

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Gómez Mendoza, Miguel Ángel; Álzate Piedrahita, María Victoria
El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la
Universidad
Pedagogía y Saberes, núm. 33, julio-diciembre, 2010, pp. 85-97
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064886008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad

University student's occupation: Membership, learning, and overcrowding of the University

O “ofício” do estudante universitário: Filiação, aprendizagem e massificação da Universidade

Miguel Ángel Gómez Mendoza*
María Victoria Álzate Piedrahita**

* Doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
Correo electrónico: mgomez@utp.edu.co

** Doctora en Educación. Profesora titular de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
Correo electrónico: mvictoria@utp.edu.co

Este artículo se elaboró en el marco de la ejecución de tres proyectos inscritos en la Vicerrectoría de Investigaciones, Extensión e Innovación de la Universidad Tecnológica de Pereira: “La enseñanza de los saberes en la Universidad Tecnológica de Pereira: estudio epistemológico, didáctico y textual” (aprobado en convocatoria interna de 2008 y en ejecución), “Practicar la investigación: de la problemática a la escritura y su difusión” (Código: 4-09-6 finalizado en 2009) y “Saberes, enseñanza y didáctica en la Universidad” (Código 4-08-5 finalizado en 2009).

Resumen

En el marco de las profundas transformaciones que vive actualmente la institución universitaria, y la desacralización de su imagen, el artículo presenta un balance y una revisión documental que da cuenta de las tendencias en los estudios acerca del “oficio” de estudiante universitario, sus efectos sobre el aprendizaje y el desempeño académico en el inicio de la vida universitaria y su afiliación intelectual e institucional en una universidad crecientemente masificada y con altas tasas de deserción.

Palabras clave

Oficio, aprendizaje, etnometodología, estudiante, universidad.

Abstract

In the framework of deep transformations and debunking of his image that the university institution is living nowadays, this article presents an outcome and a documentary checking that point tendencies in studies about university student's occupation, its effects on learning, academic performance at the beginning of university life, and its intellectual, institutional membership at a university which is increasingly overcrowded and with high rates of defection.

Key words

Occupation, learning, ethnomethodology, student, university.

Resumo

No contexto das transformações experimentadas pela universidade, e a dessacralização da sua imagem, o artigo apresenta uma análise documental das tendências nos estudos sobre o “ofício” de estudante universitário, os seus efeitos sobre a aprendizagem e o desempenho acadêmico ao começo da vida universitária. Também apresenta a sua afiliação intelectual e institucional em uma universidade cada vez mais massificada e com taxas de abandono elevadas.

Palavras-chave

Ofício, aprendizagem, etnometodologia, estudante, universidade.

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2010

Fecha de aprobación: 7 de julio de 2010

Pedagogía y Saberes No.33.
Universidad Pedagógica Nacional.
Facultad de Educación. 2010, pp. 85 - 97

Introducción

Se asiste a un aumento de la investigación acerca de los estudiantes universitarios históricamente localizada en el mundo anglosajón (Davies, David & Reay, 2001; McInnis, 2004; Ball, Rogers, Finley & Patterson, 2006). Luego de una decena de años, en el mundo francófono han aparecido numerosas iniciativas que permiten tener una base de conocimientos para caracterizar el mundo del estudiante universitario y contribuir a informar las reformas de diverso tipo en las instituciones de educación superior (Altet, Fabre & Rayou, 2001; Fave-Bonnet & Clerc, 2001; Mérini & Séré, 2001; Triquier & Clanet, 2001; Jarousse & Michaut, 2001; Felouzis, 2001, 2001a; Maurice, 2001; Beaud & Pialoux, 2001; Boyer, Coridian & Erlich, 2001; Felouzis, 2005; Bécharde & Bédard, 2009)¹.

Algunos investigadores han optado –simultáneamente con los estudios relacionados con la diversidad de estudiantes y el efecto de los procesos de masificación² y de ampliación de la cobertura en los diferentes niveles del sistema educativo, en especial el universitario– por el estudio de la comprensión de los mecanismos en juego cuando se entra a la

universidad³. De esta manera, con las grandes transformaciones de los sistemas de educación superiores como fondo, el artículo se ocupará de dos grandes aspectos: en primer lugar, la indagación a los estudiantes para comprender cómo un gran número de ellos alcanzan logro o tienen éxito en la universidad mientras que otros fracasan y, en segundo lugar, la pregunta por las concepciones que ellos tienen del aprendizaje en la universidad y los aspectos que lo conforman en el marco de la teoría o el enfoque del “oficio” de estudiante⁴ y la “afiliación” intelectual e institucional en la universidad.

1 En el contexto hispanoamericano, una revisión de la literatura, especialmente anglosajona, acerca de los aportes psicológicos y pedagógicos sobre motivación y aprendizaje en la universidad se encuentra en: Ariza, M. y Pérez M. (2009, octubre). “Motivar a aprender en la universidad. Una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada”, en: *Revista Interamericana de la Educación/Revista Ibero-americana de Educação*. Núm. 50/5- 10, pp. 1-13. También cabría una referencia al trabajo de Elsa Josefina Antoni, quien estudió desde una orientación psicosocial a los estudiantes de un programa de ciencias económicas en Argentina a partir de cuatro variables: las características de ambiente familiar del estudiante, la estructura de personalidad del estudiante, los hábitos de estudio adquiridos previamente y su capacidad intelectual. (*Alumnos universitarios. El porqué de sus fracasos y éxitos*. Buenos Aires, Miño y Davila, 2003).

2 Claudio Rama (2009) analiza las causas del reciente proceso de masificación de la educación superior en América Latina en el marco de la expansión educativa, de la democratización social y de las demandas de formación de los hogares. Detalla las tendencias generales del proceso y sugiere nuevas formas de clasificación de las diversas categorías del acceso. Examina tanto algunas de las particularidades de los nuevos tipos de estudiantes cuya inserción universitaria deriva de la expansión de la cobertura como las implicaciones del proceso de masificación sobre la construcción de nuevas formas de desigualdad educativas y la persistencia de las inequidades sociales. Ver: La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina, en: *Revista Interamericana de la Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, núm. 50, pp. 173-195.

3 Cabría la posibilidad de afirmar que se conocen o, en su defecto, se divulgan muy poco los estudios realizados en Colombia acerca de diversos aspectos de la vida de los estudiantes universitarios desde la perspectiva expuesta en este documento. Desde un enfoque sociológico Lugardo Álvarez y Lida Calero realizaron en 1984 un estudio –“Los estudiantes de la Universidad del Valle. Sus prácticas académicas”– donde desarrollaron “una propuesta teórica metodológica para el estudio de las prácticas de los estudiantes de la Universidad del Valle [...] comprende varios niveles analíticos. En un primer nivel, se esboza un marco conceptual para el estudio de las prácticas estudiantiles. Contiene en esencia algunas precisiones sobre el concepto de prácticas sociales y sobre el concepto de clase social. En un segundo nivel, se identifica un conjunto de procesos estructurales y coyunturales a los cuales es necesario referirse para estudiar el origen social de los estudiantes. Por último, se hace una doble propuesta de tipología de reproducción social del estudiante universitario y de clasificación de las prácticas estudiantiles, con base en las cuales es posible definir un cuadro de hipótesis” (p. 5).

