

Eje temático:

Culturas juveniles: nuevas identidades

Título:

Acercamientos y distancias entre las concepciones de aprendizaje de los profesores y la de los jóvenes ingresantes en la universidad pública

Autoras:

Cecilia Ziperovich, Natalia González, Cristina Sappia, Patricia Mercado

Institución: **Universidad Nacional de Córdoba**

I.- Introducción

El equipo de investigación viene abordando la problemática de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior, en distintas carreras pertenecientes al campo de las ciencias sociales, desde el año 1995. La presente ponencia intenta compartir algunas aproximaciones en relación a las modalidades de aprender que predominan en los jóvenes que ingresan a una carrera en el área de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Córdoba durante el período 2006/07.

En dicho proyecto de investigación, el objetivo fue continuar convirtiendo en objeto analítico los procesos socio-pedagógicos que se producen en las instituciones de Educación Superior en relación al proceso de aprendizaje en el campo de las ciencias sociales, focalizando en las particularidades que asume el desarrollo del pensamiento de orden superior en los estudiantes jóvenes universitarios. Otra cuestión central, fue profundizar en el conocimiento de las condiciones cognitivas de los estudiantes ingresantes, aproximándonos tanto a sus historias previas de aprendizaje, como a las representaciones sobre este proceso en base a las cuales los docentes universitarios elaboran sus propuestas pedagógicas. Partimos de considerar que los estilos de aprender que los jóvenes universitarios poseen, se constituyen en sus historias personales y en buena medida por la

impronta de las culturas del aprendizaje que las instituciones por las que ellos transitan les ofrecen.

En ese cruce complejo, nos preguntamos: ¿Qué relaciones y rupturas, tipos de vacíos y posibles indicios de recuperación se configuran, entre las historias personales de aprender de los sujetos y las prácticas de aprendizaje instituidas en el primer año de una carrera universitaria en Ciencias Sociales?

La elección de este campo empírico responde a que la universidad pública, por su condición de gratuita y su tradición académica, alberga un gran número de población estudiantil. También cabe aclarar que nuestra opción por investigar en carreras donde el objeto de enseñanza se corresponde con las ciencias sociales, radica en que la afinidad epistemológica con nuestra formación –Ciencias de la Educación- facilita el acercamiento al objeto de estudio.

En la construcción del marco teórico de referencia se recuperaron fundamentalmente los aportes de Lev Semiónovich Vygotsky. Dicho autor profundiza en el desarrollo cultural e histórico de los signos concebidos como instrumentos psicológicos mediadores que se constituyen en las representaciones mentales con las cuales pensamos y operamos sobre el mundo. Estas capacidades permiten al hombre liberarse de lo concreto del espacio y el tiempo, estableciendo relaciones mentales. Todos procesos complejos, que desarrollan las funciones psicológicas superiores y que son susceptibles de ser aprendidos si las propuestas pedagógicas que los equipos docentes elaboran intencionalmente aseguran los “prestamos conciencia”, los “andamiajes” que irán retirando progresivamente para posibilitar al estudiante pensar autónomamente.

También nos basamos en la Psicología Social de Pichon Riviere y Ana Quiroga cuando sostienen que la “matriz o modelo de aprendizaje” de un sujeto es una estructura compleja, contradictoria y en movimiento, que posee una infraestructura biológica, que está socialmente determinada; e incluye tanto lo conceptual, como lo emocional-afectivo y los esquemas de acción. Matriz que se construye en una trayectoria de aprendizaje sintetizando nuestras potencialidades y obstáculos”. Matriz que subyace al acto de conocer pero que es implícita por lo poco que accede a la conciencia, dado que es actuada sin ser problematizada, es “naturalizada”, no nos interrogamos por cuánto ella favorece o limita la apropiación de lo real. Cuestión esta última que ha planteado en nuestra cultura del aprendizaje la legitimación de “un” modo de aprender válido, sin que en el proceso formativo se haya propiciado la problematización, el cuestionamiento del mismo.

En orden a la metodología, se siguió una lógica cualitativa y exploratoria. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: Análisis de documentos como planes de estudios; producciones de ponencias de parte de profesores; programas de estudio de las materias de 1º año; cuestionario semi-estructurado a una muestra estudiantes de los tres turnos de dictado; entrevistas semi-estructurado a estudiantes que voluntariamente aceptaron y a profesores titulares, adjuntos y JTP de todas las materias de dicho curso.

