

# Apreciación de dificultades en la actividad de estudio y aprendizaje en estudiantes de distintas disciplinas

Carmen Torres y Andrea Viera

## Resumen

Este artículo se dirige a presentar y discutir algunos resultados sobre dificultades apreciadas por estudiantes de ingreso y egreso en su formación universitaria de pregrado en la Universidad de la República. Se seleccionó una muestra intencional de 102 alumnos de Humanidades, Biología y Psicología a quienes se realizó entrevistas semiestructuradas. En el estudio se detectaron diferencias marcadas entre los posibles patrones de dificultad en su actividad de estudio y aprendizaje, asociados con el contexto disciplinar y con el momento de la trayectoria a la que pertenecían los entrevistados. Los estudiantes de

## Abstract

*In this paper we have the aim of studying difficulties appreciated in entrance and ending university pre-graded students at the Universidad de la República. We selected intentional students' samples of Humanities, Biology and Psychology. In the study achieved we found remarkable differences between difficulty patterns within their study and learning activity associated to the disciplinary context and to the moment of the trajectory students were following. We obtained results that show that ending students were the ones that considered having more difficulties than the beginners. These were concentrated, in a privi-*

CARMEN TORRES Y ANDREA VIERA. Universidad de la República, Montevideo Uruguay, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. [carmet@adinet.com.uy].

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 79-98.  
Fecha de recepción: 16 de febrero de 2012 | Fecha de aceptación: 31 de julio de 2012

egreso fueron los que sugirieron más dificultades. Éstas se concentraron, privilegiadamente, en la escritura y en la tarea de estudio.

**PALABRAS CLAVE**

actividad de estudio, estudiantes universitarios, dificultades

*leged way, in writing and reading and in the study task. Even when there are clear differences connected with communities of practices we emphasize commonalities, which derive from conditions and general problems that are contented in the students' references.*

**KEYWORDS:**

*university students, appreciated difficulties, study activity*

---

**E**n este artículo se examinan resultados y algunas líneas de debate sobre la apreciación de dificultades experimentadas a lo largo de la formación universitaria por parte de estudiantes de pregrado de la Universidad de la República de distintas formaciones disciplinares. Estos resultados son parte de una investigación más amplia que se ha venido desarrollando en la Facultad de Psicología. Este trabajo se realiza a partir de un estudio cuali-cuantitativo que adopta como principal fuente principal datos extraídos de entrevistas a alumnos que ingresan y que están finalizando sus estudios.

Esta investigación se basa en tres grandes dominios disciplinares correspondientes a la muestra global en la que se enmarca este estudio: el de las Ciencias de la naturaleza, las Humanidades y la Psicología. Interesó estudiar áreas disciplinares que presentaran marcadas diferencias epistemológicas e históricas constitutivas de las diferentes comunidades de prácticas educativas y académicas o profesionales.

En este trabajo, se espera contribuir en tres direcciones. En primer lugar, a la comprensión de los perfiles de las formaciones y matrices de aprendizaje de los educandos; en segundo, a la interpretación y recontextualización de dificultades identificadas en el ámbito universitario a partir de la perspectiva de los propios actores y, por último, interesa ofrecer

eslabones que faciliten la reflexión sobre estrategias, procedimientos e instrumentos de intervención en materia educativa.

La actividad de estudio y aprendizaje se considera en este trabajo como una actividad nucleadora de prácticas, procesos y componentes identitarios variados que sigue metas específicas arraigadas social, cultural e institucionalmente.

En el estudio de los temas concernientes a las dificultades estudiantiles, ha prevalecido el discurso de los docentes quienes se vuelven aquellos que “detectan”, diagnostican y evalúan las áreas críticas de los desempeños estudiantiles, lo cual ha sido un criterio de relevancia en la propuesta de espacios institucionales para atenderlas; sin embargo, ha sido menos abordada la perspectiva de los estudiantes acerca de las problemáticas que identifican y el análisis de sus implicancias. Comprendemos que atender esta perspectiva con el potencial referencial que conlleva es indispensable para poder abarcar y comprender a fondo el contexto de problemas que atraviesa la educación en distintos contextos.

