

Bienvenidos⁽¹⁾ a la universidad: ¿cómo reciben los profesores de primer año a los estudiantes en “los inicios” a la vida universitaria?
Welcome to university: how professors receive first-year students in “the beginnings” of university life?

Wanda Holsman⁽²⁾, Viviana Mancovsky⁽³⁾

Resumen

En el presente estudio, partimos del supuesto de concebir al profesor como un actor clave en las trayectorias de los estudiantes en la universidad. Particularmente en primer año, las acciones de los profesores pueden resultar obstaculizadoras o facilitadoras para los estudiantes en la comprensión y aprehensión de la vida universitaria. En este sentido, optamos por inscribir nuestra investigación dentro del *interaccionismo simbólico*, ya que nos permite analizar la experiencia universitaria desde la interacción entre los actores implicados en las situaciones que se desarrollan cotidianamente.

Nuestro interés estuvo centrado en realizar un análisis comprensivo del punto de vista de los profesores para reflexionar acerca de su relación con los estudiantes de primer año, describir los avatares de su práctica como docentes en “los

Summary

In the present study, we start from the assumption of conceiving the professor as a key actor in students' trajectories at university. Particularly in the first year, professors' actions can obstruct or facilitate students the understanding and apprehension of university life. In this sense, we decided to work within *symbolic interactionism*, since it allows us to analyze the university experience by studying the interaction between the actors involved in the situations that develop daily.

Our interest was focused on carrying out a comprehensive analysis of professors' point of view to reflect on their relationship with first-year students, describe the difficulties of their practice as professors in “the beginnings” and understand the meaning attributed to learn in the first year of university. We specifically aim to: study the professors' point of view about

inicios” y comprender el sentido atribuido al aprender de los estudiantes de primer año de la universidad. Nos proponemos específicamente: indagar el punto de vista de los docentes sobre los estudiantes de primer año. Mediante la realización de entrevistas en profundidad, recuperamos el relato de cuatro profesores del primer año de dos carreras de la Escuela de Humanidades: la Licenciatura en Filosofía y la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Palabras clave: vida universitaria; “los inicios” en la universidad; docentes de primer año

first-year students. By conducting in-depth interviews, we present the narration of four first-year professors from two careers of the School of Humanities: the Bachelor’s degree in Philosophy and the Bachelor’s degree in History at the National University of San Martín (UNSAM).

Keywords: university life; “the beginnigs” at university; first-year professors

Fecha de Recepción: 12/07/2019
Primera Evaluación: 27/07/2019
Segunda Evaluación: 20/08/2019
Fecha de Aceptación: 01/09/2019

1. Hacia la complementariedad de los puntos de vista entre estudiantes y profesores: breve introducción

La entrada a los estudios universitarios supone el manejo de un conjunto de saberes, normas y hábitos de estudio que no suelen ser evidentes a los ojos de quienes ingresan. Los estudiantes relatan de manera significativa ese comienzo dando cuenta de experiencias intensas, llenas de emociones variadas: miedo, incertidumbre, expectativa, desconcierto, soledad, convencimiento, entre otras. Algunos de esos comentarios⁽⁴⁾ son formulados del siguiente modo:

- *“Cuando empecé no hablaba con nadie. Estaba re-perdida. El director, el decano era todo lo mismo. Solo sabía dónde estaba la fotocopiadora... Al cabo de un tiempo, estaba por dejar la carrera. Me metí en un voluntariado y le fui dando otro significado al estudio. Empecé a ver que se pueden transformar a las personas con el estudio.*

- *“Al principio me preguntaba ¿cómo sostener algo para lo cual no estaba acostumbrada y desconocía?*

- *“En mi familia me preguntaban de qué vas a trabajar cuando te recibas. La misma pregunta me la hacía yo...”*

- *“En mi primer año de facultad, yo fracasé mucho y muy pocas veces (por no decir nunca) fui capaz de pedir ayuda...andaba muy sola...”*

Por su parte, al conversar con profesores de primer año acerca de la entrada a la vida universitaria, algunos de ellos la describen a partir de los siguientes comentarios⁽⁵⁾:

- *“Para mí, empezar a estudiar en la universidad supone la organización de un tiempo de estudio que tienen que aprender, también el compartir tiempo con otros estudiantes, hacer nuevos amigos...”*

- *“Empezar la universidad implica un reconocimiento familiar diferente y una expectativa sobre uno mismo... si se podrá o no, con ese mundo nuevo que se abre...”*

- *“No siempre hay expectativa... A veces, solo es un probar y ver... (Los estudiantes) muestran una cierta indiferencia... ¿A ver qué onda esto de estudiar?”*

- *“Ser universitario es más que hacer una carrera y aprobar materias... Los alumnos que ingresan en mi carrera van creciendo, van cambiando... No es solo asistir a clase y rendir exámenes. Yo veo esos cambios cuando me encuentro con algún estudiante que tuve al principio...”*

Estas primeras reflexiones, tomadas desde la perspectiva de los estudiantes y de los profesores de primer año, sujetos “protagonistas” de nuestra investigación, nos sitúan en una problemática de estudio que elegimos abordar utilizando la expresión “los inicios”⁽⁶⁾. De manera introductoria, esta noción pone en relieve dos aspectos centrales. Por un lado, reconoce una perspectiva temporal más amplia sobre la transición escuela media-universidad y por otro, propone un “plural” que considera la diversidad de experiencias estudiantiles referidas a puntos de partida e historias singulares de los sujetos.

Creemos necesario mencionar que este objeto de estudio ha sido reconocido a partir de diferentes expresiones,

como ser: el ingreso o el acceso a la universidad, la articulación escuela media-universidad, la experiencia del estudiante universitario, entre otras. Asimismo, ha sido abordado a partir de valiosas investigaciones que nos han servido de antecedente. Sin embargo, gran parte de dichos trabajos relativos a la vida universitaria privilegian el punto de vista de los estudiantes (Coulon, 2005; Paivandi, 2015). Por tal motivo e intentando un estudio complementario, nuestro artículo se propone indagar el punto de vista de los docentes sobre los estudiantes en “los inicios”.

