

Componentes afectivos del estudio en el *ingreso a la universidad*

Affective components of the study on entering to the university
Componentes afetivos do estudo na entrada à universidade

Fecha de recepción: 31 DE OCTUBRE DE 2008 / Fecha de aceptación: 24 DE MARZO DE 2009
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Resumen

Se presenta el avance de una investigación cuyo objetivo es delimitar y caracterizar concepciones y emociones que, acerca del estudio, asumen los ingresantes a la universidad. Se considera que las mismas pueden favorecer y/o entorpecer la organización de las acciones de estudio necesarias para la inclusión y permanencia en el nuevo ámbito. Se sintetizan el marco teórico conceptual general, la estrategia metodológica cualitativa seleccionada y los resultados alcanzados tras el análisis de los datos con base en la Teoría Fundamentada, que revelan la importancia del trabajo sobre las concepciones y emociones para favorecer la permanencia en la universidad.

Palabras clave

Estudio, concepciones, ingresantes universitarios, emociones.

Palabras clave descriptor

Admisión a la universidad, actitud (Psicología), deserción universitaria.

Escrito por HALINA STASIEJKO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, BUENOS AIRES, ARGENTINA
halinas@ciudad.com.ar

LORELEY PELAYO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, BUENOS AIRES, ARGENTINA
loreleypelayo@hotmail.com

KARINA KRAUTH
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, BUENOS AIRES, ARGENTINA
kkrauth@psi.uba.ar

Transferencia a la práctica

Los modelos y teorizaciones implícitas sobre el estudio, se revelan a quien los posee, mediante autorreflexiones encaminadas a la explicitación verbal cuando el individuo se interroga sobre su propio modo de interpretar las situaciones vivenciadas.

Conocer las concepciones acerca del estudio en estudiantes universitarios permitirá su explicitación, revisión o hasta su modificación.

Los talleres propiciarán un espacio de encuentro para la reflexión de los ingresantes sobre la práctica diaria. Se favorecerá el trabajo desde un nivel metacognitivo, en el cual resulte posible alcanzar la verbalización, establecer comparaciones, detectar contradicciones y repensar las propias concepciones.

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Stasiejko, H., Pelayo, L. & Krauth, K. (2009). Componentes afectivos del estudio en el ingreso a la universidad. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 275-288.

Key words author

Study, conceptions, first-year university student, emotions.

Key words plus

Universities and colleges – admission, attitude (Psychology), college dropouts.

Palavras-chave

Estudo, concepções, ingressantes universitários, emoções.

Palavras-chave descritor

Admissão à universidade, Atitude (Psicologia), Deseção universitária.

Abstract

We are presenting the advance of a research whose objective is to delimit and to characterize the conceptions and the emotions that, within the study, assumed by first-year students. It is considered they can favor and/or obstruct the organization of activities of study needed for the inclusion and stay in the new environment. The authors synthesize the general theoretical conceptual framework, the qualitative methodological strategy selected and the results reached after the analysis of the data on the basis of "Grounded Theory", that reveal the importance of the work about conceptions and emotions to favor the stay in the university.

Transference to practice

Inner models and implicit conceptions related to study become clear to people through oral communication, once he interrogates himself about his own way to live situations.

To define undergraduates' study conceptions will allow the possibility of knowing, and even changing them.

Workshops will permit a place to meet and talk about daily practices at university. The aim is to get to a meta-cognitive level, where conceptions can be explicit, to establish comparisons, detect contradictions and rethink definitions.

Resumo

Apresenta-se o avanço de uma pesquisa cujo objetivo é delimitar e caracterizar concepções e emoções que, a respeito do estudo, assumem os ingressantes à universidade. Considera-se que as mesmas podem favorecer e/ou atrapalhar a organização das ações de estudo necessárias para a inclusão e permanência no novo âmbito. Sintetiza-se o marco teórico-conceitual geral, a estratégia metodológica qualitativa selecionada e os resultados atingidos depois da análise dos dados em base à Teoria Fundamentada, que revelam a importância do trabalho sobre as concepções e emoções para favorecer a permanência na universidade.

Transferência à prática

Os modelos e teorias implícitas sobre o estudo, são revelados a quem os possui, mediante auto-reflexão encaminhadas a explicação verbal quando o indivíduo se questiona sobre a sua própria maneira de interpretar as situações vivenciadas. Conhecer as concepções da pesquisa em estudantes universitários permitirá a sua explicitação, revisão e até a sua modificação.

As oficinas promoverão um espaço de encontro para a reflexão dos ingressantes sobre a prática diária. Será favorecido o trabalho desde um nível metacognitivo, onde seja possível alcançar a verbalização, fazer comparações, detectar contradições, e repensar as suas próprias concepções.

Introducción

Se presenta en este trabajo un avance de la investigación en curso “Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario” (UBACyT U807), cuyo objetivo central es la delimitación y caracterización de las concepciones de estudio sostenidas por los ingresantes a la universidad.

Se analiza la subcategoría *componentes emocionales*, dentro de la definición de estudio surgida del manual de códigos, elaborado en el marco de la investigación.

El diseño del proceso de investigación se basa en los lineamientos de la teoría fundamentada, a partir de los cuales se construyeron categorías referidas al estudio en función del análisis del material en bruto, obtenido mediante la realización de grupos focales y de la administración de encuestas a estudiantes ingresantes al Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).¹

El marco teórico general que encuadra la interpretación de los datos de la investigación se compone de los aportes teóricos de la escuela histórico cultural y de la noción de ‘teorías implícitas’. El análisis, en particular, de los componentes emocionales se aborda teniendo en cuenta los aportes de Bruner (1986, 1992); Lizcano (1997); Lakoff y Johnson (1995), en tanto permiten reflexionar acerca de la construcción narrativa y el uso específico de metáforas, por parte de los estudiantes, a fin de explicitar los sentimientos y las emociones que acompañan la participación en la actividad social específica del estudio universitario.

Al relevar investigaciones interesadas en aportar a la comprensión de los factores que inciden en el proceso de inserción o de aquellos que generan experiencias de intervención para trabajar las problemáticas vinculadas con la deserción, no se encontraron antecedentes que se hayan dedicado a la exploración de las concepciones o creencias con que los jóvenes ingresantes (ver Población, muestra y estrategia metodológica) llegan a significar las formas de estudio requeridas en el ámbito universitario. Considerando que tales concepciones pueden tanto facilitar como obstaculizar el proceso de inclusión, trabajar hacia su explicitación y posible revisión o hasta su modificación, constituye un aporte para la creación de líneas de intervención de carácter inclusivo.