El enfoque que se adopta en este trabajo está en relación con una orientación sociocultural e histórica en la interpretación de las prácticas, los discursos y las cogniciones que, en el terreno de la psicología, es afín a la perspectiva vigotskyana (Vigotsky, 1991, 1993, 1995) y a referentes de la teoría social y educativa que han estudiado la interconexión entre prácticas, conocimiento e instituciones educativas (Bernstein, 1996; Bourdieu, 1984, 1994). Entre estos referentes se destacan los que se abocan al estudio de la actividad y de los procesos de mediación y apropiación de instrumentos simbólicos (Leontiev, 1992; Wertsch, 1993, 1998; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1995), así como los que se dedican al abordaje de los aprendizajes efectuados en contextos educativos, vinculados con los conocimientos y prácticas escolares o académicos, en específico, y a los aspectos cognitivos y sociales implicados en ellos (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994; Chaiklin y Lave, 2001; Lemke, 1993; Newman, Griffin y Cole, 1988; Pozo y Monereo, 2000; Resnick y Klopfer, 1997; Salomon, 1997).

Con base en estos referentes teóricos y en la consideración de la realidad nacional y latinoamericana, se analiza la referencia, apreciación y significa-

ción de las dificultades identificadas en el marco de la actividad de estudio y aprendizaje de los alumnos. Para ello, se relevan relatos estudiantiles de varios espacios disciplinares y académicos, estableciendo lazos entre los probables arraigos de prácticas, funciones, habilidades y competencias requeridas como parte de la actividad de estudio según cada contexto institucional de prácticas. Las áreas de conocimiento que se investigan comprenden las humanidades, las ciencias de la naturaleza y la psicología.

#### CONTEXTO DE PROBLEMAS EN LA UNIVERSIDAD

En los últimos años, la formación universitaria y la educación en su conjunto vienen siendo repensadas en relación con diversas y demarcadas dimensiones de problemas, algunos de larga duración, otros propiciados por emergencias contemporáneas de nuevas condiciones a atender (Pérez Lindo, 1993, 1998). Los movimientos de reforma desplegados en algunos países pueden verse como síntoma de estas nuevas condiciones, que combinan crisis y desafíos (Rama, 2006; Tunnerman, 1980; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2006; Universidad de la República [Udelar], 2008).

En términos más micro, se ha reconocido la emergencia de dificultades en todos los niveles que impactan de manera notoria sobre los aprendizajes de los estudiantes y los planes y estrategias de enseñanza. La detección de problemas comunes ha promovido el estudio y la búsqueda de respuestas bajo estrategias prácticas en las que ha predominado la perspectiva de los profesores. En nuestro país, la búsqueda de alternativas ha provenido sobre todo de las unidades de enseñanza, así como de diferentes iniciativas llevadas adelante por cursos u otras instancias curriculares dentro de cada facultad. En los últimos años, se destacó el papel de la Sectorial de Enseñanza que, mediante la propuesta de múltiples programas en sintonía con nuevas tendencias en materia de educación, resaltó la atención a núcleos anteriormente desatendidos.

Las dificultades asociadas con las áreas de desempeño estudiantil se han relacionado con las crisis y transformaciones que ha experimentado la

educación universitaria y que asumen variaciones en el contexto latinoamericano (Ezcurra, 2005; Do Santos Filho y Moraes, 2000), aunque varias de ellas son compartidas en alguna medida a escala mundial (por ejemplo, Benedito, Ferrer y Ferrers, 1997; Pozo y Monereo, 2000; Unesco, 1998, Unesco/IESALC, 2006). Asimismo, no puede desconectarse de las áreas de dificultad la investigación de problemáticas evaluadas en los niveles de escolarización previos que derivan en formas de desvinculación de la educación formal (De Armas y Retamoso, 2010), con todas las consecuencias que esto supone. En la formación superior, la permanencia del estudiante constituye también un problema fundamental que afecta la inserción en el mercado laboral y las condiciones de vida futura de los jóvenes como ciudadanos.

En otros estudios, la investigación de aspectos asociados se ha centrado en las concepciones, “percepciones” o creencias de los estudiantes, considerándolos desde una perspectiva que releva sus rasgos y los cambios que tienen lugar en la trayectoria en función de variables disciplinares u observando su relación con los desempeños (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006). Nos interesó considerar las dificultades y las representaciones acerca de las mismas en referencia a condiciones específicas de cada espacio académico y disciplinar, ya que se entiende que éstas guardan estrecha relación con la configuración de las prácticas, valores y criterios regulativos representados en cada espacio formativo. Este encare parece prometer una más cabal comprensión de los problemas situados que evita enfoques abstractivos y descontextualizados.

