realización

A continuación, presentaremos las fases de la actividad del conjunto del plan de trabajo propuesto a la institución por parte del equipo. La fase a la que nos referiremos para la presentación de resultados en este artículo es la que se realizó al comienzo de la actividad con carácter diagnóstico y de sensibilización al contexto de la propuesta.

El plan de trabajo se estructuró en dos partes diferenciadas en sus objetivos y con resultados previstos que fueron realizados en momentos y bajo condiciones diferentes. En la primera instancia se convocó a los tres primeros años que concurrían al liceo en el

turno matutino para trabajar por grupo en distintos horarios. Esta actividad tenía como objetivo realizar un diagnóstico de actitudes, prácticas, disposiciones y problemáticas emergentes de los alumnos que concurrían al liceo, relacionadas con la tarea de estudio como núcleo básico.

Se buscaba obtener indicadores relevantes de la manera en que los alumnos se inscribían en las tareas de estudio, dándole significación y expresando su entidad práctica. La convocatoria de trabajo intentó facilitar que los alumnos hicieran relatos sobre sus experiencias para lo cual se propusieron algunas líneas de discusión orientadoras que luego se plasmarían por escrito.

En esta primera actividad para cada grupo de clase se propuso el agrupamiento de los alumnos en tres subgrupos. Ya que nos interesaba obtener la perspectiva panorámica de la relación del alumnado con la tarea de estudio a lo largo del tiempo, planteamos como eje los siguientes temas.

- La tarea de estudio actual
- La tarea de estudio en la escuela
- La tarea de estudio en su deber ser

En cada subgrupo se trabajó con una integrante del equipo como coordinadora y en base a uno de los ejes asignados. Cada uno de estos ejes se introducía a través de una estrategia de contextualización que pretendía facilitar a los chicos la posibilidad de pensar y representarse las situaciones habituales de la tarea de estudio.

El primer eje buscaba que los alumnos hicieran referencia a su práctica en el presente, en el eje vinculado a la escuela nos interesaba que se contextualizaran en las prácticas posibles antes de entrar al liceo en su contraste con las prácticas actuales; y en el último, apuntábamos a la versión sobre cómo les parecía que se debería estudiar. Este último caso, buscaba facilitar la versión normativa que pesa sobre el contexto de la tarea, aunque este aspecto se considere presente en cada una de los otros ejes.

Se buscaba que los alumnos manifestaran aspectos claves de sus representaciones y creencias vinculadas a la tarea de estudio, tanto desde las condiciones prácticas de su realización hasta la manera en que se concebían en relación con el aprendizaje y el conocimiento.

Se confeccionaron cartulinas con una tabla de doble entrada. En las filas se ubicaron las distintas perspectivas temporales y en las columnas se plantearon preguntas breves: ¿qué hago cuando estudio?, ¿para qué lo hago?, ¿qué uso para estudiar?, ¿cómo estudio?, ¿qué pienso cuando estudio?

Destacaremos alguno de los resultados de esta primera fase de la tarea a los efectos de realizar someramente consideraciones y extender algunas reflexiones que venimos realizando también con respecto a otros niveles de enseñanza.

Descripción y análisis de los resultados

Del conjunto de los resultados de esta primera fase de actividades se seleccionan algunos aspectos de la perspectiva temporal relativa a la actividad de estudio escolar y la liceal, así como de la referencia

a cómo se entiende que debería ser la realización de la tarea. Ya que las respuestas eran muy diversas en cada eje temporal, procedimos a ordenarlas en función de su contenido, contemplando el conjunto de las preguntas y reorganizándolas en cuanto a la significación de la tarea de estudio, su modo de hacer, el para qué de ella, y el plan de vida o proyecto de futuro.

Las actividades que desarrollamos permitieron ofrecer una descripción general de las actitudes y modalidades de relacionamiento de los alumnos con distintas mediaciones, estrategias, operaciones cognitivas y contenidos de aprendizaje.