Antecedentes y fundamentos del proceso de investigación

Para indagar los modos en que los ingresantes al sistema universitario conciben el estudio en el nuevo espacio educativo, como marco teórico central se adoptaron los aportes referidos al modelo de “las teorías implícitas”. Este modelo fue propuesto por María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993); Rodrigo (1994, 1997), con el objeto de comprender la construcción del conocimiento cotidiano, el modo en que el mismo se representa y las funciones que cumple en nuestro sistema cognitivo.

Desde sus inicios, el modelo ha sido aplicado en una diversidad de investigaciones como instrumento de indagación de las teorizaciones im-

¹ La Universidad de Buenos Aires (UBA), fundada en 1821 en la Ciudad de Buenos Aires, es la mayor universidad de Argentina y, como el resto de las universidades nacionales, depende financieramente del Estado, pero es autónoma, libre, laica y gratuita. Posee su propio sistema de gobierno y promueve la libertad de cátedra. La enseñanza de grado es completamente gratuita sin excepción, el ingreso es irrestricto, habiéndose instaurado desde 1985 un Ciclo Básico Común (CBC), que debe ser aprobado antes de poder ingresar a la Facultad correspondiente.

Descripción del artículo | Article description | Artigo Descrição

El artículo es producto de una investigación. Proyecto titulado: “Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes universitarios”.

Institución que avala y estipendia: UBA Ciencia y Técnica (UBACyT). Código U807. Programación científica 2006/2007. Reformulación para el período 2008/2009. Universidad de Buenos Aires. Proyecto radicado en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

plícitas referidas a diferentes dominios de conocimiento, entre otros, las concepciones de los padres acerca de la infancia y el desarrollo; el trabajo femenino; los vínculos entre la cultura y la práctica de la enseñanza; los seres vivos y el dominio que es de nuestro interés y que estamos presentando: las concepciones del estudio que ponen en juego los ingresantes durante el proceso de inserción universitaria.

Este tipo de construcción de conocimientos se distingue por su epistemología, es decir, por el objetivo, por sus procesos de construcción y por el tipo de escenario sociocultural en el que se construye. Se montan cuerpos teóricos sobre aquello que tiene que ver con la experiencia cotidiana en un área de conocimientos y prácticas y tal tarea de construcción compete al individuo que es comprendido como un ser activo y propositivo que busca incidir sobre el mundo que lo rodea.

Si bien las personas experimentan sus teorías como individuales y biográficas, las mismas tienen mucho de colectivas y normativas, al menos dentro de determinados grupos sociales. Esta característica permite entender que el conocimiento construido a partir de la inserción en prácticas comunitarias, aunque es diverso, lo es dentro de un rango limitado de posibilidades. No obstante, es importante aclarar que las teorizaciones tienen su sede representacional en el individuo, ya que es la persona quien las genera y puede llegar a modificarlas.

Una vez que se construyen, las concepciones son sostenidas por sus usuarios en la medida en que permiten explicar y predecir los resultados de las acciones en el mundo cotidiano. Según los autores, no se almacenan en la memoria como esquemas globales y cerrados, sino como redes de trazos que se activan y sintetizan en un contexto situacional determinado y ante alguna demanda específica. La síntesis alcanzada se integra en la memoria operativa articulándose con los trazos episódicos del modelo mental de la situación; de este modo, el modelo resultante se puede adaptar a la particularidad concreta de cada situación permitiendo un ajuste más sensible ante las demandas del contexto.

Rodrigo (1997) plantea, inspirada en el modelo de Annette Karmiloff-Smith (1992) entre otros autores, niveles tentativos en la construcción de los modelos mentales. El primer nivel supone una acumulación o acopio de modelos; en un segundo término, se llega a la elaboración de modelos más genéricos que posibilitan la realización de inferencias, analogías y metáforas y, finalmente, un último nivel denominado metacognitivo, a partir del que resulta posible alcanzar la verbalización. Esto significa que los modelos y las teorizaciones implícitas a él vinculadas sólo se revelan a quien las posee mediante autorreflexiones encaminadas a la explicitación verbal o cuando las predicciones que re-

sultan de la aplicación de las teorías no se confirman muchas veces y el individuo se interroga sobre su propio modo de interpretar las situaciones en las que se involucra.

La construcción de las concepciones, por supuesto, no puede escindirse de la expresión emocional de las personas. Concepciones y emociones se entrelazan y contextualizan en las realidades sociales y lingüísticas que colaboran en su consolidación y expresión. Así como se comprende que las concepciones se construyen en la cotidianeidad y están signadas por los contextos sociales, también lo están las expresiones emocionales. Del mismo modo que las teorías implícitas, las emociones pueden comunicarse apelando a la utilización de los gestos y el cuerpo, sumándose posteriormente durante el desarrollo la posibilidad de expresión léxico gramatical, tras la adquisición del lenguaje (Bruner, 1986, 1992). Según este autor, las expresiones emocionales requieren la "rúbrica" o sello proporcionado por los contextos sociales de interacción, que es donde se hacen realidad como expresiones contextualizadas, básicamente, mediante una organización narrativa. Aquello que produce o estimula la producción emocional adquiere su importancia en virtud de la inserción en los sistemas simbólicos de la cultura. Para comprender las acciones situadas, no podemos separar emoción de cognición, porque se trata de aspectos de un todo que logra su integración dentro de un sistema cultural.

La actividad universitaria, con sus propósitos y reglas, aporta, entonces, un marco situacional con demandas específicas que favorecen la activación y la síntesis tanto de concepciones implícitas acerca del estudio que fueron elaboradas en otros marcos situacionales ya transitados, como de componentes emocionales asociados a ellas.

Según Adolfo Perinat (2004), las instituciones siempre desarrollan una cultura específica: la educativa, que particularmente engloba las acciones docentes y los aprendizajes y modos de estudio de los alumnos, dando forma peculiar al proceso de construcción y re-construcción de las concepciones, induciendo las representaciones que los actores construyen de sus actividades, de sus metas y de aquello que constituye su éxito o su fracaso; definiendo quiénes son los integrados y quiénes los disidentes o marginados; determinando hábitos de estudio y estableciendo modos de conocimiento.

Es necesario diferenciar *acciones* de estudio de *actividad* de estudio, entendiendo que las primeras quedan incluidas en el desarrollo de la segunda. Actividad refiere al sistema colectivo conformado por componentes heterogéneos íntimamente relacionados que aportan contexto y significado a los acontecimientos individuales, aparentemente desvinculados entre

sí (Engeström, 2001). La actividad es siempre integral e involucra la generación de capacidades y habilidades como resultado de la asunción de las acciones y procedimientos que son específicos y que se proponen, en nuestro caso, en el ámbito universitario de formación sistemática. Específicamente, estudiar no puede limitarse a la realización aislada de tareas, acciones y procedimientos solicitados en el aula universitaria, sino a la autorregulación del propio comportamiento del estudiante, lograda con base en motivos y sentidos subjetivos. Esto significa que, sin el análisis de los verdaderos motivos y de las concepciones que guían la participación de los cursantes en la actividad de estudio, puede resultar incierto alcanzar la comprensión de las formas de inclusión de los sujetos en la práctica social universitaria o elaborar estrategias que las favorezcan.