### **Actividad de estudio y aprendizaje en la universidad**

La universidad recrea condiciones institucionales específicas que tematizan, diagraman y reconstruyen prácticas y sistemas mediacionales que poseen como núcleo privilegiado el conocimiento. Esta tarea se realiza de modo diverso según los ámbitos institucionales, las culturas académicas y los marcos epistemológicos en los que se enmarca la formación.

Las actividades vinculadas con las prácticas de enseñanza y adquisición de conocimientos desarrollan mediaciones discursivas e interactivas e instrumentales, sostenidas, con mayor o menor grado de explicitación, por marcos normativos y valores cognitivos y epistémicos que se transmiten e incorporan. En este sentido, la concientización, relevancia y emergencia de dificultades en la actividad de aprendizaje puede asociarse con las priorizaciones relativas al entorno institucional, las prácticas y la cultura académica.

En nuestra investigación, se organiza el estudio de las dificultades reconocidas y experimentadas en el contexto de la muestra, considerando sectores que son específicos de la formación universitaria en su relación con los aprendizajes, el trabajo intelectual y la actividad de estudio.

En el sentido amplio que le asignaron distintos autores (Davidov, 1987, 1988; Davidov y Markova, 1987; Elkonin, 1987; Galperin, 1987; Leontiev, 1992), la actividad y tarea de estudio y aprendizaje supone procesos de formación psicológicos que son relativos a varios contenidos de aprendizaje contextualizados y procesos de apropiación de prácticas y procedimientos. Asimismo, supone la mediación y apropiación de discursos y prácticas letradas específicas (Lea y Street, 1998; Lemke, 1993; Jones, Turner y Street, 2000).

La actividad de aprendizaje está animada por la significación social y psicológica que reviste, lo que es fuente de motivación, desarrollo y anclaje de intereses para los estudiantes, así como es matriz para el desarrollo de vías en su concreción y progresión específica.

## **Metodología**

Aquí, se presentan resultados dentro del marco general de la investigación asociada con características, procesos y condiciones en la apropiación de conocimientos e instrumentos de trabajo intelectual. En este trabajo, se examinan las dificultades identificadas por los alumnos, según la licenciatura de pertenencia y el momento de la trayectoria educativa en la subdivisión ingreso-egreso. El objetivo del análisis fue describir y examinar las dificul-

tades apreciadas por jóvenes de diferentes licenciaturas, distribuidos por etapa de la formación, integrando, para su discusión, variadas dimensiones educativas que suelen verse desagregadas de las prácticas o se abordan en investigaciones dirigidas a un tipo específico de habilidades o competencias.

## PARTICIPANTES

Se seleccionó un grupo de 102 estudiantes de las licenciaturas de Biología, Filosofía, Historia, Lingüística y Psicología de la Universidad de la República (Uruguay), dividido en dos submuestras: 54 de ingreso y 48 que estaban cursando el último año de licenciatura.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional de acuerdo con los listados de Bedelía de los diversos servicios. Se completó la selección telefónicamente y se ofreció una participación voluntaria y consentida a los interesados.

Se adoptó como criterio de selección que los estudiantes de ingreso estuvieran cursando por primera vez el año inicial y que no contaran con otros estudios de nivel universitario. La media de edades de la muestra total fue de 24 años; no obstante, se registraron variaciones de promedio, según la licenciatura a la que el sujeto pertenecía. La distribución por sexo fue de 77 mujeres y 25 hombres.

Luego de la depuración, la distribución de los estudiantes por licenciatura resultó como se expresa en la tabla 1.

La diferencia muestral responde proporcionalmente al volumen de ingresantes y egresantes. Las licenciaturas de Humanidades elegidas tienen un nivel muy bajo de egreso. El número de egresados de toda la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no supera los 12 en cada año

**Tabla 1. N estudiantes de ingreso y egreso**

<i>Licenciaturas</i>	<i>Biología</i>	<i>Historia</i>	<i>Filosofía</i>	<i>Lingüística</i>	<i>Psicología</i>	<i>Totales</i>
Ingreso	14	11	7	7	15	54
Egreso	13	8	6	7	14	48
Totales	27	19	13	14	29	102

por licenciatura, si se considera el periodo que va desde 1996 hasta el 2006. Por su parte, Psicología posee un volumen de egreso promedio de 250 estudiantes, mientras que, Biología, no supera los 50.