El relato que acompañó la realización de la tarea se configuró como parte de una experiencia que hacía posible representar los contextos prácticos relacionados con los ejes planteados. Factiblemente, en los modos no conectados directamente a la experiencia habitual actual - el caso de la modalidad deóntica y la vinculada al pasado escolar - se provocaron solapamientos en el relato de la experiencia entre las distintas modalidades.

Por último, tomamos en cuenta la respuesta de los alumnos al intentar considerar el sentido de la tarea de estudio en cada uno de los ejes mencionados y las dificultades que ellos permitían inferir a través de distintos indicadores.

Prácticas y representaciones sobre la tarea de estudio en liceales

A través de los distintos estímulos que planteamos a los liceales intentamos responder cómo estudiaban y para qué estudiaban en relación con el pasado, el presente y la perspectiva sobre cómo debería estudiarse que quedaba sugerida por sus comentarios escritos u orales durante la dinámica propuesta en los talleres. Este abordaje permitió interpretar los modos de temporalización de sus prácticas de estudio. Presumiblemente, además de reflejar perfiles de los adolescentes se observaron elementos más específicos en la consideración de un tipo de tarea, cuyo sentido aparece de la mano de las prácticas institucionales diferenciables de los entornos prácticos cotidianos y más primariamente familiares.

Notamos que los alumnos diferenciaron su relación con la tarea de estudio actual en relación con la escolar en algunos aspectos específicos, lo que resultó en cierto sentido llamativo tomando en cuenta el contenido de sus respuestas en el conjunto. Para ubicar estas diferencias buscamos centrar las respuestas sobre lo que concretamente hacían antes y lo que hacen ahora al estudiar. Las respuestas relativas a la actividad escolar variaron desde que no estudiaban, que fue la respuesta mayoritaria, a quedarse restringidas a las acciones más concretas y las condiciones físicas del espacio de estudio.

La mayoría alude a que en la escuela no estudiaban ¿Por qué no estudiaban en la escuela? Una alumna ofrece un justificativo sobre el contraste que pone en juego la relación percibida con su propio saber: "Nunca estudiaba en la escuela porque sabía todo". Está presente aquí el diferencial percibido con el conocimiento requerido para atender las tareas liceales en relación con la percepción de su relación con el conocimiento a nivel escolar. En cambio, en la representación actual de la tarea aparecen respuestas que muestran otro espectro de características representadas, en este caso dirigidas a las operaciones en juego, los procedimientos e, incluso los materiales.

Dentro de las estrategias y operaciones psicológicas representadas por los alumnos en la situación actual, quedaron marcadamente diferenciadas de la referencia a la experiencia escolar las que se asocian con la actividad de la memoria, la comprensión y la concentración.

En relación con la memoria, algunos de los alumnos expresaron como parte de las intenciones que guiaban sus acciones de estudio: “que me quede en la memoria” o “acordarme de lo más importante”. En estos dos ejemplos típicos, se aprecia una representación de los dos tipos de memoria que entrarán en disputa en esta etapa dentro del nuevo contexto institucional y de allí en más, que son la del uso más mecánico de la memoria en relación con su carácter más organizado. En la escuela aparece una referencia a la memoria más mecánica tendiente a la conservación memorística que se diferencia progresivamente de la forma más organizada del uso de la memoria en el contexto liceal. La memoria mecánica y repetitiva, sin embargo, no se elimina completamente en la representación de la forma de estudio liceal.

Otro de los aspectos destacados concierne a la “comprensión”, entendida tanto como expresión de una finalidad en relación con el abordaje de los materiales de estudio, como en el contexto de la preocupación por entender lo que estudian.

Aunque con cierta dispersión, varios alumnos aluden a distintos procedimientos que estarían al servicio de mejorar la comprensión como, por ejemplo “volver a leer lo que no entendí”, “que quede resaltada la idea”. Hacer resúmenes, sobre todo, aparece como un tipo de producción escrita, que a veces se refleja colaborando con la memorización de lo estudiado y con la comprensión; un alumno se refería a intentar que en los resúmenes “quede lo más importante.” Se consignan, también, respuestas que integran otras acciones o recursos como, por ejemplo, el subrayado, que aparece referido al servicio de jerarquizar contenidos: “subrayar lo más importante”.