Los aportes de Vasili Davidov y Aelita Markova (1987) permiten el acercamiento a una definición del estudio enmarcada en espacios formales. Estos autores, de raíz vygotskyana, entienden que mediante el estudio sistemático, cada individuo se apropia de la experiencia histórico-social al reconstruirla en formas subjetivas, en funciones psicológicas, que posteriormente pueden ser utilizadas en nuevas prácticas sociales. Se considera, entonces, que los contextos de enseñanza formal favorecen la apropiación de las elaboraciones sociales, mediante la realización de actividades comunitarias organizadas, de acuerdo con unas reglas. En tales contextos, el estudio es formativo sólo si apunta hacia la transformación del propio sujeto y permite la detección de las ideas centrales, junto con la apropiación de los procedimientos que corresponden al área de conocimientos que es materia de estudio.

Descripción del proyecto, objetivos generales y específicos del proceso de investigación

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación² en curso, que fue evaluado satisfactoriamente y aceptado para su inclusión en la Programación Científica 2006-2009 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, con el código U807. Concluido el primer bienio, el informe presentado fue evaluado con méritos suficientes para acreditar la renovación para el bienio 2008-2009. Su denominación es "Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario". Durante el período 2006-2007, se avanzó en el cumplimiento de los objetivos planteados: identificar y analizar las

concepciones de estudio, a partir de las voces de los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires, cursantes de materias del Ciclo Básico Común en forma presencial y a distancia, por medio del programa UBA XXI, con la consideración de que tales representaciones pueden favorecer y/o entorpecer la organización de las acciones de estudio necesarias para el logro de la inclusión, implicación y permanencia en el ámbito universitario. En el tramo 2008-2009, se profundiza en la descripción y el establecimiento de diferenciaciones entre las concepciones de estudio, según el área de conocimiento que se está estudiando y se construye un dispositivo de intervención para ponerlo a prueba en experiencias piloto, a fin de estimar el impacto de tal aplicación en la explicitación y/o modificación de las concepciones de estudio de los estudiantes que participen de la experiencia.

El proyecto de investigación es de carácter cualitativo exploratorio. Durante su desarrollo, se integraron diferentes técnicas de recolección de datos a fin de multiplicar las vías de acceso a un conocimiento más profundo de la temática sujeta a indagación. Así mismo, durante el proceso de análisis se fue reelaborando el manual de códigos a medida que se avanzó en el proceso de codificación de los datos recolectados.

En esta comunicación, se destaca el desarrollo de un objetivo específico que se circunscribe al análisis del correlato emocional que se entrelazó con las síntesis de las concepciones de estudio que los ingresantes lograron expresar discursivamente, durante los intercambios que se produjeron en 14 grupos focales. De este modo, se han podido ponderar las valoraciones afectivas –tanto positivas como negativas– referidas al estudio e identificar los diferentes aspectos emocionales y sentimentales presentes en las narraciones acerca de las formas de estudio en el tramo universitario.

Población, muestra y estrategia metodológica

La población³ de la cual se extrajo la muestra seleccionada para el estudio dispone de algunas particularidades: más del 50 por ciento tiene entre 17 y 19 años, más del 60 por ciento es de sexo femenino; cerca del 90 por ciento reside en un radio cercano a la universidad –unos 50 km–; más de la mitad proviene de bachilleratos; menos del 20 por ciento de los padres de los cursantes han completado una carrera universitaria; entre las ocupaciones del padre predomina el empleo calificado, técnicos, profesionales y docen-

² Director: Lic. Stasiejko, Halina. Integrantes: Lic. Krauth, Karina, Lic. Pelayo-Valente, Loreley; Lic. González, Ángel; Lic. Ródenas, Alba y alumno avanzado de la licenciatura en Psicología: Tristany, Santiago.

³ Para ampliar los datos, dirigirse a la página: <http://www.cbc.uba.ar/dat/prog/inves/indice.html#1>, del 15 de marzo de 2009.

tes; entre las ocupaciones de la madre predomina el desempeño como ama de casa.

La Universidad de Buenos Aires cuenta desde 1985 con un sistema de ingreso para todas las Facultades, el Ciclo Básico Común (CBC), que conforma el primer año de las carreras. Así mismo, algunas materias del CBC pueden cursarse en un Programa de educación a distancia de la UBA (UBA XXI), modalidad organizada a partir de materiales y actividades de estudio que el alumno puede realizar por su cuenta, siendo la concurrencia a los exámenes parciales y finales la única instancia presencial obligatoria. Como soporte, el ingresante cuenta con espacios opcionales de tutorías en línea y presenciales –con la guía de docentes tutores–, correspondencia por correo electrónico y acceso a la página *web* del sistema. Por su parte, en el CBC, el cursante debe asistir como mínimo a dos clases presenciales semanales de dos horas cada una a cargo de un docente cada 60/90 alumnos como valores promedio.

El CBC tiene un sentido predominantemente orientador y, como primer ciclo de los estudios universitarios, se compone de seis (6) materias obligatorias, dos (2) de las cuales son comunes para todas las carreras; otras dos (2), según la orientación en la que está comprendida la carrera elegida. Las tres orientaciones son: Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias Exactas, Tecnología y Diseño. Las dos (2) restantes son específicas de la carrera elegida.

La muestra se constituyó de modo intencional, siguiendo la técnica de muestreo teórico que supone la selección e inclusión de nuevos casos para estudiar, según el potencial para refinar y/o expandir conceptos y teorías que se estén desarrollando. Se han tenido en cuenta algunos criterios estratégicos, durante el proceso de conformación: la incorporación de cursantes en la modalidad presencial y a distancia. Los participantes fueron estudiantes de asignaturas correspondientes a todas las orientaciones mencionadas, concretamente, alumnos de las asignaturas Psicología, Física y Química.

En la primera etapa, año 2006, se implementaron catorce grupos focales que se llevaron a cabo en los espacios académicos cotidianos, entre 4 y 8 integrantes en cada encuentro. Con este número de grupos se alcanzó el criterio de saturación.

Los encuentros fueron grabados y transcritos para el posterior análisis de contenido. Se solicitó, además de la participación verbal con la explicitación de las temáticas puestas en cuestión, una producción textual gráfica. El uso de esta forma de recolección de datos se basa en la suposición de que el grafismo facilita la expresión de creencias y emociones, que pueden así sintetizarse y objetivarse en imágenes plásticas para luego ser analizadas.

En una segunda etapa, parte del año 2006 y todo el año 2007, se alcanzaron a recolectar 469 cuestionarios autoadministrables.