4 Philippe Perrenoud desarrolla desde la perspectiva de la sociología escolar su teoría “oficio” de *alumno (del alumno de la escuela elemental y secundaria y no del estudiante universitario)*, en su obra *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (Paris, ESF. 4ª. ed., 2000.). En términos generales considera, que hoy en día, los alumnos se han convertido en “aprendices”. Esta focalización acerca de los aprendizajes y, en consecuencia, de la didáctica que los organiza podría, sino se está atento, ser la última etapa de la *negación del sujeto*: si el aprendiz no aprende, si no desea o no puede aprender, ¿qué identidad queda de él? Identificar al alumno aprendiz, es impedir pensar la distancia entre el papel que los adultos le atribuyen a él y lo que él hace, es olvidar que el oficio de alumno está asignado a los infantes y a los adolescentes como oficio estatutario, a la manera como un adulto es llevado o movilizado por el Estado como jurado de conciencia o como soldado del ejército. Jurídicamente, el trabajo escolar está cerca de los trabajos forzados que de la profesión libremente escogida. Una parte de los alumnos hacen de la necesidad virtud y sacan provecho en la escolarización; otros resisten abiertamente y generan el rechazo de aquellos que les “desean el bien”, otros todavía se adhieren y juegan a las reglas de la escolaridad. Idealmente, el oficio de alumno invita a trabajar para aprender. En realidad, se exige a los infantes y adolescentes trabajar para estar preocupados, para dar cuenta de los textos, de los ejercicios, de los problemas verificables, para ser evaluados, para contribuir al buen funcionamiento didáctico, para tranquilizar a sus padres y sus docentes. Se les invita a seguir las rutinas y las reglas que apuntan a optimizar los aprendizajes y el desarrollo intelectual, pero a veces, más prosaicamente, para asegurar el silencio, el orden y la disciplina, para facilitar la coexistencia pacífica en un espacio cerrado,

La afiliación del estudiante a su nuevo oficio⁵

Los tiempos del extrañamiento. La entrada a la universidad representa un paso, una transición difícil entre el estatuto del alumno al de estudiante. Superar este umbral exige, como todo paso, una iniciación, una afiliación a un nuevo mundo, a sus usos y costumbres (Coulon, 1995, 1999, 1999a, 2002, 2005). Una parte de los fracasos en los primeros semestres se explicaría por la incapacidad de algunos estudiantes recién llegados a la universidad (“nuevos” estudiantes⁶) para comprender o mostrar a los otros integrantes de la comunidad académica qué representa su nuevo oficio de estudiante.

Tener éxito en la universidad pasaría, entonces, por un proceso de afiliación institucional e intelectual. Al lado del dominio de los contenidos universitarios, una carrera de estudiante exitosa exigiría la capacidad de insertarse activamente en este nuevo mundo para comprender los códigos, las exigencias implícitas y

para garantizar el respeto de los problemas, el buen uso de los medios, la autoridad del docente. Una sociología del oficio de alumno es a la vez una sociología del trabajo escolar, de la organización educativa y del currículo real. Se interesa por las tareas y por las obligaciones que se le asignan efectivamente a los alumnos. Esta sociología analiza sus tácticas y sus estrategias, la manera como los alumnos toman distancia frente a las expectativas de los adultos y las astucias que emplean con su poder en la familia o en la escuela. Aclara los contenidos concretos de la cultura escolar tal como esta se transpone y se encarna día a día en las clases. Finalmente, la sociología del oficio de alumno se interesa en el sentido que dan los alumnos al trabajo cotidiano, en función de las situaciones en las cuales se les ubica.

5 En cierto sentido, el concepto de *oficio* se emparenta con el concepto de *artesanía*. Como lo plantea Richard Sennet en su obra *El artesano* (Barcelona, Anagrama, 2009), “‘artesanía’ designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista; el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se práctica como *oficio* cualificado, lo mismo que la ciudadanía” (p. 20. Cursiva nuestra).

6 En términos de sociología de la educación, la expresión “nuevos” estudiantes hace referencia a los estudiantes que se han beneficiado de la masificación de la educación superior porque, si no hubiesen tenido la oportunidad de acceder a ella, habrían sido excluidos previamente en función de su recorrido o trayectoria escolar anterior o por su origen social. De manera detallada, y desde una perspectiva sociológica y etnometodológica, se expone este concepto en Álzate, M. V. y Gómez, M. A. (2009). *Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante*, Bogotá, ECOE Ediciones. En particular, ver los capítulos 1 y 2: “Didáctica universitaria: desafíos y principales ejes de acción” y “El ‘oficio’ de estudiante universitario: por una pedagogía de la ‘afiliación’”, (pp. 1-83).

así dominar rápidamente las rutinas. Claro está, los estudiantes han sido prevenidos: saben que deberán “trabajar duro” en la universidad, han oído hablar de las “noches blancas” antes de los exámenes. Pero, ¿qué deben conocer y con qué grado de detalle?, ¿cómo deben dosificar sus esfuerzos?, ¿qué se debe aprender exactamente?, ¿cómo?, ¿con cuáles criterios juzgar a los estudiantes?, ¿cómo se deberá responder a las preguntas de los exámenes?

“Tener éxito en la universidad pasaría, entonces, por un proceso de afiliación institucional e intelectual. Al lado del dominio de los contenidos universitarios, una carrera de estudiante exitosa exigiría la capacidad de insertarse activamente en este nuevo mundo para comprender los códigos, las exigencias implícitas y así dominar rápidamente las rutinas.”

Sobre la base de esta hipótesis, la transición de la educación secundaria a la educación superior o universitaria puede ser descrita según las tres fases clásicas del paso de un estatus social a otro, como expone Alain Coulon. En un primer tiempo, la entrada a la universidad representa una serie de rupturas brutales. El alumno abandona sus antiguas referencias u orientaciones y descubre un “nuevo mundo”: el asombro, esto es la ruptura. El joven estudiante puede probar un sentimiento de aislamiento, de soledad, incluso de *anomia*⁷. En particular en los grandes grupos, el estudiante se siente perdido en la multitud de los amplios salones universitarios. La facultad es una jungla. Se tiene miedo, pero también se está emocionado. El primer contacto, si bien es

7 En la sociología de Durkheim, el conjunto de los hechos sociales de la cultura o el medio moral de una sociedad constituye al sujeto social. Los hechos sociales son externos y colectivos y su carácter coactivo termina por imponerse a los individuos de una sociedad hasta socializarlos. Es decir, el proceso culmina por hacerlos partícipes de la cultura de esa sociedad. La *anomia* consiste en el estado en que se encuentran los sujetos con problemas o conflictos de normas. En sociedades con una moralidad más secular y universal, las relaciones de interdependencia sustituyen a la conciencia colectiva, se relajan los lazos entre los individuos y crece la desigualdad. Se llegan a producir, incluso, situaciones de *anomia* en las que los individuos carecen de normas de referencia para actuar y desenvolverse socialmente. Ver: Émile Durkheim (1975). *Educación y sociología*, Barcelona, Península.

duro, no se vive, entonces, de manera completamente negativa: predomina el sentimiento de superar una etapa importante.