## INSTRUMENTOS Y MÉTODOS

Se utilizaron principalmente entrevistas semi estructuradas para la recopilación de los datos en las que se indagaron asuntos vinculados con la trayectoria y actividad universitaria, conectados con las tareas de estudio y aprendizaje y los recursos, mediaciones y circunstancias ligadas a los mismos.

Las entrevistas fueron ajustadas a partir de estudios exploratorios previos que permitieron adaptar la técnica a los contenidos específicos sondeados. Este aspecto fue muy relevante, teniendo en cuenta que los núcleos no se prestan inmediatamente a la conciencia de los entrevistados por su carácter implícito y poco tematizado. En la entrevista, se indagaron las dificultades reconocidas y experimentadas por los entrevistados y la apreciación de dificultades en sus compañeros, sondeándose múltiples áreas de su actividad y de sus creencias. La duración de las entrevistas tuvo un promedio de 45 minutos y se registraron, se transcribieron y luego se codificaron. Del contexto de las entrevistas, se escoge para este estudio las que tenían como foco la referencia a problemáticas identificables para los entrevistados.

Adicionalmente, se emplearon planes y programas de estudio para reconstruir y contextualizar curricularmente los contextos educativos y las prácticas representadas por los estudiantes y se efectuaron entrevistas a docentes que actuaron como informantes clave para recabar información acerca de concepciones y prácticas de enseñanza, evaluación y criterios de corrección. En este estudio, estos materiales sólo se consideran como complemento interpretativo.

## PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se realizó una primera fase exploratoria que permitió especificar mejor el contenido de la entrevista y definir las categorías relevantes.

El análisis de los datos fue básicamente cualitativo; no obstante, se consignaron y compararon frecuencias y porcentajes relativos a la clasificación categorial con base en las respuestas. Las categorías se elaboraron combinando criterios inductivos y deductivos. Se realizaron agrupaciones de respuestas por contenido y se procedió a rotular las categorías, de acuerdo con el marco referencial planteado en esta investigación. Las dificultades principales identificadas por los estudiantes fueron agrupadas en las siguientes áreas: *a) Tarea de estudio, b) Comprensión, c) Lectura y escritura, d) Condiciones que afectan la tarea de estudio.*

En *tarea de estudio*, se ubican las dificultades referidas en relación con la modalidad de estudio, su organización y desempeño concreto. Se toma aquí como referencia para definir el nombre de la categoría la distinción que hacen los autores soviéticos.

La categoría *comprensión* fue consignada cuando los estudiantes referían directamente esta dificultad, independientemente de los contenidos a los que la aplicaran.

En dificultades relativas a *la lectura y escritura*, se categorizaron las vinculadas con redacción, ortografía, vocabulario y lectura.

Por *condiciones que afectan la tarea de estudio* se identificaron las que se hallan a título de partida de su realización; básicamente, éstas son materiales (acceso a bibliografía, carecer de tiempo), motivacionales (motivarse a estudiar, leer) y cognitivas (prestar atención, concentrarse).

Se consignaron las frecuencias y porcentajes por categoría en relación con la distribución ingreso-egreso y las licenciaturas consideradas. No se contemplan aquí dificultades referidas a momentos o circunstancias históricas dentro de la biografía del alumno.

## Resultados

### DIFICULTADES APRECIADAS EN LA MUESTRA DE INGRESO

Los resultados se presentan en tablas correspondientes a los estudiantes de ingreso y egreso. Las tablas muestran la relación con las cuatro cate-

gorías generales en las que se agrupan las dificultades: *tarea de estudio, comprensión, lectura y escritura y condiciones*. Estas tablas permiten observar los resultados considerando los porcentajes de cada variable categórica en lo referente al total de cada licenciatura.

**Tabla 2. Áreas de dificultades por licenciatura-ingreso**

<i>Licenciaturas</i>	<i>Biología</i>	<i>Historia</i>	<i>Filosofía</i>	<i>Lingüística</i>	<i>Psicología</i>
Lect. y esc.	29%	57%	55%	14%	53%
T. estudio	50%	14%	45%	43%	20%
Comprensión	57%	29%	27%	29%	20%
Condiciones	21%	0	55%	57%	20%

Como puede deducirse, las respuestas por categorías exhiben diferencias porcentuales según la licenciatura de referencia. En este trabajo, no se desarrolla el núcleo temático vinculado con el pasaje de secundaria a la universidad, ya que, por su especificidad, merece tratarse aparte. Sin embargo, cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes destacó las dificultades que derivaban de este pasaje como parte de su descripción de contextos problemáticos. Un porcentaje considerable de los participantes encontró que había sido difícil insertarse en la facultad; algunos de ellos, por provenir del interior del país, otros, simplemente por los variados niveles de desarraigo y extrañamiento que suponía la entrada al nuevo contexto institucional.