La decisión de realizar en primera instancia grupos focales tuvo como objetivo fundamental generar una apertura de las temáticas sujetas a indagación, para respetar al máximo la espontaneidad discursiva de los alumnos participantes.

En cuanto al cuestionario, se confeccionó sobre la base del material recolectado por medio de los grupos focales y sus primeras categorizaciones y análisis.

Entre las temáticas indagadas, se solicitó una definición de *estudiar* junto con la expresión de otros aspectos vinculados al estudio, a fin de circunscribir su significado; cuestiones como para qué estudian; por qué han elegido estudiar en la universidad; qué factores consideran que facilitan, dificultan y/o condicionan la forma de estudio; cómo evalúan la presente experiencia formativa respecto de otras conocidas, cómo se organizan para estudiar; qué función creen que cumplen el docente y los compañeros en el proceso, qué entienden por aprender.

Las transcripciones se sometieron a un análisis cualitativo de contenido sobre la base de la teoría fundamentada.

Según Stefan Titscher, Michael Meyer, Ruth Wodak y Eva Vetter (2000), la teoría fundamentada (TF) es la que más se destaca entre las metodologías cualitativas de análisis de datos y permite generar teoría a partir de los datos de la información recolectada. Ha evolucionado desde su formulación en 1960 (Glaser & Strauss, 1965, 1967, 1968, 1971) en cuanto a la redefinición de términos y diversificación de autores (Glaser, 2000, 2002; Strauss et al., 1984; Strauss & Corbin, 1990a, 1990b).

Para Daniel Jones, Hernán Manzelli y Mario Pecheny (2004), la teoría fundamentada se basa en un procedimiento de análisis que tiene el objetivo de generar conceptos y teoría, e incluye herramientas metodológicas distintivas como el muestreo teórico –anteriormente citado– y las comparaciones constantes.

Siguiendo el método de comparación constante, simultáneamente se codificaron y analizaron los datos con el propósito de desarrollar ideas teóricas. Este proceso implicó: la comparación de incidentes aplicables a cada categoría construida –más recientemente (1994), Anselm Strauss estableció una distinción entre diferentes tipos de codificación: abierta, axial y selectiva–; la integración de categorías y sus propiedades; la delimitación de conceptos teóricos y la escritura de lo teorizado.

Las tareas mencionadas no se realizan en forma sucesiva sino simultánea y no están dirigidas a verificar teorías, sino a demostrar aportes teóricos plausibles. Para la realización, hubo que ceñirse a dos procedimientos: a) ajuste: las categorías fueron surgiendo

de los datos y son fácilmente aplicables a ellos; y b) funcionamiento: son significativamente apropiadas y capaces de explicar la temática en estudio.

Las fases del proceso de investigación que operan simultáneamente a lo largo del análisis son:

1. Recolección de datos: posibles ampliaciones e inclusión de nuevos grupos y encuestas en la medida en que se pondere algún caso como relevante para ampliar el proceso de recolección. Apertura a documentos y literatura específica que se puede ir tomando como una fuente más de información.

2. Codificación: a medida que se obtuvieron los datos, se fue comparando la información obtenida para dar una denominación común a un conjunto de datos que compartían la misma idea. Este proceso, denominado codificación, supone el comienzo de la interpretación. El primer tipo de codificación se denomina *abierta* y los códigos pueden provenir de las lecturas y formación teórica del investigador (precodificación) o del lenguaje y las expresiones usadas por los actores (códigos *in vivo*). La comparación constante supuso comparar primero una fuente de datos (transcripción del grupo focal, el material de la encuesta) con otra (otro grupo focal o encuesta administrada), y luego, a medida que emergían la interpretación y la teorización, comenzar a comparar los nuevos datos con las categorías teóricas plasmadas.

Codificar implica una fractura en los datos, implica descontextualizar información y recontextualizarla para descubrir sus propiedades y dimensiones (subcategorías). Esto supone la codificación axial, como búsqueda activa y sistemática de propiedades y la escritura de notas con el propósito de retener ideas sobre las relaciones que van surgiendo.

3. Para la delimitación de la teoría, se han puesto en articulación los elementos básicos de las categorías, las propiedades de las categorías y los supuestos. En este proceso, se maximizan las similitudes y se minimizan las diferencias, por medio de dos operaciones de análisis características de esta fase: criterio de parsimonia, mediante él se hace máxima la explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones. Este criterio se operativiza reduciendo categorías, lo que permite la reducción a una categoría central (codificación selectiva). Así mismo, se busca ampliar el campo de aplicación de la teoría sin desligarse de la base empírica.

4. En cuanto a la literatura, se incluyen novedades a medida que se avanza en la investigación. La literatura específica no tiene un lugar destacado, sino que tiene el mismo *status* que otra fuente de datos.

5. El paradigma de codificación: el conjunto de técnicas y procedimientos de la TF, a partir de los distintos tipos de codificación (abierta, selectiva, axial) y la aplicación de los métodos de comparación constan-

te y el muestreo teórico se conjugan en un esquema representativo y organizativo que se denomina “el paradigma” o “paradigma de codificación”.

6. La última fase del proceso contempla la comunicación de los resultados que se van obteniendo mediante la aplicación del proceso.

En la página siguiente se presenta el manual de categorías construido.

Desarrollo

El interés en profundizar en el análisis de la subcategoría 1.2 “componentes emocionales / afectivos”, incluida en la categoría 1 “definición del estudio”, surgió en virtud de la reiterada mención de los ingresantes a elementos referidos a la implicación emocional que conlleva el estudio universitario.

Al solicitar a los estudiantes una definición acerca del estudio, muchos de ellos responden con un tipo de discurso objetivo y paradigmático, por ejemplo: “estudiar es adquirir conocimientos” o “estudiar es el modo sistemático para lograr un aprendizaje”, pero en muchos otros casos, los jóvenes responden con una estructura narrativa (Bruner, 1986). Parece que el estudiante, al tiempo que elabora una definición de tipo conceptual, construye y significa su propia experiencia como estudiante universitario. Ejemplos del segundo tipo de respuestas son: “eso tiene qué ver con la experiencia de cada uno, si venís tranquila te va a ir bien; pero si uno viene asustado, con miedo, obvio que te va a costar”, “a mí me mata matemática; yo me preparé con un profesor, dos veces por semana, pero llegó el parcial y me fue mal, porque tengo una negación”, “te sentás obligadamente, y... es un esfuerzo mental y anímico”.

Es decir, al elaborar discursivamente “qué es el estudio”, habría una toma de conciencia, una explicitación respecto de la implicación en la actividad de estudio que incluye no sólo conceptos y generalizaciones, sino –básicamente– significados y emociones.