Prestamos particular atención a la emergencia de comentarios metacognitivos, metaprocedimentales y comunicativos que pudieran conectarse con sus estrategias de auto-regulación o hetero-regulación. El aspecto autorregulativo es mencionado muy pocas veces, sin embargo, no tiene equivalente en el caso de la representación de la actividad en la escuela. Algunos de los alumnos manifestaban por escrito, como casos que expresan este aspecto, la preocupación por “ver qué (fue lo que) no entendí”, “ensayar”. Este aspecto de “ensayar” muestra el carácter de actividad intencionada que requiere el estudio. Otros alumnos pusieron en juego la importancia de hacer acopio de otros recursos que van más allá del aquí y ahora de la tarea. Por ejemplo, algunos de ellos expresaban: “lo digo en voz alta como si estuviera en clase”, “me grabo y después me escucho”. Los alumnos también destacaron la necesidad de mayor concentración “debo estar concentrado sólo en eso cuando estudio”. Otras formas de control y regulación sobre lo estudiado conciernen a poder expresarlo a otros. Algunos de los liceales comentaron la inquietud sobre “cómo quedaría cuando lo expresamos a los demás”, en donde el otro aparece representado como audiencia posible.

Los liceales mencionaron más en continuidad con la tarea escolar el aspecto hetero-regulatorio. Recurrir a otro para evaluar el estado de conocimiento sobre un tema es una estrategia frecuente: “le pido a alguien que me pregunte sobre lo que leí”. Se hace participar a otro de la actividad de estudio a los efectos de corroborar lo sabido o

entendido también se admite, en algunos casos, en relación con la experiencia escolar: “antes pedía que me ayudaran”.

Por último, se observan diferencias en relación con los materiales de estudio que se usaban en la experiencia escolar con respecto a la representación actual, donde aparecen los apuntes de clase, y las fotocopias, además de los libros de texto de cada materia cuando los tienen. Cuando representan la etapa escolar, la mayoría, sólo menciona el libro de texto: “antes leía directamente del libro”. En el contexto liceal, además, algunos señalaron el empleo de otros recursos como ser la computadora, recursos, internet o enciclopedias virtuales para buscar información. En algún caso, también, mencionaron el empleo de una grabadora.

En cuanto a la dimensión deóntica, los alumnos destacaron aspectos de tipo afectivo o bien, disposicionales, como ser la necesidad de “estar tranquilo”, “estar atento”, “sacarse los nervios”.

En algún caso aparece la idea de que se debería estudiar de forma diferente a como se lo hace actualmente. Aquí aparecen contenidos normativos muy apegados, en algunos casos, a una comprensión de la tarea de estudio emparentada con dificultades experimentadas y con resabios de la modalidad de estudio escolar. Por ejemplo, asociando el estudiar a una tarea mecánica y memorística se plantea que se debería poder recordar lo estudiado: “leyendo varias veces lo mismo”, “porque estoy obligado a retener”. En estos ejemplos se aprecia una representación que condensa su concepción de lo que es estudiar, asociado con la actividad memorística, además de mostrar su interpretación del perfil normativo que orienta la actividad visualizada como obligación.

La pregunta con la que buscamos suscitar un diagramado de respuestas sobre la significación y sentido de la tarea de estudio fue: “¿para qué estudiar?”. Consideramos que las respuestas de los alumnos liceales a este ítem permiten anticipar resultados o lecturas posibles de las respuestas vinculadas con el componente más práctico. Sin embargo, nos interesó relevar la compleja presencia de elementos normativos, prácticos e ideacionales específicos a una tarea que para algunos alumnos parece no tener otra relevancia o sentido que la de ser “obligatoria”.

