



Estrategias y disposiciones para aprender en la universidad

Strategies and dispositions for learning at university

Recibido
13 | 03 | 2023

Aceptado
20 | 05 | 2023

Publicado
30 | 06 | 2023

Rosana Carina Enrico | rosana.enrico@ucc.edu.ar

Universidad Católica de Córdoba y Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

RESUMEN

En este escrito se comparten algunos hallazgos obtenidos en un trabajo de investigación realizado para obtener el grado de Doctora en Educación. Se analizaron las estrategias de aprendizaje y el habitus para la construcción del oficio de estudiante universitario en alumnas de la Licenciatura en Psicopedagogía. La metodología es de corte cualitativo, y como dispositivos para la recolección de información se utilizaron entrevistas en profundidad y grupos focales a estudiantes de primero, tercero y quinto año de la carrera, y entrevistas semiestructuradas a diversos actores institucionales (docentes y autoridades). Aquí se focaliza en las estrategias y disposiciones que despliega el estudiantado en su trayectoria. Los resultados se presentan de manera articulada con extractos de las voces estudiantiles, atendiendo a tres aspectos: las estrategias y habitus para aprender en la universidad, el tiempo y la organización para el estudio, y las prácticas estudiantiles a partir de las nuevas demandas académicas.

Palabras clave: Estudiantes; Universidad; Aprendizaje.

ABSTRACT

In this handwritten we propose to share some of the findings obtained in a research work performed to obtain the grade of Doctor in Education. In the same, strategies of learning and the habitus for the university student's office construction were analyzed in students of the Degree in Psychopedagogy. The methodology is qualitative, using as research devices: Depth interviews and focus groups to students of first, third and fifth year of the career. Also semi structured interviews to professors and authorities were made. In this chance, we wil focalize on strategies and the layeout employed by the student through the years. To give an account of that, we present the results in an articulated manner, taking in count three aspects: Strategies and habitus to learn in the college, organization and time for the study and the student's practices starting from the new academic demands.

Key words: University, Student, Learning.



INTRODUCCIÓN¹

En el ingreso a la vida universitaria los y las estudiantes comienzan a transitar un camino que los acerca a concretar su proyecto universitario. Los recorridos escolares son heterogéneos y diversos, ya que se encuentran atravesados por la historia personal de cada estudiante y las situaciones contextuales que se presentan en la cotidianeidad. En este sentido, encontramos trayectorias escolares teóricas que responden a los tiempos cronológicos esperados según el plan de estudio de la carrera y trayectorias escolares reales cuyos itinerarios puede que no se ajusten a los tiempos establecidos por el sistema (Terigi 2014). Este recorrido en el cual construyen el oficio de estudiante universitario demanda al estudiantado poner en juego recursos, estrategias y disposiciones para responder a los requerimientos académicos e institucionales.

Acordamos con Paín (1985) que en el proceso de aprendizaje del sujeto intervienen cuatro niveles de elaboración: el cuerpo, el organismo, la estructura psíquica y la estructura cognitiva. Por tanto, aprender el oficio de estudiante universitario involucra todas las dimensiones del sujeto, lo que supone poner en juego los recursos intelectuales y simbólicos de los cuales dispone, las disposiciones internalizadas como hábitos desde las prácticas sociales en la vida familiar y las estrategias de aprendizaje construidas en trayectos escolares previos.

Respecto de las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiantado en la trayectoria universitaria, encontramos diversos trabajos que investigan esta temática (Osejos Merino; Merino Conforme; Merino Conforme & García Merino, 2018; Betancourt Gamboa y Soler Herrera, 2018; León Urquijo, Alarcón, Alcas, Alarcón, Natividad, & Rodríguez, 2019), la mayoría de corte cuantitativo. Si bien no hay total coincidencia en los resultados, entre las principales estrategias mencionan las cognitivas vinculadas a la organización y planificación de la información y las estrategias metacognitivas.

¹ Si bien en este trabajo se adopta un uso del lenguaje no sexista, en algunas expresiones no hemos podido eludir el uso del masculino genérico para respetar el posicionamiento teórico y las citas textuales de las y los autores/as. Como, por ejemplo: oficio de estudiante universitario.



ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL HABITUS

En el ámbito educativo, cuando se hace referencia a las estrategias de aprendizaje que utilizan los y las estudiantes se alude generalmente a las acciones que realizan para la concreción de una tarea, lo que implica la toma de decisiones conscientes y reflexivas para dar respuesta a lo solicitado. En este sentido, Monereo define las estrategias de aprendizaje como “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (1999: 27)

En consonancia con lo antedicho, numerosos estudios (Valle et al., 1998; Garzuzi y Mafauad, 2014; Alarcón et al., 2019) definen a las estrategias de aprendizaje como procedimientos de carácter intencional y voluntario tendientes a la realización de un objetivo. En esta línea, Aguilar Rivera (2010) plantea que la elección de determinada estrategia por la y el estudiante requiere “flexibilidad y deliberación en el uso, lo que comporta una metacognición, o sea, un conocimiento de los procesos cognitivos de planificación, control y evaluación de los mismos” (p.213).

Es decir, la y el estudiante para poder dar respuesta ante una situación académica novedosa tiene que reconocer en primera instancia cuales son los modos propios de vincularse con los objetos de conocimiento, las características objetivas de ese objeto “a aprender” y a partir de allí, escoger las estrategias y recursos que le van a permitir construir nuevos aprendizajes. Garzuzi y Mafauad refieren que esta operación realizada por el estudiantado “exige el procesamiento de la información en su triple vertiente de adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación de la información” (2014, p. 75).