Las emociones fueron definidas de diversos modos a lo largo de la historia del pensamiento humano, tanto desde la filosofía como dentro del ámbito específico de la psicología, sin haberse llegado aún a un acuerdo.

En el estudio de las emociones, diversos autores han ido definiéndolas ora haciendo hincapié en los componentes ideales, ora en sus componentes fisiológicos y otros tantos, buscando la relación dialéctica entre ambos componentes (Vygotsky, 2004). No siendo el objetivo de este trabajo pronunciarse por alguna corriente teórica en particular, se parte del punto general por el cual se entiende –y con el cual la mayoría de las posturas acuerda–, que las cogniciones y las emociones no son aspectos que funcionan aisladamente, sino aspectos de un todo más amplio que

Tabla 1

Manual de categorías construido

Categorías referidas al plano Conocimientos y definiciones sobre el estudio	Subcategorías	Ejemplos
1. Definición Caracterización diferencial del término estudio.	1.1 Uso de procesos psicológicos	"Es memorizar los conceptos en forma dinámica"; "leer sobre un tema reiteradas veces"; "ayudar al aprendizaje practicando o leyendo los contenidos de la materia en cuestión para lograr fijarlos".
	1.2 Componentes emocionales / afectivos	"Estar horas sin ver la luz del día"; "una actividad, según la materia, de las menos divertidas, por la cual se deben dejar de hacer cosas más divertidas"; "incorporar conocimientos a la fuerza"; "sentarse durante horas para dedicarse a aprender".
	1.3 Procesos de búsqueda de nuevas posiciones subjetivas	"Dedicarse a pleno para poder superarse"; "adquirir conocimientos para poder ser una persona crítica"; "saber nuevos conocimientos para seguir lo que me gusta"; "es aprender nuevas cosas para desarrollar diferentes actividades en un futuro".
2. Objetivos Precisión de la finalidad del estudio universitario.	2.1 Mediatos (Énfasis en objetivos a largo plazo).	Bienestar económico. Realización personal. Transformación social. Inserción laboral.
	2.2 Inmediatos (Énfasis en objetivos a corto plazo).	Aprobar, placer, incorporar, dar un examen.
3. Recomendaciones	Expresión de la canonicidad, de lo esperable.	Hay que leer desde el principio y no dejarse estar; no hay que bajar la guardia.
Categorías referidas al plano Actividad de estudio	Subcategorías	Ejemplos
4. Acciones de estudio Conjunto de sucesión de acciones, movimientos y acontecimientos que componen la situación de estudio.	4.1 Con material externo y/o escritura	Resaltar, escribir, resumir, hacer cuadros, subrayar ideas principales.
	4.2 Sin producción escrita	Sintetizar, leer, memorizar, interpretar, aprender, analizar, poner en palabras propias, retrabajar, formulación de preguntas, palabras clave.
5. Dimensión social Lugar otorgado a los compañeros en la actividad de estudio.	5.1 Solo El/los compañeros no ocupan un rol importante en el estudio.	Estudio sola; a mí no me queda hablando con los otros; aprovecho más el tiempo estudiando sola.
	5.2 En grupo Se le otorga algún rol a un/los compañeros en el estudio.	A mí me gusta mucho estudiar con otras personas; llegué sedienta de gente que pueda estudiar.
6. Instrumentos Todo aquello que se refiere a la utilización de mediadores característicos de la actividad universitaria para conseguir los objetivos.	6.1 Clase Utilización de recursos surgidos de la clase misma.	Docente, tutorías, las clases.
	6.2 Material de estudio Utilización de recursos no áulicos.	Internet, guías, diccionario, computadora.
7. Uso del tiempo Referencias a la relación entre actos sucesivos en que se divide la ejecución de la actividad y que ordenan los hechos estableciendo un pasado, un presente y un futuro.	7. 1 Calidad Buen uso del tiempo disponible, no se hace referencia a la cantidad de tiempo.	Concentración, organización, dedicar lo necesario para entender.
	7. 2 Cantidad referencia explícita a cuánto tiempo se necesita para estudiar: horas, días, semanas, etc.	Estudio 2 horas por día; el día anterior por más de 24 horas seguidas.
8. Ambiente Medio en el que ocurre la acción.	8. 1 Iluminación	Buena luz.
	8. 2 Acústica	8. 2.1 Silencio. 8.2.2 Sonido: música.
	8. 3 Ámbito	8.3.1 Público. 8.3.2 Privado. 8.3.3 Indistinto.
9. Condiciones socioculturales	9.1 Recursos económicos	Cuando los padres te sostienen, todo es más fácil.
	9.2 Recursos simbólicos	Me preparé mejor, porque fui a una escuela preuniversitaria; en mi colegio, me enseñaron técnicas de estudio.
	9.3 Recursos socioafectivos	Es más difícil si trabajás; si vivís lejos. Tener problemas familiares incide mal.

logra su integración sólo dentro de un sistema cultural. La emoción no puede aislarse del conocimiento de la situación que la suscita. La cognición no es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción y la acción es un sendero común final que se basa en lo que uno sabe y siente (Bruner, 1986, 1992). En síntesis, puede hablarse de emociones en la medida en que, en el marco de las definiciones del estudio, los estudiantes efectúan referencias que incluyen al cuerpo y a alteraciones del ánimo acompañadas de cierta conmoción somática.

Afirmar que el discurso sobre el estudio se hace presente por medio de una estructura narrativa significa señalar que en ella se incluyen todos los elementos propios de las narraciones: personajes protagonistas, emociones, dramas, metáforas, perspectivas, cánones, dimensiones temporales, etc. (Bruner, 1986, 1992).

Entre todos estos elementos del discurso narrativo, aparece como destacable el uso que los estudiantes hacen de las metáforas. En frases como: "lo que significa llegar a egresarte de la UBA con todo el **desplumamiento** que se va significando en la carrera, ya por el solo hecho de ser estatal; todo lo estatal **cuesta mucho más**, y cuando uno tiene un título estatal **es porque realmente se deslomó** para tener ese título"; "**nadie te va a correr** para que hagas las cosas, **te tenés que mover** para buscar información de los lugares, de los libros, de todo; es una preocupación de uno; lo que hay que estudiar también es mucho más, es mucha más exigencia, es como más profundo todo, no es lo mismo, no es la misma preparación, es totalmente diferente para mí"; "después, capaz, **hay tanta dedicación y tanto tiempo que uno invierte**, uno va por aprobar, más allá de la experiencia y por ganarse lo que uno... **todo el sacrificio que dio**, pero primero me anoté para probar la experiencia"; "uno **se tiene que poner las pilas** igual", "**como un (gesto agujero)... un hueco grande, un agujero en la cabeza**"; "**a mí me mata matemática...**", se observa que las metáforas están al servicio de la generación de significados acerca de la experiencia de estudio que no llegan a materializarse en recursos discursivos de carácter más conceptual, impersonal y paradigmático (Bruner, 1986, 1992).