Un cierto número de dificultades que encuentran los estudiantes se relacionan con el descubrimiento del *habitus*⁸ universitario y con la iniciación en el lenguaje científico de las disciplinas. Estas dificultades constituyen, por lo demás, un obstáculo para intervenir en los cursos y plantear preguntas o cuestionamientos. El mundo se divide en dos: de un lado, están los profesores, los sabios, las gentes que conocen; de otra parte, aquellos que no saben, aquellos que deben ir a buscar en los diccionarios el sentido de las palabras escuchadas en el curso y que son además a veces sorprendidos por el hecho de que estas palabras no se encuentran tampoco allí: sus profesores son incluso más sabios que los diccionarios.

Los tiempos de aprendizaje. Sin duda, la etapa más difícil y peligrosa se constituye en un período de incertidumbres y de dudas. El estudiante está en el medio, tampoco hay orientaciones. Los aprendizajes complejos deben operarse rápidamente, como aquel de organizar por sí mismo y con toda independencia su trabajo personal. De novato, el estudiante se convierte en aprendiz. Luego del choque de entrada, moviliza sus energías para organizar su nuevo oficio de estudiante. Comienza a definir las estrategias para ponerse al nivel en sus cursos, para superar el anonimato, para determinar las tareas que se deben cumplir de manera urgente y eficaz para cada materia. En resumen, las rutinas se instalan. En el caso contrario, el abandono acecha a gran cantidad de estudiantes en el curso de este tiempo de aprendizaje.

Los tiempos de la afiliación. Este proceso se define como la adquisición progresiva de un estatus nuevo. El estudiante “se vuelve a encontrar”, sabe que ya no lo abandonará más. Tiene el sentimiento de haber superado las principales dificultades. Se convierte entonces en miembro de la comunidad universitaria. Se siente más a gusto con las reglas de la universidad, con su lenguaje, sus exigencias. Administra su trabajo

de manera autónoma, sabe identificar el trabajo no exigido explícitamente. Comienza a comprender los códigos de trabajo intelectual. Así pues, debe poder identificar qué debe ser tomado, en un curso oral, como apunte de clase. Es necesario poder comprender que las palabras no tienen una significación estable –según las enseñanzas impartidas o según las disciplinas–, que las teorías contradictorias coexisten en una misma disciplina y que los códigos del trabajo intelectual son progresivamente dominados.

“Un cierto número de dificultades que encuentran los estudiantes se relacionan con el descubrimiento del *habitus* universitario y con la iniciación en el lenguaje científico de las disciplinas. Estas dificultades constituyen, por lo demás, un obstáculo para intervenir en los cursos y plantear preguntas o cuestionamientos.”

El estudiante debe lograr su afiliación no solamente al mundo universitario en general sino también a las sub-culturas que componen su carrera universitaria. Cada disciplina posee, en efecto, sus tradiciones de pensamiento y sus categorías conceptuales que aseguran a sus miembros una cierta homogeneidad en la manera de plantear o de tratar los problemas. Estas sub-culturas están constituidas esencialmente de implícitos, a los cuales el estudiante se socializa por influencia profunda. Es de suyo en esta supervivencia que el fracaso del proceso de afiliación se interpreta por los profesores de la carrera o del programa como un signo de incompetencia intelectual.

Por su parte, Felouzis (2001) considera que este doble proceso de afiliación intelectual e institucional no influye profundamente sino a un pequeño número de estudiantes. La gran mayoría de ellos no logra adaptarse a las reglas con miras a alcanzar los logros académicos en la educación superior. A partir de entrevistas en profundidad a los estudiantes de diversas disciplinas (letras modernas, derecho y ciencias de la materia) de un mismo establecimiento educativo francés, el autor describe las tres etapas de integración que viven los estudiantes: la primera etapa ubica al estudiante frente a un gran sentimiento de soledad en una institución débilmente organizada; en la segunda etapa, el estudiante descubre cómo la institución busca desalentarlo de diferentes

8 El *Habitus* se define como un conjunto de disposiciones psíquicas transportables y durables: principios de clasificación, de visión, de división, gustos, etc. Esto es, principios de percepción y de ordenamiento del mundo. El *habitus* consiste en un conjunto de disposiciones adquiridas, a la vez estructuradas por el medio social de origen, estructura otras prácticas sociales en el contexto actual del agente y corresponde a las disposiciones que gobiernan las representaciones y las prácticas del agente social. Pero ellas mismas son socialmente construidas: “el espacio de las posiciones sociales se vuelve a traducir en una especie de posicionamiento por intermedio del espacio y las disposiciones (o de los *habitus*).” Dicho de otra manera, las posiciones sociales engendran las disposiciones (el *habitus*), así como ellas mismas producen las representaciones y las prácticas. (Ver: Bourdieu, P. *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994).

maneras –al respecto, los exámenes sirven de filtro en este proceso de escoger a los mejores–; y, al convertirse en actor de su formación, el estudiante de la tercera etapa pone en pie una serie de acciones tácticas con el propósito de preparar una nueva identidad capaz de lidiar con las múltiples contradicciones pedagógicas y organizacionales.

Ahora bien, en el estudio relacionado con la vida y el proceso de “afiliación” de los estudiantes universitarios que frecuentan sedes alternas o extensiones de las universidades “centrales” y que siguen una carrera como la del derecho, Felouzis expone un punto particularmente interesante: la propuesta de una política de integración de los estudiantes en una especie de colegios universitarios o universidades medias enraizadas en las localidades territoriales. Según Felouzis, los “colegios universitarios pueden concebirse como los organismos públicos que gozan de una fuerte autonomía, especialmente en el plano pedagógico. Esta autonomía no debe concebirse como una total libertad, sino solamente como una manera de preservar una capacidad de innovación en el nivel pedagógico, con el objetivo de sacar provecho de las experiencias más exitosas para favorecer el logro de los estudiantes” (2001a, p. 63).

Este laborioso paso para adaptarse al mundo de la enseñanza superior necesita una reflexión a la vez pedagógica e institucional. Coulon (1993, 1996) y Legrendre (2003) consideran que el estudiante que se afilia tiene logro o éxito en la universidad. El autor considera que esta afiliación implica, entre otros aspectos, una pedagogía de la afiliación, particularmente en el comienzo del primer semestre; se sugiere para la formación en metodologías documentales y el uso de un diario, verdadero gesto reflexivo que acompaña al estudiante en su búsqueda de autonomía intelectual.