Específicamente, nuestro trabajo expone los avances de una investigación en curso, titulada “*Un estudio comprensivo sobre los inicios a la vida universitaria desde el punto de vista de los profesores de primer año*”. La misma se encuadra dentro del enfoque del interaccionismo simbólico y adhiere a los lineamientos del paradigma cualitativo de investigación⁽⁷⁾. La pregunta de investigación que vertebra todo el proceso de indagación se enuncia del siguiente modo: ¿cuál es el punto de vista de los profesores de primer año sobre los estudiantes que inician su carrera universitaria? En ese marco, presentamos los primeros análisis de cuatro entrevistas realizadas a profesores del primer año de dos carreras de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

En un primer apartado, expondremos una síntesis del marco teórico que sostiene la investigación, poniendo el foco en dos trabajos pioneros que

sirven de antecedente para el estudio de la problemática del “oficio del estudiante universitario” y la “relación con el aprender”. Introduciremos también, algunas nociones centrales del interaccionismo simbólico.

En un segundo momento, describiremos la técnica de recolección de datos utilizada y caracterizaremos la muestra de profesores entrevistados. Asimismo, daremos cuenta del tipo de análisis realizado en el marco de este estudio cualitativo.

Finalmente, presentaremos los primeros análisis de los datos recogidos, a partir de la construcción de sentido en torno al punto de vista de los profesores entrevistados, en función del siguiente eje temático: *qué es aprender en primer año, en función de las expectativas del campo disciplinar y las expectativas de la entrada a la vida universitaria*.

2. Aproximaciones teóricas

2.1 Dos investigaciones pioneras que sirven de antecedente: A. Coulon y S. Paivandi.

Coulon (2005) crea la expresión de ‘oficio de estudiante’ para investigar sobre el pasaje de la escuela media a la universidad, las vicisitudes que enfrentan los estudiantes y los aprendizajes que deben alcanzar en torno a la afiliación a la vida universitaria. Los aportes de este autor han ayudado a que otros especialistas profundicen el estudio de la experiencia universitaria. La investigación de S. Paivandi (2015) acerca del “aprender” en la universidad a partir del punto de

vista de los estudiantes es un ejemplo de ello. Ambos estudios nos ofrecen fundamentación teórica para proponer nuestra investigación actual que hace foco en al punto de vista de los profesores de primer año.

Según A. Coulon (2005), aprender el “oficio de estudiante” supone transitar un *proceso de afiliación*, tanto institucional como intelectual. Piensa dicho proceso en una temporalidad diferente al tiempo institucional organizado en cuatrimestres, semestres o años, distinguiendo tres momentos: el tiempo de la extrañeza en el que el estudiante se encuentra con un universo nuevo y desconocido; el tiempo del aprendizaje, donde se produce una adaptación progresiva; y el tiempo de la afiliación, en el cual se manifiesta la capacidad de interpretar e incluso transgredir las reglas. Se trata de superar progresivamente una serie de factores y rupturas para poder permanecer en la universidad. Al decir del autor: “Hoy, el problema no es entrar a la universidad, sino permanecer en ella.” (2005:1)⁽⁸⁾.

A través de la noción de proceso de afiliación en relación con el aprendizaje del “oficio del estudiante”, A. Coulon (2005) sostiene que convertirse en estudiante significa devenir un miembro competente de la comunidad universitaria. Esto es, que las acciones del sujeto-estudiante se apoyen sobre una definición de la situación compartida con la de los otros actores del entorno universitario. En otras palabras, entrar a la universidad no es sinónimo de ser estudiante; sino que devenir estudiante es el resultado de un proceso de interacción social.

Según este autor, el proceso de afiliación responde a dos lógicas: la intelectual y la institucional. En un primer momento, cuando todo aspecto de la vida universitaria resulta extraño y desconocido para el estudiante, la afiliación parece poner en valor la capacidad de adecuarse al nuevo entorno para “sobrevivir” a él. Sin embargo, ese nivel inicial necesario de comprensión de las reglas que organizan el funcionamiento de la vida universitaria, tanto en el plano intelectual como en el institucional, precisa complejizarse. Aprender el oficio de estudiante significa que éste modifique su relación con las reglas y movilice nuevas estrategias hacia un trabajo autónomo. Ahora bien, la interpretación de las reglas requiere que el estudiante descubra la regla implícita en la práctica, lo cual se produce en la interacción entre los actores universitarios.

S. Paivandi (2015) retoma los aportes realizados por A. Coulon y plantea nuevos interrogantes que dan curso a trabajos que amplían el horizonte de estudio. Se pregunta por el sentido del aprendizaje desde el punto de vista de los estudiantes en el marco de las universidades francesas y para ello, crea la expresión: “relación con el aprender”. La misma se basa en “el sentido que los estudiantes (...) le dan al hecho de aprender en la universidad, como también las interacciones que ellos tienen con su entorno de estudios” (2015:45). Dicho de otro modo, el acento está puesto en la manera en que el estudiante interpreta el hecho de ir a la universidad y aprender allí: cómo define el contexto universitario y de qué manera su visión sobre el entorno impacta sobre

la calidad del aprendizaje. No se trata de evaluar qué es lo que efectivamente ha aprendido, sino qué dice el estudiante sobre lo que aprendió y sobre cómo lo hizo.

S. Paivandi comienza por indagar el punto de vista de los estudiantes porque concibe las acciones de los sujetos como producto de un proceso reflexivo e interpretativo. Así, formula la noción de “perspectiva de aprendizaje” en tanto “conjunto articulado de ideas y de esquemas que un estudiante moviliza para aprehender el acto de aprender.” (2015:50). Se trata de conceptualizar la movilización intelectual que construye el estudiante, la cual guía su modo de relacionarse con el aprender en este nuevo entorno educativo. Utiliza “perspectiva” en lugar de “enfoque”, “concepción” u “orientación”, ya que hace referencia a la noción acuñada por H. Becker (1992) desde donde identifica al sujeto-estudiante como autor de la actividad que realiza en una situación y en un contexto específico.

La “relación con el aprender” no es un rasgo que el estudiante posee, tampoco es una adquisición que se hereda ni una estructura que lo determina en el futuro; sino una construcción dialéctica de sentidos “(...) en el encuentro de un sujeto que aprende, un saber y una situación de aprendizaje” (Paivandi, 2015:44).