En los usos del lenguaje siempre se incluyen metáforas, pero ¿qué significados vehiculizan determinadas metáforas? De acuerdo con Emmanuel Lizcano (1997), todo concepto es un concepto metafórico y toda metáfora es una institución social –de doble actividad, instituyente (metáforas vivas) e instituida (metáforas zombies)–, cuyo análisis permite el acceso a los presupuestos, intereses, estrategias, conflictos sociales y culturales de los grupos que las construyen o las utilizan. En esta misma línea de pensamiento,

George Lakoff y Mark Johnson (1995) afirman que la actividad metafórica no es sólo una actividad lingüística, sino también una actividad en la que se traslucen el contexto y la experiencia del sujeto de la enunciación. Aunque Lizcano (1997) reconoce una proyección social en la postura de estos autores, les hace una crítica diciendo que "su *naturalismo empirista* funda toda actividad metafórica en una *última instancia* que sería la experiencia corporal, una experiencia que se supone genérica (el 'cuerpo humano') y, por tanto, ahistórica y asocial. No es difícil mostrar que tal experiencia del cuerpo está, a su vez, mediada socialmente y que, por tanto, 'el cuerpo' no es ninguna *última instancia* sino, también él, una construcción metafórica más" (Lizcano, 1997, p. 37).

En las verbalizaciones de los estudiantes se han hallado ejemplos que respaldan la postura del mencionado autor. El cuerpo está íntimamente involucrado en las metáforas usadas por los sujetos, dando cuenta de la mediación social y cultural en el mismo. Los estudiantes dicen "**tenés que poner** mucho de vos... **horas culo silla** para estudiar y **responsabilidad**"; "porque yo podría **sentarme** a estudiar química sin problema, pero creo que hay diferencia en cuanto al interés"; "**tenés que moverte vos**"; "uno **se tiene que poner las pilas** igual"; "**bajar los brazos** ante la dificultad una actitud de **no esfuerzo**"; "te tenés que **romper el culo**"; "tengo leído, **incorporado**, pero siento que **no puedo incorporar**"; "**y ahí fue donde se me abrió la cabeza**".

Si bien el empleo de metáforas es habitual en el habla cotidiana, es sugerente el uso reiterado de ciertas metáforas entre los estudiantes que conformaron la muestra. La referencia al componente emocional asociado al estudio, más específicamente ligado al sacrificio, se repite una y otra vez. Y este elemento aparece frecuentemente tomando forma metafórica, como se ha ejemplificado anteriormente, muchas veces vinculadas con el cuerpo. ¿Qué significado se puede atribuir a estas metáforas? ¿Qué es el estudio para los estudiantes? ¿Por qué lo vivencian como algo sacrificado, costoso y sumamente difícil, que requiere tiempo, dedicación y disciplina? Responder tales interrogantes permitirá la consecución de uno de los objetivos de la investigación: identificar las concepciones de estudio sostenidas por los ingresantes.

Resultados y conclusiones parciales

Para llevar adelante las reflexiones finales, se contextualizará el análisis del componente emocional en las definiciones del estudio en el campo más amplio de otros resultados parciales elaborados hasta el momento.

La 'definición del estudio' –categoría 1– se presentó entre los estudiantes por medio de:

a) Referencia al 'uso de variados procesos psicológicos' –subcategoría 1.1–, muchas veces combinados, para alcanzar el dominio en el presente de la materia de estudio y la propuesta formativa de las asignaturas iniciales. Este modo de definición tomó forma impersonal / categorial / paradigmática.

A modo de ejemplo, los alumnos definieron estudiar en los siguientes términos: "es memorizar los conceptos en forma dinámica"; "leer sobre un tema reiteradas veces"; "retener todo lo aprendido para entenderlo en profundidad"; "es leer los apuntes y los textos entendiendo el contenido"; "es un método para aprender"; "comprender y razonar los conceptos de cada materia"; "es la acción de comprender conscientemente"; "prepararte para un parcial".

Este tipo de definiciones, la más representada en la muestra, probablemente da cuenta de aquello que más preocupa y ocupa a los jóvenes en este tramo de la formación universitaria: el afianzamiento de procedimientos de estudio, la consolidación de nuevas relaciones entre funciones psicológicas⁴ y el desarrollo de nuevas funciones psicológicas,⁵ necesarias para hacer frente a las demandas del contexto universitario. Se trata de procesos que están en estrecha vinculación con las exigencias universitarias y que reclaman una construcción y reconstrucción de los sistemas conceptuales de los jóvenes.

Al tiempo que van desarrollando la complejidad del pensamiento conceptual, los ingresantes reestructuran la articulación de todas las formas superiores de atención y memoria. En la "edad de transición" (Vygotsky, 1931), los procesos psicológicos superiores "se intelectualizan" y supeditan a las nuevas formaciones psicológicas del pensamiento, creando mediante todo este proceso nuevos sistemas psicológicos.

b) En segundo lugar se ubicaron las definiciones que hicieron referencia al 'componente emocional/afectivo' –subcategoría 1.2–, básicamente vinculado con el sufrimiento, el esfuerzo, la postergación de lo placentero, muchas veces expresado con metáforas.

Como se ha desarrollado anteriormente, los ingresantes hacen referencia a la falta de preparación y pericia para realizar las acciones de estudio específicamente requeridas en este nuevo ámbito de enseñanza (lectura de textos complejos, comprensión y dominio

de sistemas de conceptos, producción de argumentos, pensamiento crítico, etc.) y expresan mayoritariamente emociones displacenteras por sentirse sobrepasados e inseguros para encarar el proceso de adquisición de estas nuevas habilidades y en soledad.

Se infiere que este tipo de definiciones expresa algún grado de toma de conciencia del carácter voluntario de las acciones de estudio. La voluntad dirigida hacia un fin constituye uno de los ejes, que domina, somete y tiñe la vida afectiva vinculada con el estudio. Lo que está en juego (Vygotsky, 1931) es la costosa búsqueda del dominio y autorregulación de la propia conducta, tanto en el planteo como en el logro de objetivos. En este momento evolutivo, las acciones voluntarias se dirigen hacia el gobierno de la propia conducta, el planteo de los objetivos y la orientación de los procesos psicológicos con miras a la consecución de tales objetivos.

c) En tercer lugar, con una representación mucho menor que las anteriores en el marco de la muestra, se identificaron referencias a procesos de 'búsqueda de nuevas posiciones subjetivas' –subcategoría 1.3–, valoradas e idealizadas, que pueden alcanzarse por medio del estudio.