Uno de los resultados más interesantes de quienes adoptan tal enfoque, consiste en mostrar que estos fundamentos no son solamente de orden intelectual sino que también se relacionan, de manera amplia, con las concepciones del mundo y del hombre, esto es, con los valores. De esta manera,

“El estudiante debe lograr su afiliación no solamente al mundo universitario en general sino también a las sub-culturas que componen su carrera universitaria. Cada disciplina posee, en efecto, sus tradiciones de pensamiento y sus categorías conceptuales que aseguran a sus miembros una cierta homogeneidad en la manera de plantear o de tratar los problemas.”

Ylijoki (2000) sugiere que los núcleos duros de las culturas disciplinares son de orden moral. Con base en los datos cualitativos recogidos en una universidad finlandesa, el autor examina las culturas disciplinares de cuatro campos de estudio: informática, bibliotecología e informática, administración pública, sociología y psicología social. Sugiere, entonces, que el núcleo de cada disciplina puede conceptualizarse como un orden moral que define las creencias básicas, los valores y las normas de la cultura local. Con este interesante marco de referencia, el autor analiza los resultados académicos de los estudiantes y demuestra, de una parte, las diferencias esenciales respecto de cómo las “virtudes” y los “vicios” de estudiar se pueden entender y qué tipo de identidades sociales se construyen en los campos académicos indicados y, de otra parte, las implicaciones de las creencias, valores y normas en los resultados de la evaluación de la calidad y el desarrollo de la enseñanza universitaria.

Así, Ylijoki describe cómo la “tribu” de los sociólogos comparte una cierta concepción moral de la vida universitaria que se interpreta y entiende en la tradición de la universidad

de Wilhelm von Humboldt, donde profesores y estudiantes participan en la construcción paciente e independiente de una “obra” intelectual crítica y personal en la docencia e investigación. Entre tanto, los integrantes de la “tribu” perteneciente a los programas de gestión o administración experimentan una cierta resistencia para ocuparse más a fondo de la formación profesional de los estudiantes. Este orden moral implícito parece ejercer un gran poder sobre los individuos. Por lo tanto, si los estudiantes en proceso de afiliación a la “tribu” de los sociólogos se desvían de las normas tácitas, por ejemplo, al expresar los deseos de una formación que les asegure una inserción profesional pronta, justifican espontáneamente este comportamiento “desviado” en la búsqueda de explicaciones socialmente aceptables, como la presión del desempleo, por ejemplo.

Los trabajos de orientación etnometodológica como los expuestos apuntan entonces a hacer explícitos los fundamentos disciplinares e institucionales

ampliamente tácitos en los procesos de afiliación intelectual e institucional del estudiante universitario (Becker, 1994; Coulon, 1995; Garfinkel, 2007). La expresión “etnometodología” no debe ser entendida como una metodología específica de la etnología; tampoco como un nuevo enfoque metodológico de la sociología. En ello no reside su originalidad sino en su concepción teórica de los fenómenos sociales. El proyecto teórico de la etnometodología consiste en analizar los métodos o procedimientos que emplean los individuos para llevar a buen término las diferentes operaciones que emprenden en su vida cotidiana. Es el análisis de las actuaciones habituales que los actores sociales desarrollan con el fin de llevar a cabo sus acciones cotidianas. La etnometodología se define como la “ciencia” de los “etnométodos”; es decir, de los procedimientos que construyen lo que Harold Garfinkel, fundador de la corriente e “inventor” del término, ha dado en llamar “el razonamiento sociológico práctico”.

La concepción del aprendizaje y el oficio de estudiante

Para algunos estudiantes aprender en la universidad consiste en memorizar el discurso de un profesor para restituirlo el día del examen; para otros, en una ocasión para acumular los conocimientos y así ponerlos en práctica en el ejercicio de su futura profesión. Cada estudiante se construye de esta manera su concepción de qué se aprende en la universidad.

De manera progresiva, la concepción que tiene el estudiante del acto de aprender aparece como un “núcleo duro” a partir del cual se estructuran sus comportamientos de estudio. Por ejemplo, si un estudiante memoriza sus cursos y reduce su estudio a una repetición de este proceso superficial no lo hace necesariamente porque sea incapaz de implementar actividades mentales más complejas. Puede ser que disponga de una concepción del aprendizaje particular –en todo caso diferente de aquella que sus profesores esperan– según la cual se aprende exponiéndose a un contenido que terminará, gracias a recitaciones repetidas, por impregnarse en su cerebro. Para él, el aprendizaje consiste en un proceso pasivo, cercano a la fotografía: su cerebro es una superficie sensible sobre la cual puede imprimirse un saber exterior. El estudiante no percibe que un tratamiento personal y activo de este saber se torna indispensable para un aprendizaje significativo.

Diversos aspectos de las concepciones del aprendizaje de los estudiantes universitarios han sido explorados en los últimos años. Tres de ellos se presentan aquí, a manera de ejemplo.

a) De la acumulación pasiva a la reconstrucción personal

Más allá de algunas divergencias de detalles, una buena parte de las tipologías del aprendizaje elaboradas hasta ahora están constituidas por posiciones contrastadas en un continuo que va de la *reproducción de superficie* a la *reconstrucción personal* (Volvat & Chalmers, 1992; Marton et al., 1993). En el primer extremo de la escala, el estudiante asocia aprendizaje con el aumento del volumen de su saber. Aprender equivale a disponer de una reserva de los conocimientos más importantes. El aprendizaje se considera como un apilamiento, una acumulación por adición, un crecimiento del bagaje de conocimientos del estudiante. Los conocimientos se consideran como unidades discretas, factuales, listas para ser “consumidas”.

En el otro extremo de la escala, el aprendizaje consiste en una búsqueda personal de sentido, una reconstrucción de relaciones entre los conceptos y entre estos conceptos y la realidad exterior. Aprender se entiende como explorar y dominar en profundidad un nuevo campo conceptual para comprender mejor la realidad, como un desprendimiento progresivo de las significaciones. El aprendizaje se torna en una transformación cualitativa de la visión de mundo de partida del estudiante.

Un buen número de estudiantes universitarios de primero y segundo semestres expresan concepciones del acto de aprender muy ligadas al polo reproducción (Romainville, 1993; Taylor, 1996). Asocian el aprendizaje al estudio, a la memorización, a la retención de información para satisfacer un test posterior. Esta concepción muy escolarizada del aprendizaje equivale a decir que aprender consiste en emplearse a fondo para tener éxito en un examen... Esta concepción hace referencia fundamentalmente a la evaluación, al control externo de procesos. La búsqueda de sentido en sí y el desarrollo personal aparecen como secundarios. Aprender se vislumbra como un acto esencialmente orientado desde el exterior y que consiste en devolver o retornar lo más fielmente posible un discurso a su productor.

“...los estudiantes debutantes disponen con mucha frecuencia de una representación maniquea, blanco o negro, de este saber: un conocimiento es verdadero o falso. Si un profesor les presenta varios autores que ofrecen una interpretación diferente de un mismo fenómeno, buscan entonces saber “quien tiene razón”.”