Las distintas respuestas que consideramos aquí tienen una lectura que abarca un tiempo que va desde el plano menos distanciado del presente de la representación a un futuro mediato, en donde se discrimina una dimensión de logro en el marco de un posible plan o proyecto de vida que se figura el adolescente. Diferenciamos, además, las respuestas que no permiten identificar una dimensión temporal concreta, sino que parecen apuntar a un marco caracterizable por la idealidad del fin o su permanencia intemporal. Las respuestas que seleccionamos aquí son del tipo “para mi bien”, “para ser alguien en la vida”, etc.

Las mayoría de las respuestas de los adolescentes que formaron parte de la muestra estuvieron más próximas al sentido de las prácticas de estudio como unidades de tarea que implican un tiempo definido y seccionado por las rutinas escolares, las otras podrían ser pensadas como una abstracción de estas condiciones más concretas de la tarea, para proyectarse en finalidades y logros que tienen un trasfondo generalmente extra-educativo. En las respuestas predominantes tenemos referencias a “resumir”, “leer”, “memorizar”, en donde se ve que el contexto representado en su actualidad impera sobre su

emplazamiento temporal.

Por otra parte, el estudiar es representado básicamente en el contexto de la segmentación que ofrece la organización curricular, en donde “pasar de año”, “sacar buena nota” o “nota alta” parecen ser los fines que dan sentido a la tarea. Esta categoría predominó en todos los ejes en los que se proponía considerar la práctica de estudio. En estos casos la unidad de la tarea parece ampliarse a la actividad de estudio en su decurso, distanciándose de la práctica habitual.

Se manifestaron, además, respuestas asociadas con la importancia que cobra en los adolescentes la regulación externa de la actividad bajo la forma de “sanción” o “recompensa”. Los adolescentes expresaron que también se estudia “para no ser castigado” o, por el contrario, “para recibir recompensa”. Presumiblemente, este tipo de expectativa se halla estrechamente ligada a los contextos familiares, que son los que principalmente estimulan y promueven el nexo temprano de sentido con la institución educativa. A lo que se agregan como una derivación complementaria de las expectativas relativas al entorno familiar, o, a veces, como una novedad propia del espacio educativo, una búsqueda de recompensas específicas del ámbito, como lo son, particularmente, las notas, y las apreciaciones o simpatías de los profesores. En los tres grupos liceales predominó marcadamente esta respuesta en relación a lo que podrían ser otras basadas en la pretensión de recompensa o evitación del castigo fuera del ámbito educativo.

En el conjunto del trabajo con los alumnos predominó la creencia de que concurren al liceo o participan de sus actividades educativas simplemente porque están obligados a ello. En algunos casos, y por lo que se pudo inferir, los padres parecen colaborar para reforzar esta subordinación a fines y beneficios que no se experimentan como propios o como una ganancia propiciatoria de sentidos e intereses educativos propiamente dichos. En estas situaciones, el conocimiento, y las finalidades asociadas al estudiar parecen carecer de valor intrínseco. Los alumnos tienen dificultades para asignar sentido a la tarea en relación con determinantes que no sean inmediatos y familiares. La mayoría manifestaron falta de interés y motivación en la tarea de estudio. Con esto se puede asociar el motivo al que aluden por restringir su actividad lo más posible, bajo una forma que podría funcionar como criterio de “economización de recursos”: “estudiar lo necesario”. En algunos casos esta falta de estímulo se trasunta en el aburrimiento que estudiar les provoca.

En las respuestas que caracterizamos como plan de vida o proyecto de futuro, parece representarse, sobre todo, el vínculo futuro con el trabajo: se estudia para “poder tener un buen trabajo”, “para enseñar”, en este último caso parece hacerse patente la recuperación de una representación del rol del educador que es jerarquizado por el ámbito educativo y que es bastante común en los procesos de identificación de los más pequeños.