Desde esta perspectiva, los alumnos mencionan que estudiar es: "dedicarse a pleno para poder superarse"; "adquirir conocimientos para poder ser una persona crítica"; "saber nuevos conocimientos para seguir lo que me gusta"; "aprender nuevas cosas para desarrollar diferentes actividades en un futuro"; "saber para un determinado fin o para alguna meta"; "es aplicar el aprendizaje, es el arma con la que se puede conocer y entender cosas para luego llevarlas a la vida misma".

Este tipo de definiciones acerca de la complejidad presente en el establecimiento de nuevos intereses vinculados se relaciona estrechamente con la reciente inserción en la actividad de estudio universitaria. El ingreso universitario es un momento decisivo para la vocación y la elección de una profesión, ya que pone en juego el desarrollo de nuevos intereses. Se trata de un tiempo en que las nuevas acciones se supeditan al propio poder y este proceso, en sí mismo, es muy exigente.

Los comunes denominadores de todas las transformaciones o cambios evolutivos mencionados son el decrecimiento del poder de las contingencias inmediatas del medio y el creciente papel de la formulación de proyectos y objetivos propios en la regulación de la conducta y de la actividad cognitiva.

Si bien el ámbito universitario es un espacio que solicita autonomía, decisión personal, búsqueda de formación y desarrollo personal, los estudiantes no transforman sus concepciones rápida y automáticamente, a partir del cambio de las demandas universitarias, sino que van construyendo, a lo largo de un proceso de

⁴ Nos referimos al concepto de "sistemas psicológicos", desarrollado por Lev Vygotsky entre 1930 y 1991. En: *Sobre los sistemas psicológicos*. Incluido en *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor.

⁵ Remitimos a la clasificación de las funciones mentales producida por Ángel Rivière (2003). *Desarrollo y educación. El papel de la educación en el 'diseño' del desarrollo humano*. En J. M. Ruiz-Vargas & M. Belinchón (directores). *Ángel Rivière. Obras escogidas*. Volumen III. Capítulo 13. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

apropiaciones y oscilación entre el autocontrol y la autorregulación (Moll, 1993), la capacidad de proyectar, orientar y supervisar sus acciones desde el interior, para adaptarlas a los cambios de las circunstancias.

En la misma dirección, se retoman otras conclusiones parciales, elaboradas a partir del análisis de las 'recomendaciones' a los propios pares al momento de comenzar a estudiar en la universidad –categoría 3–: unánimemente, expresan que "la organización", "llevar al día la lectura" y "estudiar para cada clase" son deberes prioritarios. Sin embargo, no son éstas las prácticas de estudio que predominan –categoría 4–. Se evidencia una ruptura entre las 'definiciones acerca del estudio', 'los consejos' y las 'acciones de estudio realizadas'. Se podría pensar, una vez más, que esto da cuenta del camino que los estudiantes están atravesando, dirigido hacia la conformación de nuevos procesos y hacia la costosa consolidación de nuevos sistemas de funcionamiento psicológico. Sus acciones demuestran que aún no han interiorizado aquello que explicitan verbalmente como un ideal para alcanzar, por ello aún deben esforzarse para autocontrolar sus acciones de estudio, hasta lograr la autorregulación (Moll, 1993).

En el análisis efectuado en otra oportunidad sobre la categoría 7, 'uso del tiempo', se destaca la reiterada referencia a "la falta de tiempo" para alcanzar a cumplir los requisitos de los cursos, sintiéndose así excedidos y abrumados por la exigencia universitaria. Si bien sintetizan sus creencias durante la discusión grupal, aconsejando estudiar con antelación, organización, esfuerzo y empeño, reconocen que estudian con poca antelación para rendir un examen y, en general, sin lograr organizarse de modo eficaz. El diagnóstico es preciso, la concreción, poco sustentable; identifican y exaltan un ideal difícil de concretar, pero soportan la contradicción que esto implica. No se refieren en sí a que el tiempo objetivamente no les alcanza, sino a que encuentran una dificultad en su organización. Las materias en el régimen universitario requieren otros tiempos de lectura, tanto en calidad como en cantidad, que sienten no están preparados para llevar a cabo. Entienden rápidamente en los primeros tramos de los cursos que esto es así, pero no encuentran el modo de concretarlo.

La distancia respecto de la forma de estudio utilizada durante la escuela media, alcanza su máximo sentido. No sólo llegan escasamente preparados para la experiencia de lectura, comprensión y producción de textos, requerida en el ámbito universitario, sino que además se enfrentan con un uso diferente del tiempo, del espacio, de la lectura, que los aleja y descentra de la experiencia de estudio desarrollada hasta ese momento.

Estos aspectos seleccionados podrían dar fundamento a una concepción, en la cual el estudio universitario se entiende como un "exceso", como un "no

poder", como un "sacrificio". El cambio concreto del espacio comunitario, las reglas, los compañeros de los cursos, el estilo de docentes y la apuesta a la construcción de una identidad profesional / ocupacional futura e incierta abonarían esta concepción.

Desde el marco teórico de la investigación, el estudio se concibe como "proceso" y no simplemente como una sumatoria de componentes aislados. En el primer tramo universitario, los jóvenes recién comienzan a establecer una relación significativa entre algunos componentes del proceso de estudio: el uso del tiempo (en términos cualitativos y cuantitativos) acorde con el logro de un sistema de pensamiento nuevo; el complejo interjuego entre el espacio público y el privado, que cobra otras dimensiones al articular el anonimato dentro de clases numerosas y la confrontación pública de las ideas, entre otros factores. Seguramente, el reconocimiento de la conjugación entre los diversos componentes vinculados al proceso de estudio aminora los obstáculos que enfrentan los jóvenes.

Estudiar en la universidad exige responsabilidad propia, compromiso y deseo de esforzarse, así como la implementación de variados recursos cognitivos y afectivos. Pero la subjetividad estudiantil, desde la cual han de sostener un accionar eficaz y emocionalmente comprometido en la experiencia universitaria, no emerge automáticamente tras la realización del trámite de inscripción. Más bien, se sostiene que los estudiantes van construyendo a partir de sus propias experiencias, de los éxitos y fracasos personales y ajenos, la representación del accionar adecuado para estudiar en el nuevo ámbito. Se trata de un proceso de aprendizaje que requiere tanto un marco apropiado como un acompañamiento e instrumentación de estrategias pertinentes, sin excluir la implementación, por parte de la instancia universitaria, de estrategias de retención necesarias para cursar con éxito este nuevo espacio educativo.

Recuperando los aportes de Ángel Rivière (2003), se sostiene que el estudio universitario es una actividad que exige el desarrollo de "Funciones tipo 4". Aquellas que requieren del estudiante un aprendizaje intencional de contenidos seleccionados para su incorporación, hasta que lleguen a convertirse en objetos de su propia conciencia, hasta que sean recursos simbólicos propios. No puede llevarse a cabo un emprendimiento semejante sin intención, implicación y control metacognitivo, entre otros. En este sentido, muchos de los alumnos remarcaron que es necesario invertir horas, detenerse, reflexionar; por esto mismo, las acciones de estudio no pueden equipararse a las del aprendizaje espontáneo que, por supuesto, nunca podrá ser reemplazado por el aprendizaje basado en el estudio.