Por otro lado, Alarcón et al. (2019) plantean que en la selección de las estrategias que realiza el estudiantado se ponen en juego “otros factores personales como la motivación por aprender y, sobre todo, la percepción que se tiene acerca de la efectividad del uso de las estrategias de aprendizaje” (13). En particular,



Moreno et al., reconocen que las emociones se encuentran involucradas en el proceso de toma de decisiones y amplían la definición de estrategias de aprendizaje propuesta por los autores antes mencionados proponiendo que las mismas involucran a un conjunto organizado, consciente e intencional de comportamientos, pensamientos, creencias o emociones, que los sujetos ponen en marcha para lograr de manera eficaz un objetivo de aprendizaje en un contexto social determinado. Permiten adquirir nueva información e integrarla al conocimiento y a las habilidades ya existentes. (2020: s/p.)

Lo antedicho habilita a pensar que en una situación de aprendizaje la y el estudiante pone en juego las disposiciones y recursos (intelectuales, sociales y emocionales) con los que dispone para incorporar los nuevos contenidos de manera significativa a partir de los conocimientos previos. Al respecto, Freiberg Hoffmann et al. (2017) refieren a la importancia que cobran las estrategias de aprendizaje para facilitar la tarea del estudiante en las trayectorias universitarias. De hecho, en el estudio de Alvarado et al. (2014) se vincula el rendimiento académico con los hábitos de estudio y se plantea que el mal uso o la falta de estrategias de aprendizaje tienen correspondencia con dificultades o problemas académicos.

En adelante, focalizaremos en las estrategias de aprendizaje desde una mirada sociológica y de manera imbricada con el habitus. Es decir, aquellas disposiciones, estrategias y recursos que se incorporan en las prácticas sociales en la trayectoria de vida del sujeto y se ponen en juego en el proceso de aprendizaje. Para dar cuenta de esto, tomaremos principalmente el aporte de los sociólogos franceses Coulon (1995; 2005) y Bourdieu (1984; 2015) quienes en algunos de sus escritos acerca de las trayectorias estudiantiles en la universidad, se refieren a las estrategias que implementa el estudiantado para integrarse y permanecer en la institución educativa.

En primera instancia, si pensamos en el término “estrategias” en un sentido amplio, Coulon refiere: “la noción de estrategia (...) constituye el punto de encuentro entre las obligaciones sociales y las intenciones individuales, y ayuda a alcanzar los objetivos fijados” (1995: 84). De igual modo, Bourdieu (1984) expresa “hablo de estrategias que son acciones objetivamente orientadas con fines que pueden no ser



los fines subjetivamente perseguidos”² (119). Por lo que vemos, ambos autores las definen como disposiciones, acciones, que le posibilitan al sujeto, según el lugar que ocupa en el campo, alcanzar determinado objetivo.

Asimismo, los sociólogos proponen que la construcción de las estrategias se produce de manera imbricada con el habitus, en las relaciones intersubjetivas al interior del grupo primario y posteriormente en el contexto sociocultural más amplio del cual el y la estudiante forman parte. En este punto, consideramos pertinente explicitar que tomamos la noción de habitus de Bourdieu, quien lo entiende como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (2007: 86). Con otras palabras, aquella matriz que incluye modos de sentir, pensar, actuar, aprender de determinada manera.

En consonancia con lo antedicho, si hacemos foco en la vinculación de las estrategias con el habitus, Bourdieu y Wacquant (1995) refieren a las mismas como “las líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el habitus y una coyuntura particular del campo” (89). Si bien las estrategias forman parte de un habitus incorporado como esquema generador y organizador de prácticas, éstas le posibilitan al sujeto realizar acciones que considera posibles por su compatibilidad con ciertas regularidades del campo.

En esta línea, pero haciendo foco en el ámbito educativo, Coulon plantea que la y el estudiante tienen que desplegar sus disposiciones y estrategias incorporadas en la trayectoria de vida para integrarse a la universidad, reconocer los modos de funcionamiento y comprender la lógica implícita en las prácticas académicas. El autor refiere que esto depende

del antiguo hábito, pero constituye esencialmente un nuevo aprendizaje práctico basado en la interpretación de ese nuevo universo (...) una nueva forma de organización social [que] representa una tarea de compilación, un continuo bricolaje de integración

² *Les stratégies dont je parle sont des actions objectivement orientées par rapport à des fins qui peuvent n'être pas les, fins subjectivement poursuivies.*



de microexperiencias pasadas, una labor incesante de sedimentación, de clasificación de las nuevas experiencias en relación a las antiguas y de incorporación de “nuevos métodos de comprensión” de la vida social. (Coulon, 1995:172)

En otras palabras, Coulon plantea que las disposiciones y estrategias que el estudiantado utilizan en su trayectoria académica han sido incorporadas en las prácticas sociales generadas en su contexto de vida, así como, las representaciones en relación con el mundo intelectual, y a las limitaciones y posibilidades para formar parte del mismo.

De este modo, el y la estudiante al ingresar a la universidad despliega todos los recursos de que dispone para lograr la afiliación intelectual e institucional que le permitirá ser parte integrante de la comunidad universitaria. Por tanto, la institución educativa constituye “el lugar de elaboración o de ejecución de complejas estrategias que ponen en juego las subculturas sociales y culturales, los ideales y los proyectos profesionales” (Coulon 1995: 84).

METODOLOGIA

El modelo metodológico empleado en esta investigación se ancló en el paradigma cualitativo por considerarse el más pertinente a nuestro objeto de estudio. El problema de investigación se formuló en la siguiente pregunta: ¿Cómo se caracterizan las estrategias de aprendizaje y el habitus con los que construyen el oficio de estudiante universitario los y las estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba?

En función del problema de investigación la población con la que se trabajó fueron estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, así como, diferentes actores institucionales: 3 profesoras y 3 autoridades. La muestra se conformó por un total de 25 estudiantes: 13 ingresantes, 10 estudiantes que se encontraban cursando el 5°



año y 2 estudiantes de 3° año. En primera instancia estaba previsto que el trabajo de campo se llevaría a cabo con estudiantes del primer y último año de la carrera, a partir de los indicios recogidos en los grupos focales se decidió entrevistar a 2 estudiantes de 3° año. Es menester aclarar que todas las estudiantes que aceptaron participar del estudio son mujeres. En el contexto de la carrera de Psicopedagogía este dato no resulta significativo, ya que el porcentaje de estudiantes de género masculino matriculado en los últimos años (2019 - 2021) no superó el 2 % (dos por ciento)³. Asimismo, atendiendo a las normas éticas que corresponden a un proceso de investigación, antes de comenzar los grupos focales y las entrevistas se les explicó a las participantes del estudio en qué consistía el mismo y luego se leyó el consentimiento informado⁴.