Por supuesto, la concepción que explicita el estudiante no es independiente del contexto en el cual la universidad lo invita a aprender. Tanto así, que los estudiantes comprometidos en una pedagogía de construcción del saber –trabajo personal discutido luego en grupo de aprendizaje– expresan concepciones más ricas y complejas que sus pares que siguen la misma materia de un curso magistral clásico (Tynjälä, 1998). Los estudiantes que se convidan a llevar un diario de aprendizaje desarrollan concepciones del acto de aprender más sofisticadas que sus colegas que redactan los informes científicos. El llevar este diario los conduce a reflexionar acerca de sus procesos de aprendizaje y de los hechos más adecuados para su regulación (McCrindle & Christensen, 1995). En general, la presión de un primer y segundo semestres, considerados como selectivos y las modalidades de evaluación que implicadas en este proceso, contribuyen sin duda a un desarrollo de una concepción instrumental del aprendizaje.

b) Creencias epistémicas de los estudiantes y afiliación a la universidad

Los estudiantes que comienzan los estudios universitarios los abordan con una serie de creencias ingenuas en relación con la *naturaleza del saber científico*. Por ejemplo, los estudiantes debutantes disponen con mucha frecuencia de una representación maniquea, blanco o negro, de este saber: un conocimiento es verdadero o falso. Si un profesor les presenta varios autores que ofrecen una interpretación diferente de un mismo fenómeno, buscan entonces saber “quien tiene razón”. Si el profesor les responde que se trata de diferentes maneras de aclarar este fenómeno a partir de modelos de orígenes diversos pero que no son incompatibles, algunos estudiantes se encontrarán seriamente desconcertados: insisten para saber si “uno entre ellos no se aproxima sin embargo más a la verdad que el otro...”.

El conjunto de las concepciones que tienen los estudiantes universitarios del saber y de sus procesos de creación se convierten en objeto de un buen número de investigaciones, bajo la denominación de *creencias epistémicas* (Hofer & Pitrich, 1997). Estas se concentran en dos preguntas esenciales: ¿de

cuáles teorías personales disponen los estudiantes acerca de la naturaleza del saber científico? y ¿cómo se desarrolla este saber?

Las teorías personales de los estudiantes evolucionan con seguridad a lo largo de sus estudios. Uno de los esquemas que se ha desarrollado para describir este proceso cubre a estudiantes de pregrado, maestría y doctorado y comprende cuatro estadios (Schommer, 1994; Hofer & Pintrich, 1997). En el primero, denominado del *dualismo*, el estudiante novato espera que sus profesores le transmitan la verdad. El saber se considera desde el modo dicotómico de verdad/falso, bueno/malo, científico/no científico. Los “sabios” se constituyen en los depositarios de la verdad única que existe para cada pregunta que se pueda plantear. En el estadio siguiente, el de la *multiplicidad*, el estudiante acepta la existencia de una pluralidad de puntos de vista y de interpretaciones de un mismo fenómeno. Se hace a la idea de que los conocimientos pueden ser, en algunos campos, provisionales e inciertos. Sin embargo, si sus profesores expresan puntos de vista diferentes, la búsqueda de una verdad se convierte en el objetivo último, accesible con obstinación y trabajo. En el tercer estadio, el del *relativismo*, los conocimientos científicos se reconocen como relativos a los modelos donde surgen; en consecuencia, se hacen provisionales y contingentes. Las afirmaciones científicas se elaboran por una comunidad de investigadores que trabajan en un contexto dado. En el cuarto estadio, el del *compromiso personal en el relativismo*, se supera el relativismo simple que considera toda posición como válida.

Algunas afirmaciones se tornan más adecuadas que otras según un cierto número de criterios: rigor en la determinación de la prueba, capacidad de estas afirmaciones para deducir un gran número de fenómenos, contexto y objetivos buscados, entre otros. Esta concepción implica una responsabilidad nueva: el estudiante, entonces, debe comprometerse en uno u otro marco de análisis en función de sus valores, de sus gustos, de sus intereses y su proyecto personal. Compromiso que alberga la ocasión para un trabajo personal de una cierta amplitud –tesis de pregrado, memoria de maestría o tesis de doctorado– y en la cual el estudiante accede a tal estadio al aceptar, por

ejemplo, que su promotor o director rechaza, otorga, sustituye o impone un cierto número de decisiones teóricas o metodológicas que serán solamente personales o individuales. Su comprensión del mundo no será ofrecida por sus profesores, corresponde al estudiante construirla. El saber científico consiste en un proceso continuo, construido a partir de preguntas múltiples planteadas en contextos diversos como aproximaciones construidas de la realidad.

Las creencias epistémicas parecen jugar un papel fundamental en la *afiliación* del estudiante al mundo universitario. En primer lugar, tienen efectos evidentes sobre las prácticas de estudio del estudiante. Por ejemplo, el aprendizaje de “memoria” será privilegiado por el estudiante que considera, en una perspectiva dualista, que su oficio consiste en reproducir la verdad que su profesor ha entregado. Luego, el joven estudiante debe plantear también una nueva mirada en relación con la ciencia, aquella que tiene su profesor quien es también, por lo menos en principio, investigador. Por esta condición, el estudiante será capaz de comprender las exigencias específicas que le serán puestas por el mundo universitario. De esta manera, Newton y et al (1998) han explorado qué significa, para los profesores, de una parte, y para los estudiantes, de otra parte, “comprender” en historia y en ciencias. Si bien las concepciones de unos y otros convergen en diversos aspectos, los elementos de discrepancia aparecen. Estos últimos son fuente de incompreensión potencial: de fracaso. Por ejemplo, si un estudiante considera que la historia es “fácil de comprender” porque los “hechos están ahí” y que el trabajo del historiador no consiste sino en “leerlos e interpretarlos”, sus trabajos escritos de crítica histórica serán sin duda calificados o evaluados severamente por un profesor que piensa todo lo contrario: que la historia consiste en una reconstrucción mental de acontecimientos que apunta a ofrecer una explicación según las teorías preestablecidas.

En el mismo sentido, los estudiantes que inician su vida universitaria no siempre dominan las reglas del discurso científico, en particular los procedimientos de citación y de referencia⁹. Un análisis de sus dificultades para asimilar estas reglas muestra que no se trata de un simple dominio técnico –por ejemplo, las normas bibliográficas– sino que se relaciona con una incompreensión del papel de la referencia en la elaboración del saber científico (Hendricks & Quinn, 2000; Pollet, 2001). De esta manera, para el investigador, la citación cumple varias funciones: respeto del trabajo

de investigación anterior y voluntad de insertarse en la comunidad de investigadores, reconocimiento de la propiedad intelectual, demostración de su conocimiento del campo de estudio, voluntad de lograr la adhesión de los lectores con la ayuda de argumentos, etc. Para los estudiantes, la práctica sistemática de la referencia no es más que otra manía de sus profesores con la cual buscan saber si ellos “no hacen trampas” ni “hacen copia”. En resumen, la práctica de la referencia no se percibe como un elemento esencial del discurso académico, en tanto que constituye un reflejo de la manera como la ciencia se construye: con el debate y la controversia argumentada.