En el conjunto de la muestra de ingreso, se destacó el predominio de los problemas reconocidos en *lectura y escritura y tarea de estudio* por sobre las otras categorías. Filosofía, Historia y Psicología fueron las licenciaturas que más destacaron esta área de lectura y escritura.

Filosofía fue la licenciatura donde más se pusieron de manifiesto este tipo de dificultades. 55% de los jóvenes concentró sus dificultades, básicamente, en la expresión escrita y, más específicamente, en la *redacción*. Los problemas en la escritura se representaron en relación con la descomposición del acto de escribir o de plasmar ideas por escrito. En esta licenciatura, se destacó un perfil más intelectual de la actividad que en las

otras áreas disciplinares. En Psicología, que cuenta con 53% de respuestas acumuladas en esta categoría, los estudiantes resaltaron el componente ortográfico de la escritura antes que ningún otro, aspecto que llamó la atención desde el punto de vista de los contrastes con las otras disciplinas.

En los alumnos de Historia, *lectura y escritura* se describieron en 57% de la submuestra. En este caso, también se enfatizó la redacción. La *tarea de estudio* estuvo presente con 50% en estos estudiantes. Los problemas detectados se asociaron principalmente con el acopio y selección de información. La selección de las fuentes es un requisito específico del trabajo de investigación, que supone una planificación previa y una orientación intelectual discriminativa en relación con el proyecto que dichos educandos deben elaborar como parte de los requisitos curriculares de varias asignaturas.

En Biología, los resultados en *tarea de estudio* se conectaron con el uso de la memoria, la organización y desarrollo de la tarea en sí. En Lingüística, la otra licenciatura que superó 40% en esta área, los problemas se ligaron principalmente al uso de la memoria.

Los problemas de comprensión aparecieron representados en toda la muestra de ingreso, pero se destacaron en Biología. Las dificultades detectadas se relacionaron con el contenido de algunas asignaturas; en particular, Física, Química y Matemáticas. Los estudiantes que recién ingresaban expresaron enfrentarse con el esfuerzo extra de actualizar o aprender contenidos básicos que no fueron bien asentados en el currículo de secundaria.

Como era de esperar, el estudio cualitativo de las respuestas reveló diferencias en la forma de caracterizar las áreas de dificultad en cada licenciatura. Esto se consignó, sobre todo, en el caso de la categoría de *lectura y escritura y comprensión*. En el caso de *comprensión*, las diferencias contemplaron las especificidades disciplinares y el recuento de asignaturas o tipos de contenidos concretos en los cuales quedó registro de dificultades específicas. Por ejemplo, en los estudiantes de Biología, la “comprensión” estuvo selectivamente referida a problemas vinculados con el componente matemático y lógico que está presente en la carrera, y no a los temas más “teóricos”, que ellos asociaban con los contenidos de “letras”. Por el con-

trario, en el caso de los alumnos de las otras licenciaturas, el aspecto destacado de las dificultades en comprensión fueron las “teorías” (Lingüística, Filosofía), o los “discursos” y su posibilidad de diferenciarlos (Psicología). Éste fue un aspecto muy presente en los estudiantes de Psicología, dada la heterogeneidad de los contenidos del currículo.

En cualquiera de los casos, se seleccionaron contenidos o representaciones muy específicos al contexto epistemológico y de la comunidad de prácticas.

#### *DIFICULTADES APRECIADAS EN LA MUESTRA DE EGRESO*

Resulta interesante observar que los estudiantes de egreso ofrecieron más respuestas de identificación y reconocimiento de dificultades en algunas áreas que los de ingreso. En la tabla 3, puede apreciarse con claridad este contraste, en relación con las repuestas de los educandos de ingreso.