La estrategia de investigación se llevó a cabo en dos momentos: primero, grupos focales con estudiantes del primer y último año de la carrera. Esto posibilita un primer sondeo colectivo para comprender las estrategias y el habitus incorporados en la trayectoria previa, y cómo se vinculan estos con la trayectoria educativa actual. Para ello se indagó acerca de cómo aprendían o estudiaban en la secundaria, que acciones y actividades realizaban, la organización del tiempo, vínculo con pares y docentes y luego como hacen ahora ¿Han tenido que realizar cambios en los hábitos y las estrategias de estudio? ¿Cuáles? Cómo se están integrando a la institución, horarios, régimen académico, relaciones interpersonales con compañeros y profesores.

En un segundo momento, se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes de tercer año y del último año de la carrera, en las mismas se recuperaron aspectos analizados surgidos del grupo focal y se profundizó en las recurrencias de indicios. Se entrevistaron también docentes y autoridades institucionales que acompañan las trayectorias estudiantiles.

La recolección de datos se llevó a cabo a fines del año 2020 y en el transcurso del 2021. Dada la situación de ASPO (Aislamiento social, preventivo y obligatorio)

³ Dato relevado por el Departamento de estudiantes

⁴ El consentimiento informado no pudo ser firmado por encontrarnos en ASPO. De igual modo, se encuentra grabada la conformidad en las sesiones de zoom.



por la pandemia del Covid-19 los encuentros se realizaron de manera virtual utilizando como recurso la plataforma virtual *Meet*. El análisis de la información se realizó a partir del programa computacional ATLAS. Ti (versión 7.5.7)

RESULTADOS⁵

Estrategias y habitus para aprender en la universidad

El inicio de la trayectoria estudiantil universitaria supone para las y los estudiantes una situación novedosa que provoca tensiones y desequilibrios en las formas y modos de vincularse con los objetos de conocimiento interiorizadas en las trayectorias educativas previas. En este marco, las prácticas de lectura y escritura se constituyen en recursos fundamentales para acceder a la cultura discursiva propia del campo disciplinar.

Al consultarles a las estudiantes acerca de cuáles son las estrategias que utilizan para aprender y responder a las demandas académicas de las asignaturas, encontramos en la mayoría de los relatos que aluden a la lectura como el modo principal de acceso para interpretar los textos académicos.

“leo mucho ahora porque lo hago con gusto”. (GFED)

“en la lectura sigo usando diferentes colores por ejemplo el amarillo para lo principal o los términos más importantes y algún otro color para cosas que son importantes, pero no son el concepto puro de lo que voy a estudiar”. (GFEV)

Asimismo, en los relatos observamos que la lectura superficial de un escrito resulta insuficiente para apropiarse de las propuestas teóricas que presentan los textos científicos, es necesario posicionarse como lector activo para decodificar, interpretar y jerarquizar la información. Al respecto, Solé refiere “para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de

⁵ En este apartado, a los fines de aclarar los resultados, se incorporan extractos de las entrevistas realizadas a las estudiantes. Las siglas corresponden al modo en que fueron nombradas para mantener el anonimato. La codificación es la siguiente: GP (grupo focal), EP (entrevista en profundidad), las dos últimas letras referencian a la estudiante en particular por ejemplo ED (estudiante D).



descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje” (1992: 18).

Es decir, en el acto de leer se pone en juego la estructura cognitiva y los recursos simbólicos internalizados en el mundo de la vida del sujeto que le posibilitaron construir su habitus con modos singulares de percibir e interpretar la realidad. Desde otra perspectiva Skliar expresa “afirmar la lectura como relectura no supone determinar qué es o qué no es leer, sino más bien el hecho de dotarla del gesto de diferir siempre de sí misma, reuniendo así las varias formas posibles de relación entre lo leído y quien lee” (2015: 98).

En ese sentido, encontramos en los relatos que las estudiantes utilizan una diversidad de recursos como medio para interactuar con el texto y lograr comprender la información. La utilización de colores para subrayar los fragmentos que consideran principales y los secundarios, señalar las palabras importantes. Otro grupo de estudiantes incorpora a lo antes mencionado la escritura en soporte papel a través de cuadros, resúmenes, anotaciones al margen.

“Agarro cualquier cosa, muchos colores, resalto, resalto, resalto mucho, también imprimo, resalto y hago resúmenes y cuadros”. (GFEI)

“leer, resumir, pasar en limpio la idea y hacer un borrador, preparar un mapa y tratar de leer el mapa” (GFEM)

Pareciera que la palabra escrita les confiere, por un lado, la posibilidad de organizar el pensamiento en tanto se objetivan las ideas al plasmarlas en el papel, por otro, poder revisar lo escrito por su permanencia en el tiempo. Al respecto, Vázquez plantea que “colocar el propio pensamiento en palabras escritas requiere una focalización precisa y la explicitación de ideas, resultando de ello la experiencia comúnmente compartida que se conoce más completamente lo que se quiere significar sólo después de haberlo escrito” (2016: 68).