El autor elabora una tipología en donde diferencia cuatro perfiles o perspectivas que dan cuenta de la relación con el aprender de los estudiantes en el

contexto universitario: la perspectiva comprensiva, de rendimiento, minimalista y de desimplicación. Esta clasificación busca comprender de qué manera los factores internos y externos operan sobre la calidad del aprendizaje en cada caso, ya que los estudiantes no movilizan sistemáticamente la misma perspectiva en todas las cursadas de las diferentes materias. Una perspectiva representa la actitud dominante, pero no exclusiva. Además, cada universo disciplinar ofrece un entorno singular, un conjunto de tradiciones, de normas y de exigencias pedagógicas diferenciadas.

Cabe aclarar que no se trata de clasificar meramente a los estudiantes de acuerdo con una u otra perspectiva de aprendizaje. Por el contrario, S. Paivandi busca reflexionar acerca de los efectos del *entorno de estudios* sobre el aprendizaje.

Según S. Paivandi la noción de entorno de estudios “constituye un espacio/tiempo de elaboración simbólica y subjetiva de percepciones para los estudiantes” (2015:132) y está conformado por cuatro tipos de componentes: el programa, refiere a la cantidad y atractivo de las temáticas que propone el profesor; la concepción de la enseñanza, esto es, el enfoque pedagógico; el contexto humano, en cuanto a la relación interpersonal y a la comunicación pedagógica; y las modalidades organizacionales y el estatus de la cursada, tiene que ver con la obligatoriedad y el posicionamiento del mismo en la organización global del plan de estudios.

Dichos componentes no son planteados como elementos absolutos u objetivos para

considerar su impacto en el aprendizaje; sino que, son consignados desde la percepción que cada sujeto-estudiante elabora en contexto y en interacción con otros. “La percepción del estudiante constituye, entonces, la mediación entre el contexto y la perspectiva de aprendizaje que él desarrolló” (Paivandi, 2015:133). Esto permite, por un lado, que dicha perspectiva pueda modificarse y, por otro, que un mismo estudiante movilice perspectivas diferentes.

Los aspectos formales del entorno de estudios son interpretados constantemente por estudiantes y docentes y resignificados a través de las interacciones entre ellos. De allí, la importancia de recuperar el punto de vista de ambos actores para analizar la experiencia universitaria. De esta manera:

El entorno constituye un espacio-tiempo abierto y generativo, susceptible de hacer evolucionar la forma de compromiso/involucramiento educativo y la movilización intelectual de un sujeto y su perspectiva de aprendizaje. Lograr [con éxito] su aprendizaje significa estar afiliado a un universo educativo a través de los lazos sociales y de las interacciones con el contexto (Paivandi, 2015:200).

Ahora bien, ¿por qué los aportes teóricos de A. Coulon y S. Paivandi abocados al estudio del punto de vista de los estudiantes nos orientan en el estudio del punto de vista de los profesores?

En primer lugar, inscribimos esta investigación en el marco del

interaccionismo simbólico. Esto supone entender que las personas actúan en base a los significados que le atribuyen a los objetos y, a su vez, dichos significados derivan de la interacción social con otros. Por lo tanto, se trata de un proceso interpretativo en el que la persona opera sobre aquellos significados y los modifica en el encuentro con los objetos y en permanente interacción con otros sujetos.

Los aportes de A. Coulon acerca de la construcción del oficio de estudiante, nos orientan sobre las dificultades que encuentran los estudiantes al transitar dicho proceso. A su vez, si bien enuncia la necesidad de desarrollar una pedagogía de la afiliación, no avanza en su formulación ni desarrollo. Nos preguntamos, entonces ¿de qué manera y en qué momento el docente puede ser convocado a pensar una “pedagogía” específica, dirigida a los estudiantes de primer año?

Por otra parte, la investigación llevada a cabo por S. Paivandi aborda los aspectos de la experiencia universitaria desde el punto de vista de los estudiantes y, al hacerlo, elabora nociones que involucran a los docentes. Esto significa que ambos actores -estudiantes y profesores- se enlazan en la construcción de sentidos de la experiencia universitaria desde posiciones sociales diferentes y complementarias. Se trata de un proceso de interpretaciones constantes, producto de la interacción entre docentes y estudiantes.

La noción de entorno de estudios comprende componentes que responden a acciones y disposiciones de los profesores. S. Paivandi los estudia desde la percepción

de los estudiantes, ya que le interesa reflexionar acerca del desarrollo de la perspectiva de aprendizaje en su carácter situacional. La elaboración de la percepción del estudiante como mediación entre la perspectiva de aprendizaje y el contexto, se produce en dicho “espacio-tiempo” de encuentro con el docente. Por lo tanto, el entorno de estudios también puede ser abordado desde la percepción docente en el encuentro con el estudiante.

De esta manera, la comprensión de las nociones presentadas por A. Coulon y S. Paivandi nos orientan en el estudio del punto de vista de los profesores: observamos la necesidad de complementar las percepciones de los estudiantes con su contraparte. Dicho de otra manera, nos interesa conocer el punto de vista de los profesores ya que son quienes reciben a los estudiantes que llegan y que, en la interacción con ellos, participan e influyen en gran parte de la construcción de la experiencia universitaria. Nos proponemos avanzar en la reflexión sobre el primer año en la universidad percibido por los profesores. En función del alcance de este artículo, nos centraremos en indagar el significado que los docentes le atribuyen al aprender en primer año.

2.2 Postulados centrales del interaccionismo simbólico

Partimos por considerar al profesor como un actor clave en las trayectorias de los estudiantes en la universidad. Particularmente en primer año, sus

acciones pueden resultar obstaculizadoras o facilitadoras para los estudiantes en la comprensión de la vida universitaria.

Como ya lo hemos mencionado, esta investigación centrada en el punto de vista del profesor, se inscribe dentro del *interaccionismo simbólico*. De esta manera, analizamos la experiencia universitaria desde la interacción entre los actores implicados en las situaciones que tienen lugar cotidianamente. Esto es, pensar las prácticas de los actores institucionales desde su punto de vista en relación con otros, consigo mismos y con el entorno, de manera dinámica. A partir de recuperar el relato de los actores (en este caso, los profesores) es posible analizar los significados y expectativas que subyacen y direccionan sus acciones, en tanto resultan de la interpretación de las situaciones donde se desarrollan dichas acciones.

Nos apoyamos en las conceptualizaciones realizadas por H. Blumer(9), quien refiere al ‘interaccionismo simbólico’ como un “modo de abordar el estudio de la vida humana en grupo y la conducta humana” (1969:1).