La dificultad para modificar las creencias epistémicas se convierte también en fuente de dificultad en los estudiantes a la hora de comunicarse mediante el lenguaje privilegiado por el mundo universitario. En este sentido, la falta de rigor en la expresión escrita denunciada regularmente por los profesores universitarios se relaciona con frecuencia con la poca atención que presta el estudiante para distinguir e identificar con claridad los conceptos que pretende enunciar. Este divorcio entre las creencias del estudiante y la epistemología que su profesor, en tanto investigador, intenta desarrollar puede reconocerse como un elemento que ayuda a explicar el abismo de incompreensión que a menudo los separa y, que sin duda, no contribuye a una plena afiliación del estudiante en su “oficio” universitario.

c) De la formación intelectual a la inserción social y masificación de la universidad

Detrás de la selección o escogencia de programas realizada por los estudiantes –la acogida que puedan tener los programas de economía, gestión y administración o las carreras cortas con sesgo profesional (técnicas y tecnológicas), por ejemplo– algunos creen percibir una fuerte tendencia que llevaría a los estudiantes a expresar cada vez más demandas de formación profesional o de empleo frente a las exigencias de cultura o de educación. Los *herederos* de ayer acudían a la universidad para socializarse sin una real preocupación de empleo¹⁰; su futuro profesional y so-

9 Por ejemplo, gran cantidad de estudiantes piensan que no es necesario citar una fuente sino cuando se cita un pasaje de un texto: “He leído esta idea en alguna parte, pero como la expreso en mis propias palabras, no debo precisar mis fuentes.”

10 En los estudios de encuesta acerca de los estudiantes universitarios en los años 60, Pierre Bourdieu, junto a Jean-Claude Passeron (1964), constatan la desigualdad del acceso a la enseñanza superior. Los hijos de obreros están ampliamente subrepresentados (10% de los estudiantes para el 35% de la población activa). El comportamiento y la relación con la institución escolar y universitaria son también muy dispares según el origen social. Los estudiantes burgueses (los “herederos”) se piensan dotados: ellos muestran un desenvolvimiento y un desprecio por las técnicas más escolarizadas. Tienen un “seguro estatutario”: un *habitus* de

cial estaba asegurado, iban a degustar la cultura libre y crítica. La actividad intelectual era, de alguna manera, ella misma su propio fin. La llegada de nuevos públicos y el mercado del empleo más concurrente traen consigo la emergencia de estrategias más pragmáticas. La relación con el saber se torna más utilitaria. Con las crisis económicas periódicas, este sentimiento sin duda se amplió. Ir a la universidad, más que una ambición, es una necesidad social. Las encuestas realizadas acerca de las exigencias o demandas que conducen los jóvenes a las universidades confirman tal análisis. De esta manera, una buena media de los móviles que impulsan a los estudiantes a inscribirse en la universidad se relacionan con la iniciación en los saberes, los saber-hacer o los saber-ser asociados a una disciplina o a una grupo de disciplinas.

En este sentido, Philippe, Romainville & Willocq (1996) estudiaron, precisamente, las concepciones, los enfoques y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, tal como las conciben antes de entrar a la universidad. En particular, el estudio puso en evidencia una demanda actual de los estudiantes: la formación universitaria debe ser, según su visión, una garantía de su inserción social futura, si bien la importancia de esta demanda o petición varía según la facultad. Al respecto, el enfoque en profundidad se constituye en la perspectiva mayoritaria que los estudiantes anticipan, pero incluso también aquí se observaron diferencias. Se establecieron relaciones entre la concepción del aprendizaje del estudiante y su enfoque de aprendizaje previo al ingreso a la universidad sea este superficial, profundo o estratégico. No se encuentra una relación neta entre el enfoque con el cual se identifica el estudiante y su éxito al finalizar su primer año de universidad. Un análisis de la manera como los estudiantes han matizado su elección de enfoque de aprendizaje permitió, de una parte, discernir mejor las especificidades de cada una de ellas y, de otra, confirmar una problema conceptual de la tipología: el enfoque de profundidad se opone al enfoque de superficie en aspectos comunes y una tercera, el enfoque estratégico, se definió según otras dimensiones.

La concepción, el enfoque y la estrategia, como características individuales simultáneas, explican

clase. En efecto, la cultura valorizada por la institución escolar y universitaria les es familiar porque corresponde a su medio social. Los estudiantes de clases medias y populares tienen un comportamiento menesteroso: creen que la escuela y la universidad les da logros y éxitos escolares y universitarios. Por su parte, los profesores se hacen cómplices de este sistema: valorizan la "ideología del don" y el trabajo brillante y cuidadoso. La cultura universitaria se convierte, entonces, en herencia para unos (los herederos) y en un aprendizaje para los otros. (*Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit*).

una cierta estabilidad institucional observada con frecuencia, pero también responden a un contexto particular. Una pista de investigación interesante sería analizar los factores personales y las situaciones que llevan a algunos estudiantes a adaptar sus representaciones iniciales o de partida a las características del contexto de formación universitaria que descubren en su primer año universitario. En efecto, algunos estudiantes modificaron sus perspectivas, en el curso del año, según su percepción de las características y de las exigencias de los cursos de la su programa.

En este contexto, acompañar al estudiante universitario en su adaptación ("afiliación") implica incitarlo para que se plantee preguntas pertinentes en relación con la elección de su enfoque o perspectiva de aprendizaje y las estrategias que puede anticipar. Implica también proponerle dispositivos pedagógicos que lo lleven no solo a explicitar su concepción del aprendizaje, su enfoque y sus estrategias sino también a analizar sus representaciones *a priori* especialmente frente a las características de la nueva situación de formación a la que se enfrenta durante el primer año de universidad, como estudiante que aprende su "oficio" para continuar y avanzar en la misma.

Los deseos que manifiestan los estudiantes debutantes en la universidad giran alrededor tanto de su formación intelectual como del descubrimiento de un campo disciplinario que han tenido la ocasión de escoger de manera libre por primera vez. Pero, al lado de estas demandas de formación, se registran en proporción casi igual los deseos asociados más directamente con la inserción del joven en la sociedad. Estos estudiantes declaran entrar a la universidad para poder, con la ayuda del diploma, ganar un empleo satisfactorio. Su orientación, en consecuencia, se hace más pragmática, incluso si las dos opciones (formación-inserción profesional) no se excluyen: se expresan a veces conjuntamente. Como plantean Dumora et al. (1997) en un estudio acerca de los estudiantes de psicología, parece que la capacidad del estudiante de mantener un equilibrio estimulante entre estos dos tipos de expectativas, entre el saber y lo útil, entre la preocupación de una formación intelectual y el de una profesionalización de sus estudios, es en definitiva un factor de éxito importante en el primer año de la universidad y sus correspondiente incidencia en el proceso del aprendizaje del "oficio" de estudiante.