En consonancia con lo que venimos presentando acerca de los recursos para el aprendizaje, las estudiantes refieren que algunas de las estrategias mencionadas anteriormente para dar respuesta a las demandas académicas en la universidad, han



sido incorporadas en las trayectorias escolares previas (secundario, educación superior no universitaria y/o universitaria)

“mi única estrategia me quedo leer una y otra vez y otra vez hasta poderlo entender”. (GFEB)

“lo que mantengo desde la secundaria es leer en voz alta todos los textos porque si no me pierdo, me duermo, me aburro, entonces cuando uno le pone voz, le pone tono como si estuviese explicando a alguien más es como que se va adentrando en el tema”. (GFY)

Cabe aquí recuperar el aporte de Paín (1985) cuando expresa que el cuerpo oficia como instrumento de apropiación del conocimiento. Particularmente con relación al acto de leer o repetir en voz alta, le brinda la posibilidad al lector de identificarse con el autor para apropiarse de su texto. En palabras de la autora, “el hecho de que el cuerpo sea a la vez el instrumento de aprendizaje y la imagen yoica, le confiere un poder de síntesis del ser y el saber, pues una de las dimensiones de representación del sujeto, sería la de la suma de sus saberes, como disponibilidad de acción” (1985:118).

Es decir, pareciera que escuchar la propia voz habilita la posibilidad de construir sentidos particulares a partir de establecer relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información que aporta lo leído. La lectura activa en voz alta oficia de instrumento de apropiación de los contenidos disciplinares en el transcurso de la carrera.

Respecto al texto como vía principal de acceso al conocimiento, resulta significativa la expresión de una estudiante *“yo hace cinco años, este es el último ¿no? pero en cinco años yo me levantaba con un texto y me acostaba con un texto”.* (EPEH) Lo expresado por la estudiante da cuenta de una práctica estudiantil que se ha ido configurando en el transcurrir de la trayectoria académica, por lo que podemos considerarla parte de un habitus incorporado, una cotidianeidad que favorece el acceso a la cultura discursiva propia del ámbito universitario. Al respecto Cannelotto expresa,

relacionarse con los conocimientos de un modo universitario implica no solo el manejo y cumplimiento de una serie de reglas, sino también el conjunto de habitualidades que se adquieren. De manera tal que las reglas se vuelven propias cuando se incorpora el habitus” (2020: 219).



Volvemos el foco nuevamente en los recursos que formaron parte de un modo de aprender, de un oficio de estudiante desarrollado en la trayectoria estudiantil previa y que siguen utilizando en la actualidad para construir conocimientos. Encontramos como estrategia nuevamente la palabra escrita con la aplicación de diferentes estrategias de estudio.

“me quedo de esa época hacer resúmenes, hacer mapas conceptuales”. (GFEV)

“en el secundario siempre usé también la técnica del resumen así que lo traigo desde ahí. Incluso el resumen, me costaba como hacer síntesis, pero el resumen sí, no me podía faltar. Creo que desde la primaria lo usaba” (GFER).

En los relatos surge la estrategia del resumen a partir de lo leído en los textos como modo de sistematizar la información para luego recuperarla al momento de rendir. Es decir, la redacción de un texto breve con las ideas fundamentales del texto de origen articuladas de manera coherente. Pareciera una tarea sencilla de realizar, sin embargo, Carlino refiere al respecto,

quien elabora un resumen ha de crear enunciados que no están presentes en el original, a través de procesos de abstracción y generalización, reuniendo varias ideas en una sola que la represente, y también por medio de procedimientos de construcción o integración, para los cuales no suele bastar la información provista en la fuente, sino que ha de apelarse a conocimientos propios. (2005: 83)

En otros términos, encontramos que la escritura favorece la reestructuración cognitiva, ya que planificar el desarrollo de un texto requiere de un proceso en el que las estudiantes “estructuran una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la redacción, (...) el proceso de generar ideas incluye recuperar información relevante de la memoria de largo plazo y organizarla en función de determinados objetivos” (Vázquez, 2016: 68).

Lo antedicho se encuentra reflejado en las palabras de una estudiante que expresa,

“trato de escribir lo más que puedo, lo que por ahí veo que los profes toman como más importante, pero al escribirlo yo, lo escribo como yo lo entiendo entonces es como una transformación y que para mí es súper importante. Yo no hay clase que no esté escribiendo.



Para mí es muy importante y creo que bueno, eso es algo que mantuve desde el primer año, es algo que me ayuda mucho, mucho en el aprendizaje”. (EPES)

Si bien, la estudiante refiere a la escritura espontánea mientras el profesor desarrolla la clase, su relato da cuenta de cómo el proceso intelectual que se desencadena a partir de la escritura favorece el aprendizaje.

Otro grupo de estudiantes identifica el mapa conceptual como estrategia para estudiar y para rendir en una situación de examen. Pareciera que representar en un esquema un conjunto de conceptos relacionados entre ellos de manera jerárquica les posibilita organizar la información y desplegar una serie de actividades intelectuales tales como: categorizar, establecer relaciones, entre otras.

“los cuadros conceptuales me re quedaron siempre las promociones era hacer un cuadro conceptual, por ejemplo, primer año en las prácticas en practica 1 yo lo vi y me quedo”. (GFEE)

“hacer resúmenes o algunos cuadros comparativos que eso también ahora uso, unos cuadritos con flechas y títulos y eso también me ayuda mucho”. (GFEL)

Los recursos mencionados por las estudiantes: mapa conceptual, cuadros sinópticos, resúmenes, son denominados por Garzuzi y Mafauad (2014) como estrategias de codificación, “son procesos utilizados para pasar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Tanto la elaboración parcial y profunda como la organización conectan los conocimientos previos integrándolos en estructuras de conocimientos más amplias o de «base cognitiva»” (76)

Respecto a lo antedicho, una de las estudiantes comenta

“necesariamente necesitaba hacer un cuadrito que incluyera los autores, los conceptos y que más o menos tuviese un hilo conductor de toda la materia siguiendo el programa al lado, pero era la única forma de decir esta materia la comprendí, la puedo explicar con mi cuadrito en ese momento puedo decir acá yo en base a esto puedo explicar todo”. (GFEB)

Observamos en el relato que la estudiante incorpora el programa de la asignatura como documento que le permite organizar la estructura de la materia y los contenidos que la integran. Podemos inferir que esta estudiante ha logrado un



autoconocimiento de su proceso de aprendizaje a partir del cual planifica los recursos y las acciones necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, encontramos estudiantes cuya estrategia para construir conocimientos es la utilización de múltiples recursos, sin que encontremos en lo expresado especificaciones acerca de los momentos del proceso de aprendizaje en el cual utilizan cada una de estrategias que referencian.