Los docentes, comprometidos con el cambio en el sistema de pensamiento de quienes asisten a sus cursos, deberían implicarse en el proceso de subjeti-

vacación del ingresante como estudiante universitario, porque son uno de los componentes del proceso de estudio y pueden incidir como favorecedores o desfavorecedores del mismo.

El modo en que se concibe el estudio universitario, si bien puede ser sensible ante las contingencias situacionales que llevarían a su reconstrucción, suelen permanecer invariables por su misma condición de implícitas, la cual determina su escasa accesibilidad a la conciencia. Esta característica constituye uno de los principales obstáculos para el cambio en los posicionamientos, por lo cual, para favorecer un cambio resulta indispensable instar al reconocimiento de las metas e intenciones para poder adoptarlas y reconstruirlas conscientemente. Al estar comprometidas en las funciones de orientación, interpretación y toma de decisiones, puede resultar de interés sustancial propiciar un trabajo de explicitación de ellas (Karmiloff-Smith, 1992), con el propósito de promover procesos reflexivos y modificaciones en aquellas concepciones que, desde la perspectiva de los ingresantes, son evaluadas como obstáculos o debilidades que dificultan el proceso de inserción a la actividad de estudio universitaria (Monereo & Pozo, 2003). La puesta en duda o reconstrucción posibilitaría, entonces, la adecuación o reajuste a las condiciones prácticas de la nueva comunidad.

En esta dirección, durante el año 2009, se proyecta la realización de talleres con ingresantes para propiciar la explicitación y reconstrucción de las concepciones sobre el estudio universitario. El principal objetivo de los talleres será favorecer el encuentro de los ingresantes para propiciar un espacio de discusión entre pares, coordinado por docentes, en el cual puedan reflexionar sobre la práctica diaria, los obstáculos y las potencialidades. Los objetivos específicos se dirigirán a facilitar el ingreso y permanencia en la universidad, a partir de la reflexión sobre el nuevo rol de estudiante universitario; acercar al estudiante a herramientas, estrategias y competencias que favorezcan el nuevo tránsito, y el nuevo nivel de alfabetización; asistir al estudiante en el pasaje de lo declarativo a lo procedimental en la actividad de estudio; ofrecer un espacio de reflexión sobre su ser estudiante, sobre el proceso de constitución de "ser estudiante". El docente actuará como mediador para facilitar la explicitación de las concepciones que subyacen las prácticas de estudio.

La propuesta es apostar a la transformación en la forma de pensar, no sólo "formar" al estudiante para el acceso a instrumentos culturales específicos y a la consolidación de habilidades, sino a construir un posicionamiento social diferente en la vida. El cambio en la forma de pensar no trae consigo el cambio automático en las acciones de estudio; reiteramos que se trata de un proceso, y en ese proceso es en el que podemos incidir como adultos, como docentes y como investigadores.

Sobre las autoras

Halina Stasiejko es licenciada en psicología, Universidad de Buenos Aires de Argentina; posgrado-especialización y diploma superior, FLACSO (Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales) Buenos Aires, Argentina; pertenece al grupo de investigación UBAC y T (U-807) Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes universitarios, con área de especialización en educación y desarrollo de procesos psicológicos.

Loreley Pelayo es licenciada en psicología, Universidad de Buenos Aires de Argentina; especialista en psicología infanto juvenil, Dirección de Salud, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina; pertenece al grupo de investigación UBAC y T (U-807) Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes universitarios, con área de especialización en educación y desarrollo de procesos psicológicos.

Karina Krauth es docente ATP concursada de la Universidad de Buenos Aires de Argentina; licenciada en psicología, Universidad de Buenos Aires de Argentina; especialista en psicología infanto juvenil, Dirección de Salud, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Referencias

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1992). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Davidov, V. & Markova, A. (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En *Antología. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. (2000). *The discovery of Grounded Theory*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2). Article 3 (http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/glaser.pdf).
- Glaser B. & Strauss, A. (1965). *Awareness of dying*. Chicago: Aldine.
- Glaser B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser B. & Strauss, A. (1968). *Time for dying*. Chicago: Aldine.

- Glaser B. & Strauss, A. (1971). *Status passage*. Chicago: Aldine.
- Jones, D., Manzelli, H. & Pecheny, M. (2004). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En A. Kornblit (coord.). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad de la mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lizcano, E. (1997). *La metáfora como analizador social*. Artículo presentado en el VI Congreso Español de Sociología, en la Facultad de Matemáticas de la Universidad de La Laguna y en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Las Palmas.
- Moll, L. C. (comp.) (2003). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Pandit, N. (1996). La creación de la teoría: una aplicación reciente del método de la teoría fundamentada. *The Qualitative Report*, Vol. 2, 4.
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimientos*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., Cruz, M. de la (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rivière, Á. (2003). Desarrollo y educación. El papel de la educación en el 'diseño' del desarrollo humano. En J. M. Ruiz Vargas & M. Belinchón (directores). *Ángel Rivière. Obras escogidas. Volumen III*. Capítulo 13. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo & J. Arnay (comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J. & Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. Pozo & C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI - Santillana.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1992). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Soneira, A. (2006). *La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss*. Artículo presentado en las IV Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires.
- Stasiejko, H., Krauth, K., Pelayo-Valente, L. & Ródenas, A. (2007a). Las concepciones de los ingresantes universitarios acerca del estudio en la universidad. *Memorias de las XIV Jornadas de investigación del MERCOSUR*. (ISSN 1669-5097). Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires, agosto de 2007.
- Stasiejko, H., Krauth, K., Pelayo-Valente, L., Ródenas, A. (2007b). Análisis de producciones orales y gráficas de los ingresantes acerca del significado del estudio en la universidad. *Memorias del I Congreso Inter-*

nacional de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. (ISBN 978-950-34-0436-2). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, noviembre de 2007.

- Stasiejko, H., Krauth, K., Pelayo-Valente, L. & Ródenas, A. (2008). Condiciones favorecedoras y desfavorecedoras en el proceso de subjetivación del estudiante universitario. En *Modernidad, tecnología y síntomas contemporáneos*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Salud Mental, AASM.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: University Press.
- Strauss A., Corbin J., Fagerhaugh S., Glaser B., Maines D., Suczek B. & Wiener C. L. (1984). *Chronic illness and the quality of life*. Toronto: The C.V. Mosby Company.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990a). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990b). Grounded Theory research: procedures, canons and evaluative criteria. En *Qualitative Sociology*, 13.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- Vygotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.