Ahora bien, los estudios relacionados con el logro o el éxito universitario se pueden situar en una perspectiva más amplia, la de la transformación de la educación superior. En este sentido, la universidad evolucionaría, según Romainville (1997, 1999), de

una formación de elite hacia una especie de enseñanza post-secundaria de masas¹¹. Desde un cierto punto de vista, esta masificación podría considerarse un beneficio, un progreso, un índice de vitalidad de las actuales sociedades en un mundo donde el desarrollo tecnológico y económico se asocia con el saber.

La masificación, sin embargo, se vive paradójicamente por parte de los profesores universitarios, con mucha frecuencia como un drama, como una condena, una desgracia que desanima a la universidad: se habla y circula la idea del “tropel de estudiantes”, se presume que la universidad se “resquebraja”, que el “nivel baja”, que los primeros semestres del pregrado se parecen cada vez más a los dos últimos años del bachillerato o educación media (se “secundarizan”), que ahora se dificulta “hacer la misma cosa que antes”.

Con nostalgia, los profesores evocan, entonces, el paraíso perdido antes de la masificación; rememoran esa edad de oro de la universidad en la cual solo los *herederos* accedían a la educación superior, desprovistos de toda preocupación por lo útil. Se comprende desde entonces que no son los universitarios quienes han impulsado la masificación: este fenómeno de aumento de la cobertura se reconoce como el resultado de una expansión considerable de la demanda social de enseñanza universitaria, de la ampliación de los criterios de selección y aceptación a los programas de formación técnica y tecnológica y una evidente voluntad política de aumentar el nivel de cualificación del conjunto de población juvenil que llega a la universidad. La universidad colombiana estaría por su parte inmersa en un proceso de aseguramiento de la masificación que paulatinamente se acepta como inevitable y no siempre como positiva¹².

11 Los retos actuales de la formación universitaria, en términos de masificación, de lucha contra el fracaso y la deserción, de democratización creciente, de los desafíos del aprendizaje, de evaluación y regulación en la enseñanza universitaria se exponen con detalle en Álzate, M. V. y Gómez, M. A. (2009). *Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante*, Bogotá, ECOE Ediciones. En particular, el primer capítulo: “Didáctica universitaria: desafíos y principales ejes de acción”, pp. 1-48.

12 En el documento “Actualización y ajuste a la ley 30 de 1992”, presentado por el viceministro de educación superior de Colombia, Gabriel Burgos Mantilla en el Foro para la financiación de la educación superior (Bogotá, marzo 2 y 3 de 2010), se encuentran, entre otros, los siguientes datos: (a) nuevos cupos Instituciones de Educación Superior (IES) oficiales 2002-2009: 466.345; (b) nuevos cupos Instituciones de Educación Superior (IES) privadas 2002-2009: 103.954, (3) tasa de cobertura 2010: 38%; (4) tasa de cobertura 2019: 50%; (5) de 2010 (1.462.891 cupos) a 2019 (2.138.573 cupos), es decir, nuevos cupos a crear en este período: 495.682, disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf14.pdf, recuperada 28 de marzo de 2010.

No obstante, los estudios relacionados con el logro y el éxito escolar, las indagaciones por el “oficio” de estudiante, deberían entenderse también en esta perspectiva. Antes que acomodarse con un cierto facilismo, estos estudios deberían plantearse como objetivo actualizar los mecanismos precisos que frenan todavía la masificación y la democratización del acceso a la educación universitaria.

Conclusión

Las concepciones del aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus relaciones con la vida universitaria han sido estudiadas desde ángulos o perspectivas diferentes, aquí se ha esbozado una de ellas: la perspectiva etnometodológica del “oficio” de estudiante. No obstante, diversas cuestiones apasionantes quedan por explorar: ¿la concepción utilitarista del conocimiento en los procesos de “afiliación” del estudiante universitario se acompañan de una visión positivista del saber?, ¿buscar la “aplicación” del conocimiento no lleva a pretender creer que este saber existe independientemente de las personas que las construyen y las situaciones de producción, como si pudieran de esta manera ser transportado de un contexto a otro?

Ahora bien, de una parte, respecto de la naturaleza del saber universitario surgen también varios interrogantes: ¿cuál grado de certidumbre le atribuyen los estudiantes a los conocimientos científicos?, ¿los representan como definitivos, fijos una vez por todas, poco sometidos a la revisión, esto es una concepción para nada aditiva y acumulativa del saber?, ¿o son, por el contrario, provisionales y evolutivos? Igualmente, y de otra parte, la relación del aprendizaje de los estudiantes con el saber implica preguntas en este proceso de formación de la identidad del “oficio” de estudiante: ¿los conocimientos los poseen las personas que tienen autoridad y cuyo papel consiste en transmitirlos a los profanos o deben los estudiantes volver a apropiarse individualmente de ellos para “afiliarse” a la institución universitaria?, ¿en qué radica el papel de la prueba, de la demostración y del reconocimiento de la comunidad de investigadores?, ¿cuáles son las formas de validación privilegiadas en las diferentes disciplinas en las que se inicia el estudiante que ingresa por primera vez a la universidad?

Una mirada crítica a los posibles mecanismos de financiación que propone el Ministerio de Educación colombiano para llevar a cabo este proceso de ampliación de cobertura o masificación de la universidad se encuentra en Sarmiento, E. Financiación de la educación, *El espectador* [en línea], disponible en: http://www.elspectador.com/opinion/columnistasdelimpreso/eduardo-sarmiento/columna195382_financiacion-de-educacion, recuperado: 28 de marzo de 2010.

“Se comprende también cómo las divergencias en la concepción del aprendizaje entre los estudiantes y sus profesores podrían estar en el origen de los fracasos universitarios. Cautivo de su universo sabio, el profesor piensa en dirigirse a los estudiantes impulsados por la sed de conocimiento. El profesor se apresta entonces a dialogar con los estudiantes que piensa inscritos o afiliados en la universidad para comprender de mejor manera el mundo que los rodea.”

Se comprende también cómo las divergencias en la concepción del aprendizaje entre los estudiantes y sus profesores podrían estar en el origen de los fracasos universitarios. Cautivo de su universo sabio, el profesor piensa en dirigirse a los estudiantes impulsados por la sed de conocimiento. El profesor se apresta entonces a dialogar con los estudiantes que piensa inscritos o afiliados en la universidad para comprender de mejor manera el mundo que los rodea. Espera hasta que los estudiantes empleen las estrategias de aprendizaje que van en este sentido: comprensión personal y en profundidad de los conceptos, lecturas complementarias, exigente toma de apuntes, etc. El profesor se encontrará por lo menos

desconcertado por la conducta de sus estudiantes que obedecen a otra lógica –la reproducción al pie de la letra para la obtención del diploma, por ejemplo–.