“mis estrategias fueron siempre las básicas: leer, resumir, subrayar, cuadros sinópticos, muchos colores porque yo soy muy visual y bueno y repetir. Básicamente era escuchar, tomar nota repetir”. (GFET)

“yo en general leo el apunte, le hago una releída, en la tercer releída subrayo lo que yo considero importante, transcribo eso a una carpeta, lo leo varias veces y del mismo resumen hago otro resumen como más lineal, digamos, puntual”. (EPEU)

Surge en los relatos de algunas entrevistadas la necesidad de recurrir a una ayuda externa para comprender la información *“al principio de la carrera no podía retener lo que escuchaba lo que la profe explicaba, se me complicaba tenía que llegar a la próxima semana a clase y no podía, tenía que si o si recurrí a videos de internet hablando el autor pero que me explicara más gráficamente”.* (GFEM) Queda en evidencia la dificultad que se presenta para lograr la alfabetización académica (Carlino, 2005), es decir, comprender el lenguaje disciplinar específico, al inicio de la carrera universitaria. Se ponen en juego estrategias de búsqueda de ayuda (Pintrich y García, 1993) que les posibilita en el diálogo entre pares evacuar dudas respecto a las consignas o la información brindada por las y los docentes; así como, pensar con otros y construir a partir del intercambio nuevos modos de acercarse a los objetos de conocimiento.

“Cuando veo que no entiendo ni de una, ni de otra forma, pido ayuda a alguna otra compañera o le digo “ché, mirá, tenía que hacer este trabajo, lo entendí de esta forma, no sé si va así o no, qué sé yo... ¿qué te parece, qué opinas vos?” y ahí como que sale un intercambio nuevo u otra forma de ver cómo se estudia, o cómo realizar este trabajo o algo”. (EPEU)



Hasta aquí hemos dado cuenta de las estrategias que utilizan las estudiantes para construir conocimiento. Encontramos la utilización de múltiples recursos vinculados a las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico, entre los que podemos mencionar: subrayado, toma de notas, lectura en voz alta, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales. La mayoría de estas estrategias fueron incorporadas en la trayectoria escolar previa y entendemos forman parte de la modalidad de aprendizaje de las estudiantes.

A continuación, desarrollaremos un breve apartado sobre dos aspectos que requieren de un manejo estratégico de parte de las estudiantes en la trayectoria estudiantil: el empleo del tiempo y la organización de las tareas.

Tiempo y organización para el estudio

El tiempo es pasado, presente y futuro. Una filosofía de la finitud es también indefectiblemente una antropología filosófica del tiempo humano. El tiempo humano, el tiempo propio de los seres humanos, no es ni el pasado, ni el presente, ni el futuro, sino la tensión entre el pasado y el futuro en el presente.

Mèlich (2012:32)

Consideramos pertinente iniciar este apartado con una cita de Mèlich en la que se refleja el valor del tiempo para el estudiantado. El tiempo como posibilitador de un hacer y a su vez como limitante cuando no se administra de la manera apropiada para lograr los objetivos de aprendizaje, en el caso particular de quienes transitan la universidad.

“lo que hacía era ver cuánto contenido tenía que estudiar y en base a eso organizaba el tiempo, voy a dedicarle 7 días o lo que sea, un día voy a estudiar por cantidad de unidades, al día siguiente otra unidad”. (GFEV)

“yo tengo que estudiar un mes antes, sí o sí para sentirme segura”. (GFEN)

Estas expresiones nos permiten pensar en un tiempo singular de cada estudiante vinculado con la posición del sujeto del deseo frente a los acontecimientos, y un tiempo psicológico en el que se pone en juego la espera, el



esfuerzo, la prisa (Paín, 1985). En palabras de la autora, “la dimensión espacio - tiempo es una referencia que señala las diferentes experiencias y las ubica en una duración y una extensión que las trascienden” (80).

Respecto a lo antedicho dos estudiantes explicitan las diferencias entre la trayectoria escolar secundaria y la universidad. Ambas reconocen que el volumen de información que tienen que incorporar es superior en el cursado de la carrera respecto de la secundaria, lo que implicó la modificación de los tiempos de estudio.

“yo en la secundaria no es que estudiaba el día anterior o esa mañana por ejemplo para una prueba, yo me preparaba, (...) tenía ese hábito de estudio de sentarme y bueno, de ponerme a leer las cosas. Entonces en ese sentido, en cuanto al hábito de estudio no me ha costado, sí me costó al principio bueno, lo que es como retener tanta información”. (EPEC)

Directamente relacionado con el manejo óptimo del tiempo encontramos la habilidad de organizarse y planificar las acciones para la consecución de una tarea denominadas por algunos autores como estrategias de regulación de recursos, sobre las cuales Moreno et al. refieren, “la organización del tiempo y del ambiente de estudio involucran comportamientos estratégicos que ayudan a ajustar ciertos factores del contexto, como el hecho de programar y planear los momentos de estudio y seleccionar los lugares de trabajo más favorables, a fin de alcanzar las metas propuestas”(2020:s/p)

En relación con lo antedicho las estudiantes expresan,

“el golpe mío fue decir ... le tengo que dedicar tiempo a esto porque eran muchas materias, el tiempo y la organización entre la lectura y todo era más personal”. (GFEE)

“tener al día las cosas es muy importante y también me parece que la organización es clave”. (GFEA)

Encontramos en los relatos una recurrencia respecto a la importancia de atender a las cuestiones contextuales tales como: las características del entorno, la organización y la identificación de los horarios de mayor concentración para establecer rutinas de estudio que faciliten el aprendizaje. Asimismo, esto supone la capacidad de autoconocimiento y regulación de los recursos. “La autorregulación implica la modulación del pensamiento, la motivación, atención y la conducta



mediante la utilización deliberada y automatizada de mecanismos específicos y estrategias de apoyo” (Alvarado et al., 2014: 140).