Por último, la perspectiva temporal indefinida o cuyo marco temporal futuro o presente habitual no es tan relevante como el tipo de orientación que expresan. Aquí aparecen menciones que podrían formar parte de afirmaciones de valor que no se cuestionan: “aprender más”, “conocer el pasado”, “poder educar adecuadamente a nuestros hijos”. Principalmente, en el modo del “deber ser” se dan respuestas que trasuntan mensajes provenientes de la ideología educativa como las versiones justificativas familiares del papel de la educación que no son necesariamente reflexionadas ni acordes

al lugar que tienen las prácticas de estudio en la cotidianidad del adolescente.

Consideraciones finales

Los resultados que presentamos apenas ilustran algunas de las perspectivas predominantes de los alumnos liceales al ubicarse en su relación con la actividad y tarea de estudio. Estudiar aparece ubicado en cierto lugar que es para muchos marginal. Esto se puede inferir tanto por su falta de representación en la vida práctica fuera del espacio liceal, como por la falta o el particular tipo de sentido o interés que le atribuye el adolescente.

Esto no es contradictorio con el hecho de que aparezcan respuestas dentro de la perspectiva más abstracta e intemporal, si tomamos en cuenta que estas son respuestas que han sido sedimentadas en abandono o en independencia de condiciones asibles para los adolescentes.

Más de la mitad de los alumnos sugieren diferencias entre la actividad de estudio en primaria y la que realizaban en el liceo al momento de realizar el taller. Estas diferencias se reflejaron sobre todo en el uso de medios, procedimientos y la relación establecida con las operaciones psicológicas de carácter cognitivo y regulatorio. La tarea de estudio cobra un nuevo espacio y una nueva significación en la etapa liceal, aunque no se destaque el carácter elaborado de su representación.

Por otra parte, la nueva organización de la actividad les hace considerar dificultades que son inherentes a los cambios experimentados. Creemos que dentro del estudio de los posibles factores que intervienen en las dificultades que experimentan los alumnos en las primeras etapas de la escolarización, una clave de singular importancia es el sentido con que interpretan y experimentan las distintas prácticas y condiciones de aprendizaje institucionalizadas. En este trabajo nos ocupamos mínimamente de alguno de los entretelones del tema.

[1] Deseamos hacer mención a que en esta experiencia participó también Ana Fedorczuk en calidad de integrante del equipo.

Bibliografía

- ANEP/CODICEN. DIEE. (2009). Uruguay en PISA 2009. Primeros resultados en ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000019081.pdf>
- Davidov, V.V. (1987). La concepción de la actividad de estudio en los escolares. En Davidov, V.V. (Ed.) (1987). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscú: Progreso.
- Davidov, V.V. y Markova, A. (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En Davidov, V.V. (1987). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, Antología (pp. 316-337). Moscú: Progreso.
- De Armas, G., y Retamoso, A. (2010). La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. Montevideo, Uruguay: UNICEF.)
- Gelber, D. (2006). Propensión al abandono educativo temprano: análisis de una encuesta panel. (Documento de trabajo de IPES, Monitor Social del Uruguay N° 12). Montevideo: UCUDAL. Recuperado de <http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/iencias%20Humanas/IPES/Monitor%20Social%20Numero%2012.pdf>.
- Katzman, R. y Rodríguez, F. (2007). La situación de la educación en Uruguay: encuesta nacional de hogares ampliada. (Informe temático). Montevideo:

UNFPA, UNDP Uruguay, INE. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/enha2006/VERSION%20FINAL%20FINAL%20educaci%20F3n1.pdf>.

Kozulin, A.; Gindis, B.; Agreyev, V. S. & Miller, S.M. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leontiev, A. (1981). Uma contribuição a teoria do desenvolvimento infantil. En Vygotsky, L.S.; Luria, A. R. y Leontiev, A. N. (1992). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 61-82). Sao Paulo: Icone.

Martí, E. (2006). *Desarrollo y cultura*. Barcelona: Paidós.

Valsiner, J & Rosa, A. (2004). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.