**Tabla 3 Áreas de dificultades por licenciatura-egreso**

Licenciaturas	Biología	Historia	Filosofía	Lingüística	Psicología
Lect. y esc.	8%	83%	88%	29%	79%
T. estudio	62%	50%	38%	43%	21%
Comprensión	15%	50%	13%	14%	36%
Condiciones	38%	17%	50%	0	29%

En particular, las dificultades en el área de *lectura y escritura* se incrementan en un alto porcentaje en los estudiantes de egreso. Esto se dio prácticamente en todas las licenciaturas, lo que parece ser un síntoma del significativo recorrido que la escritura especializada cobra a lo largo de la trayectoria académica.

Los alumnos que más mencionaron dificultades en *lectura y escritura* al egreso fueron los de Filosofía, Psicología e Historia. Como en el caso de la distribución de ingreso, los acentos en esta área estuvieron puestos en aspectos distintos; no obstante, en este caso, predominó ampliamente la mención a los procesos composicionales. Este predominio incluyó las

licenciaturas que en la distribución de ingreso habían recurrido a otros componentes, como el vocabulario o la ortografía (el caso de Psicología).

La *tarea de estudio* fue la segunda área en ser nombrada. Donde más se aludió al contenido de esta categoría fue en Biología, Filosofía y Lingüística. La *tarea de estudio* en sí misma y los aspectos organizativos fueron los que merecieron más énfasis.

La categoría de comprensión alcanzó 50% en Filosofía, solamente. Biología mostró una relación ingreso-egreso inversa a la que se exhibió en las otras licenciaturas, ya que el ítem fue notoriamente más alto en sus estudiantes de ingreso.

La categoría de condiciones se destacó en especial en el alumnado de Historia y de Biología. La asociación con Historia resultó coincidente con la presunción de que ésta era un área a subrayarse en las licenciaturas que planteaban la necesidad de acceso a datos o fuentes que requieren modificar la órbita estudiantil de los recorridos concentrados en el espacio institucional, así como valerse del contexto de accesibilidad electrónica (internet, comunicaciones por correo electrónico). Se agregan a éstos los problemas relativos a la reunión de las condiciones materiales para la ejecución del plan de investigación, exigiendo variados ajustes por parte de los estudiantes. Entre éstos, se hallan el acomodo a los horarios de las instituciones, la conciliación con la situación laboral del educando, la dificultad o imposibilidad de acceso a fuentes específicas, etcétera. Por su parte, en Biología los estudiantes recalcaron la dificultad para motivarse a estudiar, en lo que parece tener peso el esfuerzo cognitivo que deben hacer para abordar y aprenderse los contenidos.

## Discusión

### *DIFERENCIAS VINCULADAS CON EL PERFIL DE DIFICULTADES*

Se concedió alta relevancia a la actividad de estudio y aprendizaje para pensar la configuración de los modos situados, los procesos y desarrollos que siguen los estudiantes en su relación con los aprendizajes promovi-

dos por los contextos disciplinares. Desde esta perspectiva, puede interpretarse la apreciación de dificultades en conexión dialéctica con la organización funcional, las valoraciones y las formas prácticas, discursivas y comunicativas que los educadores, por medio de la mediación institucional, proponen a los aprendices (Cole y Engeström, 2001; Lave y Wenger, 1996; Wertsch, 1998; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1995).

En las investigaciones, se encontraron diferencias entre los posibles patrones de dificultad de las submuestras de formación disciplinar y en los momentos de la trayectoria a los que pertenecían los entrevistados, que corresponden a las submuestras de ingreso y egreso. La apreciación y el tipo de dificultades representadas adoptaron un perfil relativamente específico en cada espacio académico. Cada licenciatura reveló en su identificación de problemas experimentados sobre diferentes núcleos, diversos aspectos de la configuración de sus componentes: cognitivos, prácticos, valorativos y epistemológicos. Estas configuraciones dejaban ver cómo se entendía la actividad de aprendizaje y estudio en términos de su composición y de los elementos reguladores que tenían peso sobre su realización y expectativas de logro. Por esto mismo, para el análisis de los resultados, se hizo necesario considerar la incidencia de desbalances entre las categorías que agrupaban las respuestas estudiantiles. En el caso de las relaciones entre escritura y lectura, tarea de estudio y comprensión, por ejemplo, quedó planteada esta situación, ya que la composición del contenido representado y la aplicación de las categorías variaron de manera notable en cada submuestra. Sin embargo, este aspecto, que podría tomarse como una interferencia, no deja de ilustrar la especificidad que asumen las problemáticas relativas a cada espacio académico.