Por último, haremos referencia a la narración de una estudiante que reiteró en varias oportunidades a lo largo de la entrevista que no le gusta estudiar, dejando en evidencia que la representación interiorizada acerca del estudio se encuentra vinculada a la variable tiempo, en términos de cantidad de horas, y a una postura corporal asociada al mismo.

“En realidad mucho estudiar no me gusta. Estar sentada horas y horas es como que no puedo”; “estar muchas horas sentada y eso no me gusta, no, no puedo”, “yo asocio el estudio... claro a eso, a estar mucho tiempo sentada, no sé, leyendo algo para entenderlo”. (EPEU)

Podríamos suponer, por un lado, una dificultad en consolidar como habitus un tiempo dedicado al estudio según lo esperado en el ámbito académico “tiempo más energía es igual a aprendizaje (...) los estudiantes requieren ayuda para aprender un manejo efectivo del tiempo” (Ezcurra, 2011: 65). Por otro, la significación que le atribuye la estudiante a una postura física (permanecer sentada), en tanto disponibilidad corporal puesta al servicio del aprender. Recuperamos aquí a Paín (2008) quien propone el lugar del cuerpo como mediador para construir conocimientos, sostiene la autora que

ese cuerpo que aprende no es sólo la sede de coordinaciones, sino que es también la sede de representaciones afectivas. Sentimos con el cuerpo. (...) Todo resuena en el cuerpo. Quiere decir que, en cada movimiento, al mismo tiempo resuena corporalmente un sentimiento (2008: 57-58)

Pareciera que lo que resuena en la estudiante es un “no puedo”, “no me gusta” ligado al estudiar de determinada manera. Sin embargo, al indagar en el relato encontramos que esta situación no anula en ella el deseo de aprender, de explorar para construir nuevos conocimientos.

“me pasa que tengo algo que como le digo, no me gusta estudiar, pero hay algo que me mata, el no saber. Hablar temas o escuchar temas que habla la gente y no tener ni idea de lo que están hablando entonces como que sí o sí necesito leer, buscar o averiguar (...) entonces sí o sí me tengo que sacar la duda, así que es algo que por ahí vos decís “no tengo ganas de estudiar, pero necesito saber qué dijo el profe” (EPEU).



Por otro lado, surge la noción de ritmo y tolerancia ligados a los esquemas primeros de aprendizaje que fueron consolidando una modalidad de aprender. Sumado a eso, el ser parte integrante de una sociedad en la cual se encuentra instalada la cultura de “lo quiero ya”, sin el compromiso de poner el cuerpo y el tiempo propio en pos de un deseo.

Al fin y al cabo, creemos que la estudiante efectivamente dedica tiempo al estudio a través de diversas estrategias “leer, buscar o averiguar”, probablemente lo que genere displacer en ella sea pensar en lo que podríamos denominar un modo convencional de aproximarse a los objetos de conocimiento.

Nuevas demandas académicas, nuevos modos

En apartados anteriores hicimos referencia a las estrategias de estudio que implementan las estudiantes para responder a las demandas académicas. La mayoría expresó que los recursos empleados en la actualidad son los mismos que utilizaban en las trayectorias escolares previas. Sin embargo, al profundizar sobre la temática con estudiantes avanzadas en la carrera (tercer y quinto año) dan cuenta de algunas transformaciones en esas prácticas a medida que fueron avanzando en el cursado. Es decir, las estrategias giran en torno a las prácticas de lectura y escritura, la particularidad surge en el dominio de las estrategias utilizadas a medida que avanzan en el cursado

“el cambio se dio por lo menos en mi caso en la complejización de estas estrategias, me pongo a pensar en primer año y yo necesito escribir para ir incorporando, pero no se (...) el cambio se va dando en la complejización, que vamos engancho las formas, descubriendo cómo es más fácil, más rápido y más productivo”. (GFES)

Podríamos suponer que en el transcurrir de la trayectoria van construyendo el oficio de estudiante universitario donde se ponen en juego actividades cognitivas del orden de la metacognición. Valle et al. plantean que esto facilita el uso eficaz de las estrategias en un doble sentido,



en primer lugar, para llevar a cabo una estrategia, los sujetos deben poseer conocimiento sobre las estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo y por qué utilizarlas; y un segundo camino a través del cual la metacognición guía el uso de estrategias es mediante su función reguladora, es decir, el sujeto tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas de la tarea. (1998: 61)

En consonancia con lo propuesto por los autores, las estudiantes expresan como fueron modificando la utilización de la estrategia del resumen a través de los años de estudio. Esta actividad se dificulta al inicio de la trayectoria por el desconocimiento de las estudiantes sobre los temas académicos. Carlino, plantea que “toda la información del texto les parece importante porque no disponen aún del imprescindible tamiz cognitivo” (2005: 81).

“desde primer año que me manejé con el tema del resumen, pero sí considero que ya a partir de tercero, cuarto y quinto como que avancé en la técnica del resumen”. (GFER)

“yo resumía antes y solía hacer los resúmenes como de siete, diez hojas y ahora los resúmenes son de tres hojas”. (GFEG)

Cabe aquí destacar la importancia de la construcción de un piso epistémico propio a la disciplina, desde el cual significan la nueva información permitiéndoles diferenciar e identificar los conceptos nodales. De igual modo, las estudiantes refieren a cambios respecto a las prácticas de lectura en torno a dos cuestiones: por un lado, en relación con la velocidad lectora desde los primeros textos académicos a los cuales accedieron y como se desenvuelven actualmente por haber logrado cierto dominio del lenguaje académico; por otro, expresan haber alcanzado mayor facilidad para comprender el contenido conceptual, establecer relaciones y construir sentidos propios a partir de lo leído.