Este autor define la *interacción social* como “una interacción entre actores”, un proceso que forma la conducta humana (Blumer, 1969:7). El modo característico de la interacción humana es la *interacción simbólica*, la cual incluye un proceso de interpretación: existe una búsqueda por entender el significado de los gestos y las acciones de los otros. Asimismo, este tipo de interacción ocurre en y es productora de un *entorno* compuesto por objetos. Éstos

emergen como construcciones sociales cuyos significados los constituyen en tanto tales. Es decir, por un lado, es el significado que tiene para una persona o un grupo lo que lo hace ser un objeto; y, por otro, dicho significado no es intrínseco al objeto sino que éste se forma y se transforma mediante el proceso de definición e interpretación que ocurre en la interacción entre las personas. De este modo, “el significado establece la manera en la que [la persona o el grupo] ve el objeto, la manera en que se prepara para actuar en relación con él, y la manera en la que se prepara para hablar sobre él” (Blumer, 1969:11).

Apartir de esta definición de interacción social, H. Blumer concibe al ser humano en términos sociales y en tanto *actor*: un organismo que actúa enlazado en dicha interacción social y simbólica, que realiza indicaciones e interpreta indicaciones de otros. Esto es posible debido a que el ser humano posee un ‘self’; quiere decir que él puede ser objeto de su propia acción, o sea que puede interactuar consigo mismo –esto es, formularse indicaciones y responder a ellas consecuentemente. Este mecanismo de interacción consigo mismo le permite organizar y guiar sus acciones. No se trata de una estructura, sino de un ‘proceso reflexivo’ mediante el cual advierte objetos y determina su significado para construir una línea de acción (Blumer, 1966).

Como consecuencia, la *acción* no es entendida como una mera reacción a estímulos, ya sean externos o internos; sino que el sujeto-actor construye una línea de acción como una respuesta en

base a los significados resultantes del proceso de interpretación que se da en la interacción con otros y consigo mismo. En palabras de H. Blumer “el actor selecciona, controla, suspende, reagrupa, y transforma los sentidos a la luz de la situación en la que se encuentra y la dirección de su acción” (1969:5).

Por otra parte, los aportes conceptuales y metodológicos de H. Blumer a la psicología social y a la sociología influyeron en la formación de H. Becker, quien estudió los sentidos producidos en la interacción cotidiana de los estudiantes universitarios entre sí y con los docentes. A partir de allí, H. Becker conceptualizó dichos sentidos en términos de “*perspectiva*”. Esta noción refiere al “conjunto coordinado de ideas y acciones que una persona utiliza para lidiar con alguna situación problemática, (...) la manera ordinaria de una persona de pensar y de sentir sobre y actuar en dicha situación” (Becker, 1992:34). En este sentido, las perspectivas aparecen cuando las personas se encuentran con una situación que demanda una acción, y son, entonces, las que guían el comportamiento. Sea a nivel individual o grupal, las perspectivas están relacionadas con una situación y contexto específicos; por lo cual contienen, necesariamente, una definición de la situación: aquella lectura que tiene -desde su punto de vista- el individuo o el grupo sobre la naturaleza de la situación.

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, entendemos que profesores y estudiantes se encuentran en constante interacción los unos con los otros y, al hacerlo, se ven inmersos en un proceso de

interpretación dinámico. De esta manera, y apoyándonos en los aportes teóricos de A. Coulon (2005) y S. Paivandi (2015), presentaremos a continuación algunos avances de los análisis de nuestra investigación, centrada en el punto de vista de los profesores de primer año.

3. El punto de vista de los profesores: abordaje empírico

3.1 La entrevista en profundidad para la recolección de datos y presentación de la muestra

Nuestra investigación se encuadra dentro de la lógica cualitativa de investigación social. Esto supone un modo particular de vincular el corpus teórico y el corpus empírico y a su vez, un lugar específico asignado a la teoría dentro del proceso de construcción de conocimiento. Como ya lo explicitamos, nuestro interés se centra en describir e indagar el punto de vista de los profesores de primer año sobre los estudiantes que inician su carrera universitaria.

Para tal fin, utilizamos la entrevista en profundidad tendiente a acceder a los significados que cada actor construye; una suerte de conocer “su mundo subjetivo” desde sus opiniones, vivencias, valores y sentimientos personales. Si bien recurrimos a un guión con temas que orienten nuestra indagación, intentamos crear las condiciones para que se desarrolle una conversación abierta dejando que el entrevistado despliegue sus ideas y apreciaciones personales.

Los criterios de selección de los profesores tuvo que ver con pertenecer

a dos carreras diferentes de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, una de ellas, la Licenciatura en Filosofía, creada junto con los comienzos de dicha unidad académica hace 25 años y la otra, la Licenciatura en Historia, de reciente creación, hace tres años.

Buscamos que los profesores sean aquellos que estén a cargo de las cursadas, tanto en el dictado de las clases teórico-prácticas como en las instancias de evaluación. En ambas carreras, los docentes fueron seleccionados por los respectivos directores.

La muestra definitiva estuvo conformada por cuatro profesores(9), de los cuales, dos de ellos, tienen el doctorado finalizado y distribuyen su carga horaria docente con tareas de investigación, ya que son miembros de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Por último, el modo de llevar a cabo el análisis de los datos se fundamenta en el análisis del contenido, desde su versión deductiva. Es decir, tendremos en cuenta las categorías teóricas presentadas por los autores consultados para contrastarlas con el material empírico recogido. Este primer abordaje de análisis será complementado, en una instancia posterior, que excede el alcance de este artículo, por un trabajo inductivo de construcción de categorías analíticas y de formulación de hipótesis interpretativas singulares.

3.2 Primeros análisis

A partir de las entrevistas tomadas,

comenzamos a indagar los relatos de los docentes en torno a los estudiantes de primer año que reciben en sus cursos. Específicamente en este artículo, pondremos hincapié en el siguiente eje de indagación: *¿qué significa aprender en primer año?*

Nos interesa adentrarnos en los relatos de los profesores desde diversos ángulos. Por un lado, presentaremos cada caso en singular; es decir que, consideraremos las particularidades del discurso al interior de cada entrevista y, por otro, buscaremos encontrar puntos en común y divergencias entre las posiciones de los cuatro profesores. Así, abordaremos los contenidos que han sido enunciados: opiniones, sentimientos, emociones, expectativas y vivencias.