Esta nueva orientación de demandas dirigidas por los jóvenes a la universidad se constituye, sin duda, en una de las mayores razones de la incompreensión entre los profesores que quieren ofrecer el “saber” a los estudiantes preocupados por lo “útil”: “el divorcio moderno entre el imaginario sabio del profesor y la ambición esencialmente profesional del estudiante es sin duda una de las causas importantes del malestar de la universidad francesa” (Allègre, 1993, p. 19) y, sin duda, también lo es en la universidad colombiana.

Bibliografía

- Allègre, C. (1993), *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'université*, Paris, Gallimard.
- Altet, M; Fabre, M y Rayou, P. (2001), “Une fac à construire: sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire”, en: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 136, pp. 107-115.
- Antoni, E. (2003), *Alumnos universitarios. El porqué de sus fracasos y éxitos*, Buenos Aires, Miño y Davila.
- Álvarez, L. y Calero, L. (1984), *Los estudiantes de la Universidad del Valle. Sus prácticas académicas*. Cali, Editorial Universidad del Valle-Centro de Investigaciones y Documentación Socio-Económica CIDSE.
- Alzate, M. V. y Gómez, M. A. (2009), *Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante*, Bogotá, ECOE Ediciones.
- Ariza, M. y Pérez, M. (2009), “Motivar a aprender en la universidad. Una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada”, en: *Revista Interamericana de la Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, núm. 50/5 Ed.10, pp. 1-13.
- Ball, S. et al. (2001), “Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du Choix des études supérieures”, en: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 136, pp. 65-75.
- Beaud, S. y Pialoux, M. (2001), “Les “bacs pro” à l'université. Récit d'une impasse”, en: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 136, pp. 87-95.
- Bécharde, J-P. y Bédard, D. (2009), “Comprendre le monde des étudiants. Bécharde, J-P; Bédard, D (sous la direction)”, en: *Innover Dans l'enseignement supérieur*. Paris: PUF, pp. 63-76.
- Becker, T. (1994), “The significance of disciplinary differences”, en: *Studies in Higher Education*, núm. 19, 2, pp. 151-162.
- Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Boyer, R; Coridian, Ch. y Erlich, V. (2001), “L'entrée Dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages”, en: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 136, pp. 97-105.

- Coulon, A. (dir.), (1993), *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'université de Paris VIII*, Laboratoire de recherche ethnométhodologique, pp. 100.
- Coulon, A. (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós educador.
- Coulon, A. (1996), *Penser, classer et catégoriser. L'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université*, [en línea] disponible en : <http://www.ext.upmc.fr/urfist/coulon.htm>, recuperado 08 de septiembre de 2008.
- Coulon, A. (1999), "Un instrument d'affiliation intellectuelle. L'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires", en: *BBF* Paris. T. núm. 1, (44), pp. 36-42.
- Coulon, A. (1999a), *Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire á l'université. Le cas de l'Université de Paris VIII*. Laboratoire de recherche ethnométhodologie.
- Coulon, A. (2002), *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF.
- Coulon, A. (2005), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica-Antropos.
- Dumora, B. et al. (1997), "Déterminismes scolaires et expérience étudiante en DEUG de Psychologie", en: *L'orientation scolaire et professionnelle*, núm. 26 (3), pp. 389-414.
- Durkheim, É. (1975), *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
- Fave-Bonnet, M-F y Clerc, N. (2001), "Des 'Héritiers' au 'nouveaux' étudiants: 35 ans de recherche", en: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 136, pp. 9-19.
- Felouzis, G. (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- Felouzis, G. (2001a), "La délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur", en: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 136, pp. 53-63.
- Finley, D. S. y Patterson, M. (2004), *Transformation in higher education. A learner-needs segmentation leads to improved learner satisfaction. Teaching in higher education*. (11), 4. 2006.
- Garfinkel, H. (2007), *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF.
- Hendricks, M. y Quinn, L. (2000), "Teaching referecing as an introduction to epistemological empowerment", en: *Studies in Higher Education*, núm. 5 (4), pp. 447-457.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (1997), "The development of epistemological theories", en: *Review of educational research*, núm. 67 (1), pp. 88-140.
- Jarousse, J-P. y Michaut, C. (2001), "Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire", en: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 136, pp. 41-51.
- Legendre, F. (2003), "Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8", en: *Carrefours de l'éducation*, núm. 16, pp. 33-55.
- MCrindle, A. y Christensen, C. (1995), "The impact of learning journals on metacognitive and cognitive pocesses and learning performance", en: *Learning and Instruction*, núm. 5, pp. 167-185.
- McInnis, C. (2004), "Studies of student life: an overview", en: *European Journal of Education*, núm. 39 (4).
- Marton, F.; Dall'alba, G. y Beaty, E. (1993), "Conceptions of learning", en: *International Journal of Educational Research*, núm. 19 (3), pp. 277-300.
- Maurice, D. (2001), "Réussir la première année à l'université: le projet Bussole", en: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 136, pp. 77-87.
- Mérini, C. y Séré, M-G. (2001), "Le module *Projet Professionnel*: une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver", en: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 136, pp. 21-29.
- Newton, D.; Newton, L. y Oberski, I. (1998), "Learning and conception of understanding in Histoy and Science", en: *Studies in Higher Education*, núm. 23 (1), pp. 43-58.
- Perrenoud, Ph. (2000), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Philippe, M-C.; Romainville, M, y Willocq, B. (1996), "Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université?", en: *Revue des Sciences de l'Education*, XXII (2), pp. 309-325.
- Pollet M-C. (2001), *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Rama, C. (2009), "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina", en: *Revista Interamericana de la Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, núm. 50, pp. 173-195
- Romainville, M. (1999), "Les facteurs prédictifs de la réussite à l'université", en: Louryan, S. & Thys-Clement, F. (Dir). *Enseignement secondaire et enseignement universitaire. Quelles missions pour chacune?* Bruxelles, Editions de l'université de Bruxelles, pp. 45-55.

- Romainville, M. (1997), "Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire", en: *Revue Française de Pédagogie*, núm.119, pp. 81-90.
- Romainville, M. (1993), *Savoir parler de ses méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Sennet, R. (2009), *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- Schommer, M. (1994), "Synthesizing epistemological belief research: tentative understanding and provocative confusions", en: *Educational Psychology*, núm. 6 (4), pp. 293-319.
- Taylor, P. (1996), "'Reflections on students' conceptions of learning and perceptions of learning environments", en: *Higher education research and development*, núm.15 (2), pp.223-237.
- Trinquier, M-P. y Clanet, J. (2001), "Pratique d'études et representations de la formation chez les étudiants de première année: quelles limites à l'hétérogénéité?", en: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 136, pp. 31-40.
- Tynjälä, P. (1998), "Traditional studying for examination versus learning tasks. Do learning outcomes differ?", en: *Studies in Higher Education*, núm.23 (2), pp. 173-189.
- Volvat, S. y Chalmers, D. (1992), "Investigation of qualitative differences in university students learning goals", en: *British Journal of Educational Psychology*, núm.62, pp. 17-34.
- Ylijoki, O-H. (2000), "Disciplinary cultures and the moral order of studying", en: *Higher Education*, núm. 39, 3, pp. 339-362.