“lo que es la lectura por ahí al principio como decía me costaba mucho lo que leía retenerlo tenía que leerlo uno vez y otra vez tenía que sacar las ideas principales y con las ideas principales tratar de recordar el tema del texto y no , y ahora me doy cuenta por ahí tengo un texto muy grande tengo la lectura super rápida y pasa o de un reglón a otro y ya voy sacando las ideas principal como que la agilidad de la lectura es completamente otra”. (GFEC).



La particularidad de los textos académicos demanda en las estudiantes la utilización de determinadas estrategias para acceder y comprender lo que leen. Vázquez plantea que los y las estudiantes “requieren de estrategias y recursos específicos para su producción y comprensión (...) con motivaciones específicas que comparte con los otros miembros de la comunidad científica” (2016: 75-76).

Por otro lado, surge nuevamente la variable tiempo en comparación con trayectorias previas al igual que en el apartado anterior. Sin embargo, en este caso focalizan en el tiempo que les insume la utilización de algunas estrategias de estudio y conforme a eso, la variación de los recursos a lo largo de la trayectoria.

“hacer resúmenes ya no los hago tanto en comparación con el secundario, también siento que pierdo mucho tiempo así que estudio directamente del libro”. (GFEL)

“se nota mucho la diferencia del contenido que tenes que estudiar, como empezar con las grandes cantidades no es fácil, a lo mejor para un parcial empezaba 2 semanas antes algo que a lo mejor hoy 5 días antes o 4 días antes lo veo y llegó igual o mejor”. (GFEC)

Los relatos nos permiten afirmar que las estudiantes han internalizado un habitus universitario, un modo de ser universitarias, que les permite planificar las estrategias apropiadas, en términos de decidir que recurso utilizar y cómo hacerlo de la mejor manera, para el logro de los objetivos de aprendizaje. Entendemos que la toma de decisiones involucra procesos metacognitivos que según Alvarado et al.

involucran un mecanismo de carácter intracognitivo que nos permite ser conscientes de los conocimientos que manejamos y de algunos procesos cognitivos que usamos para gestionar esos conocimientos, es decir, la conciencia de la propia cognición, como la posibilidad de tomar decisiones conscientes, intencionales acerca de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas. (2014: 141)

Acerca de lo que venimos desarrollando con relación a la elección de los recursos apropiados para favorecer el aprendizaje, un grupo de entrevistadas mencionan que atienden a los elementos paratextuales verbales del texto, ya que les ofrecen pistas acerca del contenido y les posibilita establecer relaciones con los



conocimientos previos adquiridos en otras asignaturas. El paratexto oficia de disparador de diversas operaciones como la anticipación, búsqueda en la memoria, selección y puesta en relación con la información.

“fui tomando los aportes de lectura y escritura académica, por ejemplo, fechar, hacer por ejemplo cuando lees ponerle título al texto o sea al costadito, al párrafo”. (GFEO)

“el cambio que hice rotundo es prestar más atención a la bibliografía complementaria porque a veces cuando un texto me es muy pesado porque capaz otro me puede dar otro tipo de mirada para llegar a comprender”. (EPEY)

Lo antedicho nos habilita a pensar que estas estudiantes han desarrollado en su trayectoria universitaria una competencia lectora que les permite posicionarse de manera activa frente al texto, realizar predicciones e inferencias apoyadas en la información que les aporta el texto y su propio bagaje. Al respecto Solé plantea que la capacidad lectora se va adaptando, es decir se reconstruye y se hace más compleja a medida que participamos en situaciones significativas de lectura, que exigen moldearla e incorporar nuevas dimensiones, especialmente cuando se encuentra al servicio de objetivos de aprendizaje (2012: 52). En esta línea de análisis, algunas estudiantes refieren que incorporaron nuevas prácticas por la complejidad que revisten los textos académicos, incluso particularizan en la necesidad de contar con un espacio que les permita abordar la lectura de manera profunda para lograr una asimilación significativa del contenido.

“ahora soy consciente que trato de entender y por ahí anoto al costado con mis palabras”. (EPEC)

“antes no lo hacía ahora tengo que buscar un espacio en el que esté tranquila porque me he dado cuenta que por ahí al ser más complejo los textos necesito tipo leerlos, leerlos en vos alta, repensarlos, tratar de auto explicármelos”. (GFEG)

Por último, una estudiante reconoce que el haber transitado la carrera le brindó elementos para compartir con otro lo leído y enriquecerse mutuamente con los conocimientos que cada una puede aportar al grupo

“juntarme a estudiar con amigas, por ejemplo, con A me junte varias veces los últimos años cosa que en 1ro y 2do no podíamos hacer porque no nos servía a ninguna de las dos. Me doy cuenta que ahora digamos cuando empezamos a estar más avanzadas en la carrera teníamos muchas más cosas para intercambiar y nutrirnos entre nosotras”. (GFEC)



En otros casos el grupo de estudio se constituyó en un espacio de encuentro para evacuar dudas y construir sentidos sobre la propuesta de los autores de manera conjunta,

“cuando los textos son muy pesados de leer, decir ... che no entendí nada, ustedes que entendieron lo leyeron o no lo leyeron lo entendieron, me explicas”. (GFEE)

“el grupo de estudio es fundamental, un montón de veces me ha pasado digo “... C no lo entiendo a Foucault, no le entendí”. (GFEA)

En ambas situaciones cobra relevancia la dimensión social del proceso de aprendizaje y se le otorga valor a la palabra del otro, de modo tal que todos asumen el rol de enseñante y aprendiente en una escena de aprendizajes compartidos.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos indican que en el transcurso del primer año las estrategias más utilizadas son resúmenes, subrayado, resaltado, denominadas estrategias cognitivas (Pintrich y García, 1993; Valle et al., 1998). Estos indicios obtenidos resultan coincidentes con el estudio de Betancourt Gamboa y Soler Herrera (2018) y confirman nuestro marco conceptual respecto de que en las experiencias de inicio se presenta un proceso de reconstrucción de un habitus escolar interiorizado en las trayectorias previas para comenzar a internalizar gradualmente el lenguaje disciplinar (Carlino, 2005). Es decir, comienzan a transitar el tiempo de aprendizaje (Coulón, 2005), a reconocer las normas y códigos propios de la academia a los fines de lograr la categorización de la información en función de los conocimientos previos y el contexto académico.