-El aprender entre lo institucional y lo intelectual

Al analizar las respuestas dadas por los profesores entrevistados acerca de lo que significa aprender en primer año, tuvimos la necesidad de recuperar la noción de *proceso de afiliación* formulada por A. Coulon (2005).

Por un lado, identificamos ciertas opiniones que remiten a la afiliación institucional; es decir, al aprendizaje de las reglas implícitas del funcionamiento universitario y a un sentido de pertenencia a la universidad en relación con la experiencia que allí se desarrolla. De los cuatro profesores, sólo uno tiene en cuenta y considera estos aprendizajes institucionales cuando le preguntamos específicamente por el significado de

aprender en primer año:

“tiene que ver con todo eso... con adquirir el conocimiento, digamos, o la experiencia, la práctica de lo que es entrar en lo que decíamos antes: la vida universitaria, la vida académica y una etapa de formación.” (Nicolás)

Específicamente este profesor alude a *“la vida académica”*, para referirse al proceso subjetivo que atraviesa el estudiante, en contexto y con otros, al tiempo que, incluye todas las actividades por fuera del estudio de la materia.

“La vida académica bueno, es esto, es esto de empezar a formar parte de una carrera universitaria, a empezar a formarse en una carrera universitaria, a buscar tu propia satisfacción personal –podríamos decir- cuando uno hace una carrera está buscando un poco también eso: su realización, podríamos decir también. Pero esa realización se da dentro de lo que es la universidad, dentro de lo que es la formación propia que te provee la carrera. Una carrera que uno no hace solo, que la hace con compañeros, que la hace dentro de un ámbito que es la academia, la universidad y todas esas cosas son las que forman parte de la vida académica. Las costumbres, el hacerse el hábito de estudio es parte de la vida académica. Los códigos de respeto que se manejan en la universidad. Cómo dirigirse hacia un profesor (...). Extensión tiene que ver con la vida académica. Las actividades que se pueden hacer dentro de la universidad, de deporte hasta las obras de teatro por decirlo así, el voluntariado, eso también es parte de la vida académica. Hay

varias actividades. La participación en jornadas es parte de la vida académica, en eventos, digamos, así académicos.” (Nicolás)

Por otro lado, los comentarios relativos a la afiliación institucional de los otros tres profesores aparecen en diferentes respuestas de la entrevista. En ellas, los docentes hacen referencia a las dificultades o las inquietudes que presentan los estudiantes, pero no consideran estos aspectos específicamente como parte de lo que para ellos significa aprender en primer año.

“Sobre todo son consultas de tipo burocrático, de futuro, de organización de ellos, más que de contenido. (...) O a veces son cosas que ellos pueden resolver por otro camino. O sea, la fecha del final ni yo la sé; o yo la sé, me avisa la coordinadora una semana antes. Y además vos entras, departamento de alumnos, finales y está.” (Ignacio)

“Acá tenés que explicar cómo es el final el día que vienen a rendir, por enésima vez. Porque vienen a rendir y no saben lo que tienen que hacer ¿no?” (Alejandro, Historia)

“Hay una dificultad pero bueno, se soluciona más o menos fácil, de comprender la dinámica de anotarse en las materias, esas cosas burocráticas. Pero no sé si me estás preguntando algo así. O que las fotocopias son muy caras o qué se yo. Cuestiones por fuera de lo propiamente cognitivo, digamos.” (Sergio)

A partir de estas respuestas

podríamos inferir que, el hecho de no incluir la dimensión de lo institucional en la concepción de aprender en primer año, podría responder a un tipo de estudiante esperado por los profesores que debería ya tener conocimiento de todas aquellas reglas que son implícitas a la vida universitaria. Si estos aspectos no forman parte del ‘aprender’ en primer año, entonces, tampoco serían considerados como aspectos valiosos a ser transmitidos desde su rol docente. Dicho de otro modo, los profesores no consideran que tengan que hacerse cargo de enseñarlos.

Por otra parte, en la pregunta por el significado del aprender, encontramos una gran cantidad de referencias a la dimensión intelectual del aprendizaje. Los profesores señalan diferencias entre el secundario y el nivel universitario ligadas a procesos intelectuales que permiten descifrar las reglas de estudio que este nuevo nivel exige, en tanto algo “que está detrás” y que se espera que el estudiante logre “entender” para poder desempeñarse académicamente. Más precisamente, expresan que ‘aprender’:

“tiene que ver con entender que ya no están en el secundario, que no pueden ser escuetos, (...) Es entender que no es leer unas páginas y mandarse a escupir; sino que implica entender algo que está detrás.” (Alejandro)

“empezar a ver qué es la disciplina X⁽¹⁾, cómo se estudia, cómo se hace en cuanto al quehacer específico de la disciplina y ya.” (Ignacio)

“Me interesa que puedan identificar los problemas que son importantes para

un licenciado en esta disciplina y que entiendan cómo funciona la narración en este campo disciplinar y cómo un licenciado en esta disciplina encara estos problemas. (...) Que entiendan un poco lo que es la carrera sobre la base de qué tipos de trabajos se hacen y dónde pone la mirada un historiador.” (Alejandro)

“Es un vicio de la palabra Filosofía que quiere decir ‘aspirar a la sabiduría’. Filosofía es una relación con, no es una posesión, sino una tensión, una relación con algo que no se tiene, que se busca. Entonces eso implica siempre una actitud activa.” (Sergio)

A su vez, advertimos que la afiliación intelectual se vincula con aspectos propios del campo disciplinar al que pertenecen los profesores: un mundo “nuevo” con el que se encuentran los estudiantes cuyas especificidades son señaladas por los docentes como parte de lo que significa aprender. Asimismo, los verbos que utilizan para explicitar sus concepciones implícitas sobre el aprendizaje ponen en relieve a procesos que tienen que ver con la cognición: entender, identificar, empezar a ver...

Entre las respuestas de los profesores, que destacan la dimensión intelectual, nos llama la atención el siguiente fragmento discursivo:

“aprender en primer año significa lo mismo que aprender en los otros años pero con un agregado. Este agregado me parece que nunca debería perderse pero me parece que en primer año es más fuerte, que es des-aprender. Entre los saberes previos (...) hay muchos que

son necesarios desaprenderlos. Sacarse de encima ciertas cosas mal aprendidas, por ejemplo la manera de relacionarse con el saber.” (Sergio)

La expresión elegida para hablar sobre el significado de *aprender* fue “des-aprender”, haciendo referencia a la necesidad de dejar de lado algo ‘mal aprendido’ previamente. Sin embargo, en otro momento de la entrevista Sergio pone en valor los saberes previos de los estudiantes, en tanto punto de partida para generar sentido al introducir los contenidos nuevos.