De toda la muestra, el principal tipo de dificultades se presentó en la escritura y la lectura, aunque, de acuerdo con lo que venimos planteando, el contexto disciplinar actuó selectivamente en la caracterización por parte de los estudiantes. En relación con el contexto más general que representa esta área, se percibieron problemáticas específicas compartidas por las diversas evaluaciones que ha merecido el tema en la región (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003; Martínez, 2001; Porto, 1999; Torres,

2004). Lo interesante en este estudio es cómo conciben los alumnos esos problemas y cómo dependen en su manifestación de condiciones muy variadas que hacen al panorama de inscripción profesional y académica. En el caso de nuestros datos, se cumplió con el supuesto de un mayor peso expresado en los componentes del área de lectura y escritura en las licenciaturas de Humanidades; en particular, refiriendo al polo escritural. En las disciplinas humanísticas, las competencias y habilidades académicas no pueden dissociarse de la escritura y de la abundante acumulación de lecturas con la consiguiente organización de las fuentes requeridas como parte del cumplimiento de exigencias curriculares y del consiguiente perfil profesional. Pese a ello, también se observó que éste no es un patrón común a todas las licenciaturas de esta orientación. En Lingüística, la otra licenciatura de esta rama, esta acentuación no se cumplió, lo que puede relacionarse con la especificidad en la formación sobre el componente lingüístico o el tipo de preselección que opera la propia carrera al atraer educandos con determinado perfil (por ejemplo, aquellos que han estudiado idiomas o se desempeñan como docentes).

Por su parte, la tarea de estudio cobró mucha presencia para resaltar lo que podría ser el eje de contenidos conceptuales específicos y los contenidos procedimentales eficaces para lidiar con los amplios y diversos volúmenes de información y, a la vez, poder comprenderlos apropiadamente. La referencia a contenidos conceptuales resaltó sobre todo en aquellos que demandan esfuerzo cognitivo y exigen una acumulación generada en la formación preuniversitaria; los contenidos asociados con disciplinas formales o de vastos contenidos a integrar o memorizar fueron los aludidos principalmente. Cuando los contenidos que debían enfrentar los estudiantes son heterogéneos, por la propia dispersión discursiva y conceptual del contexto disciplinar, esta dimensión se destacó más. Los alumnos dieron pistas del ruteo singular que elaboran para aprender, comprender y, no en menor medida, poder hablar y escribir de una cierta manera.

Además, se encontró que algunas de las licenciaturas presentaron un perfil de dificultades más claramente orientado por la disciplina y la cultura académica, mientras que en otras el perfil pareció que podía in-

interpretarse en mayor dependencia de la organización del diseño curricular. Esto último se verificó en el caso de la licenciatura en Psicología, que carece de unidad teórica o metodológica.

#### DERIVACIONES E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS

El reporte de los estudiantes obtenido en las entrevistas fue rico en dimensiones; pueden desagregarse con fines de intervención y de investigación sobre prácticas y procesos de formación que implican la distinción entre condiciones objetivas y subjetivas que distancian la esfera de las representaciones y creencias de los desempeños y condiciones objetivas. Entre estas últimas, se ubicarían los desempeños y modos de hacer y, entre las subjetivas, se añaden las identitarias.

Como se hizo notar, la actividad de estudio, unida a los estilos de organización, se elabora y reelabora en la universidad en función de una historia educativa y social previa. Esto sugiere la relevancia de considerar la base previa de sedimentación de creencias, prácticas y conocimientos en relación con las nuevas demandas que los estudiantes deben enfrentar. Las potencialidades de intervención frente a las problemáticas que se presentan en la trayectoria universitaria parecen ligadas a esta compleja integración de dimensiones.

Al comienzo de la formación, los educandos no sólo cuentan con escasos conocimientos previos de orden disciplinar, sino que, muchas veces, pueden no haber desarrollado instrumentos, habilidades y formas de pensamiento que les permitan un tránsito menos escabroso; tampoco están socializados en las convenciones y prácticas académicas que implican las mediaciones a través de las cuales el propio conocimiento cobra significación, se hace apropiable, aplicable y relevante. Aunque la dimensión socializadora de la institución no sea suficiente o propicia para permitir apreciar las fuerzas contradictorias y edificantes que supone la participación apropiadora y crítica de las nuevas generaciones en la formación superior, concierne y propicia un marco epistémico y apreciativo que no puede desconsiderarse.