A medida que avanzan en el cursado identificamos la utilización de recursos incorporados en etapas previas tales como: mapa conceptual, cuadros sinópticos, resúmenes, denominadas por Garzuzi y Mafauad (2014) como estrategias de codificación porque posibilitan que el conocimiento sea más accesible y significativo para las estudiantes. Resultado coincidente con el estudio de León Urquijo et al. (2014) quienes plantean que a las estrategias previas suman algunas nuevas que les



posibilitan mayor autorregulación. Tal como lo evidencian numerosas investigaciones (Solé, 1992; Carlino, 2005; Vázquez, 2016) las características particulares de los textos académicos y el modo de organización lógica según el ámbito disciplinar al que pertenecen demanda en las estudiantes la modificación de algunas estrategias para acceder y comprender lo que leen.

Estos resultados profundizan los hallazgos obtenidos en una investigación previa (Enrico, 2018) realizada con estudiantes de primer año en la cual concluimos que para construir el oficio de estudiante la totalidad de los y las estudiantes tuvieron que reestructurar su modalidad de aprendizaje e incorporar nuevas disposiciones y estrategias para hacer frente a las demandas académicas. De igual modo, resultan coincidentes con el trabajo de Moreno et al. (2020) en el cual las autoras afirman que más del 50% (cincuenta por ciento) de las y los entrevistadas/os señaló haber realizado algún tipo de modificación en sus hábitos de estudio en la trayectoria estudiantil; con la investigación de Alarcón et al. (2019) que refieren a la utilización de estrategias metacognitivas y de control de contexto; y con un estudio anterior (Aguilar Rivera, 2010) indica que el estudiantado selecciona las estrategias de aprendizaje dependiendo de las circunstancias, del contexto, del tipo de tarea, etc.

En síntesis, encontramos que en el transcurso de la trayectoria académica las estudiantes han reestructurado modos de interactuar con los objetos de conocimiento modificando las estrategias y recursos internalizados en las trayectorias escolares previas. Los cambios observados entendemos que son posibles por la construcción progresiva de un oficio de estudiante facilitado por el logro de la alfabetización académica.



REFERENCIAS

1. Aguilar Rivera, M.C. (2010) “Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad” *Revista de Psicología*. Vol. 28 (2), 207-226. <<https://www.redalyc.org/html/3378/337829515001/>>
2. Alarcón, A.; Alcas, N.; Alarcón, H.; Natividad J.; & Rodríguez, A. (2019) “Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso” *Propósitos y Representaciones*. 7(1): 1-32. <<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a02v7n1.pdf>>
3. Alvarado, I. R.; Vega, Z.; Cepeda, M. L. & Del Bosque, A. E. (2014) “Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 16(1), 137-148. <<http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html>>
4. Betancourt Gamboa, K. & Soler Herrera, M. (2018). “Estrategias de aprendizaje en el primer año de Estomatología en la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey” *Rev Hum Med [online]*. Vol.18 (3): 489-503. <<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n3/1727-8120-hmc-18-03-489.pdf>>
5. Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
6. Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
7. Bourdieu, P. (2002). *Questions de Sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit. (1984) <https://monoskop.org/images/4/47/Bourdieu_Pierre_Questions_de_sociologie_2002.pdf>
8. Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
9. Cannellotto, A. (2020). “Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia” En Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria. <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>>
10. Carlino, Paula. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
11. Coulon, A. (1995) *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires: Paidós
12. Coulon, A. (2005). *Le Métier d'Étudiant. L'entrée dans el vie universitaire*. Paris: Económica.
13. Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC
14. Freiberg Hoffmann, A.; Ledesma, R.; Fernández Liporace, M. (2017). “Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires” *Revista de Psicología*. Vol. 35 (2), 535-573. <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/18794/19015>>
15. Garzuzi, V; & Mafauad, M. (2014). “Estilos y estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios” *Revista de Orientación Educativa*. Vol. 28, 54, 71-95 <<http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/88>>
16. León Urquijo, A. P.; Risco del Valle, E. & Alarcón Salvo, C. (2014). “Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias” *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIII, 172, 123-144. <<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n172/v43n172a7.pdf>>
17. Mèlich, J. C. (1999). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.
18. Monereo, C. (coord.) (1999) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Grao.
19. Moreno, J. E.; Chiecher, A. C.; Paoloni, P. V. (2020). “Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico” *Revista Educación*. Vol.44 (2). <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/40055/42915>>
20. Osejos Merino, M.; Merino Conforme, M.; Merino Conforme, M.; García Merino, M. (2018). “Estrategias de los estudiantes universitarios en su aprendizaje superior” *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. Vol.2 (2), 379-393. <<http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/235>>



21. Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.
22. Paín, S. (2008). *Subjetividad/objetividad. Relación entre el deseo y el conocimiento*. San Martín: UNSAM EDITA.
23. Pintrich, P. & García, T. (1993). "Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning" *German Journal of Educational Psychology*. Vol. 7(3): 99-107. <https://www.researchgate.net/publication/232445042_Intraindividual_differences_in_students'_motivation_and_self-regulated_learning>
24. Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
25. Solé, I. (2012). "Competencia lectora y aprendizaje" *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.59, 1, 43-61. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771137>>
26. Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao. Barcelona. Madrid.
27. Terigi, F. (2014). "Trayectorias escolares e inclusión educativa: iniciales del enfoque individual al desafío para las políticas educativas" En Marchesi et al. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: MAPFRE. <<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>>
28. Valle, A.; González Cabanach; R.; Cuevas González, L.; Fernández Suárez, A. (1998). "Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar" *Revista de Psicodidáctica*. N°. 6, pp. 53-68. <<https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>>
29. Vázquez, A. (2016). "Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad" En Vázquez, A (coord.) *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas*. Río Cuarto: UniRío Editora. <<http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-165-4.pdf>>