“Yo trato de buscar cuáles son esos saberes previos para a partir de allí tratar de empezar. Que lo que yo digo, lo que se diga en el aula o lo que tengamos que leer, resulte de alguna manera, resulte significativo. O sea que el alumno tenga dónde apoyar eso, algo previo con lo cual pueda relacionarlo y generar sentido.” (Sergio)

Nos preguntamos de qué manera este desencuentro respecto de los saberes previos, en algunos casos ‘mal aprendidos’ y –al mismo tiempo– necesarios en la construcción de sentido, incidiría en los estudiantes y en el modo de vincularse con el contenido a aprender.

Según Sergio, la actitud o la disposición que tome cada estudiante para poder “desaprender”, determina el modo de vivir la experiencia universitaria.

“Algunos se lo pueden tomar como un desafío aventuroso y sentir que desaprender ciertas cosas los enriquece, los hace más ágiles, los cambia de lugar; pero algunos no pueden hacer eso o no

quieren cambiar de lugar, o sienten miedo terrible de abandonar ese lugar en el que no saben muy bien cómo llegaron pero están ahí. Y eso me parece que también es la experiencia universitaria.” (Sergio)

En el caso de Nicolás, si bien no desarrolla directamente los aspectos relacionados con la afiliación intelectual ante la pregunta específica, su respuesta remite a la noción de “vida académica”. Esto nos impulsó a buscar en su discurso todas las referencias en donde amplía la descripción de dicho concepto. Encontramos que en otras partes de la entrevista la vincula con distintos aprendizajes propios de los estudiantes de primer año en lo relativo a lo intelectual.

“Ahí también hay que acompañarlos a introducirse es esos textos y a generar también un acto de reflexión, al cual tampoco vienen demasiado acostumbrados. (...) Porque me parece que es parte de la vida académica y porque es parte de lo que hay que explicar y enseñar y transmitir.”

“Y a veces hay que aconsejarlos, acompañarlos, decirles a veces cosas que parecieran demasiado obvias; como por ejemplo “no dejen todo para lo último”, pero que a veces si no se lo decís no se dan cuenta. Piensan que alcanza solamente con venir a escuchar la clase sin leer los textos y que el día del final le van a poder pegar una repasada y con eso les va a ir bien. (...) Entonces en primer año se trabaja un poco mucho con eso.” (Nicolás)

Nicolás transmite una actitud activa

al percibir las dificultades que la novedad les presenta a los estudiantes de primer año. Esto nos conduce a pensar en torno al vínculo entre el proceso de afiliación estudiado por A. Coulon, la concepción sobre el aprender que tienen los profesores y la actitud que toman en consecuencia.

De los cuatro entrevistados, sólo uno supo referirse al proceso de afiliación –en términos de vida académica- en sus dos dimensiones y vincularlo al aprender en primer año. Dicha integración aparece en el discurso de Nicolás ligada a las acciones de acompañamiento que él realiza como profesor. Por el contrario, en los otros casos la afiliación intelectual parece tener mayor valor que la institucional: las dificultades que presenta ésta última quedan relegadas a una resolución que deberían o podrían encontrar los estudiantes independientemente de la ayuda de los profesores.

-Pensar el “entorno de estudios” desde una pedagogía específica

Como hemos mencionado anteriormente, según S. Paivandi (2015), los cuatro componentes que constituyen el entorno de estudios son aspectos a ser resignificados constantemente por estudiantes y docentes a través de sus interacciones.

En esta instancia de análisis, buscamos identificar en el discurso de los profesores entrevistados las ideas relacionadas con la ‘concepción de la enseñanza’⁽¹²⁾; en tanto subyace y configura las percepciones y, por lo tanto, las prácticas que influyen directamente en dicho “espacio-tiempo” de

encuentro con los estudiantes.

En el caso de Sergio, observamos que para él, la acción del docente tiene un límite. La movilización de los estudiantes depende de la predisposición que ellos traen:

“Pero bueno son, qué se yo... eso ya no depende de la acción del profesor, ¿no? No puedo obligar a nadie a pensar, ni a filosofar, ni a emocionarse ante una poesía. Se puede proponer generar un clima, tratar de estimular, favorecer, pero ya sabemos que el alumno no es pasivo, es activo y que estudiar y aprender es un trabajo y hay que desarrollarlo. Si el alumno no hace nada, no pasa nada.”
(Sergio)

Cuando le preguntamos a Alejandro por los desafíos de ser profesor en primer año, transmite cierta incertidumbre frente a las dificultades de los estudiantes con las que se encuentra.

“Se enfrentan a algo totalmente nuevo, con un montón de datos que lo único que hacen es obligarme constantemente a reducir, sintetizar y resumir, básicamente, en problemas y que tampoco terminan de cuajar. (...) Las estrategias que vamos incorporando sobre la base de eso, me da la sensación, en el corto plazo, de que son estrategias casi de parche.”

A pesar de haber intentado diversas estrategias, no ha logrado revertir los “problemas” que identifica:

“Pero yo sinceramente no sé cómo zanjar ese problema. No saben escribir (en general), no saben leer los textos y, como siempre, a pesar de todos los matices que uno pone en el discurso,

las clases terminan siendo el texto. (...) y no les va bien porque no tiene sentido lo que escriben.”

“(...) es muy difícil de ver qué estrategias poder plantear para poder solucionar esos inconvenientes. Porque (y esto es personal, no me hago eco de nadie) creo que les falta un año previo de algo, creo que el Curso Preparatorio Universitario (CPU) no cubre, no cubre.”

El desafío para Alejandro tiene que ver con buscar ‘la’ solución que resuelva lo que los estudiantes no tienen o no traen de su formación previa.

“Yo no sé ni siquiera muy bien cómo expresarlo, lo veo desde el fenómeno ¿no? Porque no sé de ese tema, pero me parece que está faltando algo en el proceso por el cual están desapegados de la bibliografía. No logran aprender. No lo logran por más que yo reponga en las clases, digamos, mis clases son una narrativa de simplificación para que puedan conectar con los textos. Y este año lo que empecé a hacer además (...) además de la narrativa, empecé a resumir los textos. Lo cual va en contra de mis principios pero, tratando de buscar una solución práctica de los problemas. Y los parciales demostraron que no lo logré, no lo logré.”