Se interpreta que un factor de gran influencia en la tematización de las dificultades, en sus facetas, fue el relativo a las modalidades y contenidos de la evaluación, los que resultan un componente organizador de la dimensión práctica del currículo. Los resultados, en términos de desempeños promovidos o adaptados por las formas de evaluación, no parecen más que un aspecto de las funciones y tensiones complejas heredadas de una historia educativa previa e influida por las nuevas y complejas fuerzas que conviven con la formación profesional y académica en el ámbito regional y de sus órbitas en expansión.

Las dificultades estudiantiles relativas a la actividad de estudio en el contexto de las instituciones educativas no pueden ser concebidas fuera de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que hacen a la reconstrucción de contenidos diversos y a su anclaje como contenidos, actitudes y modo de apropiación. Pero tampoco pueden concebirse fuera de los contextos históricos y culturales que hacen a esos mismos conocimientos y habilidades relevantes o significativos. De la misma forma, cuentan las diferencias entre condiciones sociales y educación pública y privada que se halla a las puertas de la entrada en la universidad como un factor de inequidad creciente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003). Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario. *Cultura y Educación*, 15, 59-80.
- Benedito, V.; Ferrer V. y Ferrers, V. (1997). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. París: Editions de Minuit.
- (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, 23-74.
- Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Davidov, V. (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso.
- (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- Davidov, V. y Markova, A. (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En V. Davidov, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso, 316-317.
- De Armas, G., y Retamoso, A., Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef, Uruguay. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo, Uruguay: Unicef.
- Do Santos Filho, J. C. y Moraes, S. (orgs.) (2000). *Escola e universidade na pós-modernidade*. San Pablo: Mercado de Letras.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico de la infancia. En V. Davidov, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso, 83-102.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer año de ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, XXVII (107), 118-133.
- Galperin, P. Y. (1987). Los tipos fundamentales de aprendizaje. En V. Davidov, (comp.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso, 112-138.
- Jones, C.; Turner, J. y Street, B. (eds.) (2000). *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. y Wenger, E. (1996). Practice, person, social world. En H. Daniels, (ed.). *An Introduction to Vygotsky*. Londres y Nueva York: Routledge, 143-150.
- (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 2, 157-172.

- Lemke, J. (1993). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Leontiev, A. (1992). Uma contribuição a teorria do desenvolvimento infantil. En L. S. Vigotsky; A. R. Luria, y A. N. Leontiev, *Linguagen, desenvolvimento e aprendizagem*. Sao Paulo: Icone.
- Martínez, Ma. (comp.) (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Cátedra Unesco, Universidad del Valle.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1988). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. doi: crue.org/dfunesco.htm.
- e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [Unesco/IESALC]. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000- 2005*. Caracas: IESALC.
- Pérez Lindo, A. (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires: Biblos.
- (coord.) (1993). *Teoría y evaluación de la educación superior*. Buenos Aires: Aique.
- Porto, W. G. (1999). *Psicología: leitura e universidade*. Campinas: Editora Alínea.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (eds.) (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, Ma.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Resnick, L. B. y Klopfer, L. E. (eds.) (1997). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Salomon, G. (comp.) (1997). *Cogniciones distribuidas*. Barcelona: Amorrortu.
- Torres, C. (2004). Itinerarios en la alfabetización académica. Aspectos de la lectura y la escritura en los estudiantes universitarios. *Actas Políticas Culturales e Integración Regional*, Instituto de Lingüística-Facultad de Filosofía y Letras (FFYL)- Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Tunmerman, C. (1980). Problemática fundamental de la educación superior contemporánea y principales tendencias innovativas. En C. Tunnerman, (comp.).

- De la universidad y su problemática. Diez ensayos.* México: Universidad Nacional Autónoma de México-UDUAL.
- Universidad de la República (2008). *Hacia la reforma universitaria.* Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- Vigotsky, L. S. (1991). *Obras selectas.* Tomo I. Madrid: Visor.
- (1993). *Obras selectas.* Tomo II. Madrid: Visor.
- (1995). *Obras selectas.* Tomo III. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid: Visor.
- (1998). *Mind as Action.* Nueva York: Oxford University Press.
- ; Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.) (1995). *Sociocultural Studies of Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.