En resumen, Alejandro le atribuye dos causas a las dificultades de estudio que están relacionadas: la falta de conexión de los estudiantes con lo que estudian y, al mismo tiempo, la falta de una preparación previa. Según él, las estrategias estuvieron orientadas a la “simplificación” de las lecturas. Esto implicó un trabajo de selección y resumen

por su parte, lo cual él mismo caracteriza como estrategias de “*parche*”. A partir de su relato, nos preguntamos por “*el año previo*” al primer año que parecerían estar necesitando los estudiantes: ¿qué es lo que debería ocurrir allí, de qué manera adquirirían herramientas que le permitieran desempeñarse mejor en primer año y, más importante aún, quién/es serían responsables de que todo eso suceda? ¿Acaso no sería igualmente válido plantear-se estas preguntas como profesor de primer año? Sino parecería que se necesita “un primer año” para el primer año y, de esta manera, recibir al estudiante esperado que se adecuaría a las expectativas del docente.

La opinión de Alejandro llama nuestra atención. Por un lado, observamos preocupación y, al mismo tiempo, cierta frustración en su interacción con los estudiantes respecto de los resultados esperados. Sin embargo, las estrategias ligadas a una “*simplificación*” y a “*resumir los textos*” dan cuenta del alcance de su análisis sobre la propia práctica. La incompreensión del “*fenómeno*”, como él mismo lo nombra de manera inespecífica, la dificultad para describirlo, y la búsqueda de una “*solución práctica a los problemas*” responden a una lógica de análisis orientada hacia la enseñanza y los contenidos. Sobre los estudiantes, transmite únicamente las faltas y las dificultades que ellos demuestran en su clase. Según Alejandro, los estudiantes “*no logran aprender*”: son todos ellos -los estudiantes- los que no pueden, no logran, no alcanzan, a pesar de las estrategias llevadas a cabo por

él. Observamos que, a partir del propio registro de sus dificultades, de manera incipiente, aparecen en el discurso de Alejandro ciertos espacios que permitirían avanzar sobre nuevos interrogantes para complejizar los obstáculos, desaciertos y estrategias de su quehacer docente.

Con respecto al relato de Ignacio, nos interesa recuperar algunas reflexiones sobre su propia práctica en relación con las “*disparidades*” que encuentra en primer año. En principio, se refiere al uso de las “*guías de lectura*” como estrategia para encausar la comprensión de la clase.

“Y lo que implementamos la otra vez, lo que estoy implementando (...) son guías de lectura. Entonces después de la clase, después (se corrige), en la última parte de la clase agarro la guía de lectura –son diez preguntas muy básicas sobre el texto- y las leemos en voz alta y las respondemos en voz alta. Justamente para aquellos que se perdieron tal vez en una exposición larga de tres horas (en realidad yo lo uso como práctico, es ida y vuelta) al final, digamos, vos lo que tenés que saber de este texto es...”

Luego, encontramos consideraciones sobre la actitud o el trato especial que deberían tener los profesores con los estudiantes de primer año.

“Entonces, vos me decís ¿qué podemos hacer los docentes? Yo creo que tenemos que ser, en el primer año, más comprensivos con los alumnos. No esperar... y si esto uno lo puede ver como ‘bajar el nivel’, bueno, no sé, ‘bajar el nivel’. Digo, el primer año es un momento donde ellos se pueden espantar, entonces si

vos los bombardeas con cosas que les parecen inaccesibles y van a decir “esto no es para mí”, creo que es un peligro. Entonces, si se quiere decir ‘bajar el nivel’, bueno, me parece que la pendiente al principio tiene que ser muy suave. Ellos al principio, hay pibes que salen de la secundaria y casi ni leyeron. Entonces, yo no quiero decir ‘bajar el nivel’ pero si ser... nada, ejercer, que la pendiente sea suave de aprendizaje y tratar de acompañarlos; no dar respuestas que los puedan frustrar, jamás reírse de una pregunta. Ese tipo de cosas que se nos enseña en pedagogía pero que algunos docentes se olvidan y creen que el primer año es igual que el quinto y los pibes ya deberían saber todo, digamos, y a veces los pibes no pueden ubicar Italia en un mapa. Tener un poco de, de comprensión con los que empiezan y buscar... yo no soy un gran, no tengo grandes herramientas. Te cito las guías de lectura porque me parecieron útiles, pero después lo que más se me ocurre es un acercamiento más personal y dar un perfil a los alumnos donde ellos se sientan en una especie de zona de confort de preguntarte cosas.”

En contraposición con los colegas entrevistados, la reflexión de Ignacio parece estar más orientada hacia los estudiantes: toma en cuenta las dificultades que les representa una nueva modalidad de enseñanza en la universidad, la necesidad -desde su rol docente- de alojar preguntas y “tratar de acompañarlos” para evitar “espantarlos”, así como las diferencias entre el primer año y los siguientes.

Podríamos inferir que este profesor plantea un “acercamiento” hacia los estudiantes a partir de una actitud y una predisposición “comprensiva” hacia ellos. Desde su lugar, ya no se trata únicamente de “generar un clima” como proponía Sergio o encontrar “soluciones prácticas” como sugería Alejandro, sino de construir un posicionamiento que le permita acercarse y acompañar a los estudiantes a atravesar una “pendiente suave”.

De manera similar, Nicolás menciona en varias oportunidades la necesidad de “acompañar” a los estudiantes de primer año. Encuentra gratificante cuando aquellos con mayores dificultades, luego de diversos ensayos, logran progresar. Ante la naturalidad en su forma de expresarse, le preguntamos de qué manera se desarrolla dicho acompañamiento que introduce a los estudiantes en “la vida académica”...

“Y no, porque eso sería casi como una materia que sería ‘Introducción a la vida universitaria’. Que podría ser en el curso de ingreso (...) hablamos también de esas cosas. Un poco extra-curricularmente las conversamos. Que tiene que ver también hasta con códigos, por ponerle así, de ética y de conducta, como apagar los celulares o como que no tienen que pedir permiso para ir al baño ¿me entendés? Que algunos no lo saben.”

A partir de las palabras de Nicolás, nos detenemos en el carácter “extracurricular” que supone lo que él llama la “introducción a la vida universitaria” y que hemos referido oportunamente en cuanto a lo que significa para este profesor aprender en primer año. ¿Qué quiere decir “extracurricular” en

este caso? O mejor dicho, ¿por qué los aprendizajes relativos a la afiliación a la “vida universitaria” quedarían por fuera de la enseñanza como algo “extra”?

En síntesis, la concepción de enseñanza que se pone de manifiesto en la práctica cotidiana de cada profesor forma parte del entorno de estudios. A su vez, ésta interactúa con la concepción de estudiante de primer año que cada uno sostiene y la del proceso aprender. Por todo ello, nos interesa avanzar en la reflexión sobre una pedagogía específica para el primer año que incluya las particularidades de estas tres concepciones.

4. Reflexiones finales

Los estudios anteriores realizados desde el punto de vista de los estudiantes, nos permitieron acercarnos a conocer una diversidad de experiencias vividas por sus protagonistas, al atravesar lo que hemos reconocido como: ‘los inicios’ a la vida universitaria. En sus relatos, encontramos una referencia definida y contundente relativa a los profesores y sus estilos de dar clase. Esto nos condujo a pensarlos como actores claves y complementarios de dicha etapa inicial. En este sentido, quisimos indagar la manera en que los docentes reciben a

los estudiantes que llegan a primer año, sólo que esta vez, nos interesó recuperar el punto de vista de los profesores desde el indagar sus opiniones y apreciaciones.

Devenir estudiante significa afiliarse institucional e intelectualmente. Dicha afiliación no se produce en soledad sino en interacción con otros, estudiantes y docentes. Afiliarse significa aprender el ‘oficio de estudiante’. Entonces, aprender en el primer año de la universidad ¿qué significa? Esta pregunta condujo las entrevistas que hemos realizado a cuatro profesores, con el propósito de conocer su punto de vista. Entre el posicionamiento de acercamiento y la actitud comprensiva de uno de los ellos y las conversaciones extracurriculares, fuera del “dar clase” de otro, creemos oportuno precisar la necesidad de introducir una *pedagogía específica*. Una pedagogía que cree las condiciones para gestar espacios de reflexión entre docentes sobre sus propias prácticas y sus concepciones de enseñanza, de aprendizaje y sobre sus concepciones acerca del sujeto que inicia los estudios en la universidad.

Creemos que desde el reconocimiento de esta especificidad, se pueden generar prácticas de enseñanza que hagan de la bienvenida a la universidad, la concreción efectiva del derecho a la educación superior.

Notas

(1) Durante la escritura de este trabajo nos encontramos alternando la expresión del artículo definido plural entre la utilización de las, los y les/lxs. En un contexto en el que todavía existe la discusión sobre los ámbitos y los formatos en los que se considera apropiado o no, insistir en la visibilización de las distintas identidades y expresiones de género, entendemos que esta instancia no se mantiene ajena al debate. Sin embargo, dado que incorporamos otras voces con las que dialogamos, las cuales no han incorporado (aún o por entonces) el artículo definido

plural neutro (lxs o les), hemos decidido continuar con el uso del masculino para referirnos al plural de personas. Mediante esta aclaración al pie, invitamos a leer este escrito identificando la pluralidad de identidades presentes cada vez que nos refiramos a ‘estudiantes’, ‘docentes’, ‘profesores’, ‘autores’, etc.

(2) Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín. wandaholsman@gmail.com

(3) Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Paris X Nanterre (Francia) y por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Estudios posdocotirales en la Universidad de Málaga (España). Profesora investigadora de la Universidad Nacional de San Martín y asesora pedagógica de la Universidad Nacional de Lanús. Coordinadora del Programa Mentorías Entre Pares de la escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

Felipe Vallese 1301 (CP: 1405) CABA vivmanco@yahoo.com.ar

(4) Estas reflexiones han sido recogidas a partir de distintas consignas de trabajo grupal en diversos espacios formativos con estudiantes avanzados, participantes del Programa “Mentorías Entre Pares” de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

(5) Estos comentarios fueron compartidos en un espacio colectivo de formación continua con profesores de primer año de distintas carreras de la Universidad Nacional de Lanús.

(6) Expresión creada y desarrollada por González Velasco. En: Mancovsky y Más Rocha (eds.), *Una pedagogía de los inicios*. Ed. Biblos. En prensa.

(7) Este trabajo se incluye dentro de un proyecto de investigación, más amplio, titulado: “Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa en el Área Metropolitana de Buenos Aires: de la escuela secundaria a la Universidad” dirigido por Stella Maris Más Rocha.

(8) Las traducciones de la bibliografía en francés e inglés fueron realizadas por las autoras.

(9) H. Blumer, sociólogo, representante de la Escuela de Chicago y estudiante formado con George Mead, en 1937 utilizó por primera vez el término ‘interaccionismo simbólico’ en un artículo titulado Social Psychology.

(10) Para resguardar el anonimato de todos los entrevistados usaremos nombres ficticios.

(11) A fin de asegurar la confidencialidad de los profesores entrevistados, hemos omitido también, los nombres y las referencias directas de las disciplinas.

(12) La concepción de la enseñanza, según S. Paivandi (2015) remite al enfoque pedagógico. Este autor sostiene que enseñar significa reflexionar sobre cómo aprenden los estudiantes en vistas de pensar cómo favorecer ese aprendizaje de acuerdo con lo que el profesor pretende transmitir. Incluye el grado de participación y reflexión que promueve el docente en los estudiantes, los métodos de evaluación y las condiciones materiales de la clase.

Bibliografía

BECKER, H., Geer, B., Hughes, E., & Strauss, A. (1992). *Boys in White: Student Culture in Medical School* (4ta ed.). Transactions Publishers.

- BLUMER, H. (1937). Social Psychology. En E. Schmidt, *Man and society; a substantive introduction to the social sciences* (págs. 144-198). New York: Prentice-Hall, Inc
- BLUMER, H. (1966). Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead. *American Journal of Sociology*, 71(5), 535-544.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Economica Anthropolos.
- MANCOVSKY, V., & Mas Rocha, S. M. (En prensa, enero 2019). *Por una Pedagogía de los Inicios a la vida universitaria*. . Editorial Biblos.
- PAIVANDI, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.