Así, pudimos acercarnos a conocer los estilos de aprendizaje de los jóvenes impactados por la cultura mediática, por la liviandad de los tiempos que corren, los que a la vez poseen diferentes historias de aprendizaje por el sector social y escolar de origen.

Avanzamos en la dirección señalada considerando desde el carácter propositivo de la pedagogía, que podemos ofrecer algún avance a nuestro campo en torno a la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. El conocimiento de los jóvenes universitarios como sujetos de aprendizaje, contextualizado en la actualidad, tanto por parte de la institución universitaria como por él mismo, hará posible resignificar el aprendizaje en la Universidad, desnaturalizar este proceso y proponer intencionalidades pedagógicas explícitamente dirigidas a construir subjetividades alternativas. En tal sentido, coincidimos con Coraggio (2002), cuando propone la recomposición del sistema universitario para contribuir a la generación de utopías, la crítica epistemológica de las razones desde las cuales se justifican las políticas de dominio, el desarrollo de estrategias de investigación y formación que contribuyan a la constitución de actores sociales y políticos democráticos. Ahora bien, para que esta propuesta no sea una utopía más, consideramos que comprender a nuestros jóvenes ingresantes a la vida universitaria en sus modalidades de aprender contribuirá a la misma.

En este contexto la presentación que sigue intentará mostrar la voz tanto de los docentes como de los estudiantes jóvenes que ingresan a una carrera en Ciencias Sociales, en relación al proceso de aprendizaje. El objetivo que guió la ponencia fue mostrar acercamientos y distancias en las concepciones que estos actores parecen sostener al significar dicho proceso en el marco de la universidad pública.

II.- El sujeto de aprendizaje en la Universidad de Córdoba.

II.1 - Contexto socio histórico.

Desde nuestro posicionamiento epistemológico, la psicología cultural que inaugurara Bruner (1997) desde el cual toda actividad mental esta situada en un contexto determinado;

entendemos dos niveles que se articulan entre sí para conformar el contexto de nuestro actual sujeto de aprendizaje universitario. Por una parte, un nivel sincrónico que refiere a las condiciones histórico-sociales por las que atravesamos y nos atraviesan, tanto a nosotros actores sociales docentes como a nuestro objeto de preocupación el actor alumno, pueden sintetizarse en globalización¹ y neoliberalismo². En ese sentido, Luis Rigal (1999, p. 154) refiere al modelo que denomina ‘neo-neo’, se trata de “La fusión del neoliberalismo, con su acento en la libertad económica de la economía de mercado, [...] con un neoconservadorismo que a través de su preocupación por el mantenimiento del orden social propone severas limitaciones a la democratización de la sociedad”. Este modelo ‘neo-neo’, expresa Rigal, conlleva un perfil político, que entre otras características se manifiesta con una crisis de los sujetos sociales históricos, que aparece como una ciudadanía débil, desencantada y alejada de la cosa pública. Es en estos actores sociales contemporáneos en los que Bauman (2002, p.19) observa “el descompromiso y el arte de la huida” propios de esta ‘modernidad líquida’ que vivimos.

A la vez, este mundo contemporáneo, se encuentra inmerso por el imperio de la cultura de la imagen, la tecnología y los medios de comunicación masivos; los cuales constituyen también a este “nuevo sujeto del aprendizaje”. Por otra parte, diacrónicamente nuestros jóvenes universitarios devienen de los logros de la Reforma de 1918, recuperados paulatinamente a partir de la redemocratización de las universidades públicas, una vez finalizada la última dictadura, aunque esta no fuera acompañada de una expansión cualitativa del nivel medio.

III. Los jóvenes universitarios en las representaciones de los actores institucionales.

III.1 Decires de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes

El análisis de los datos obtenidos, tanto en las entrevistas como en la documentación analizada, nos permitieron focalizar las siguientes cuestiones que nos aproximan a una caracterización del grupo de jóvenes estudiantes de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Córdoba:

- **Los saberes previos:** El nivel medio no les ha ofrecido suficientes conocimientos en ciencias sociales donde puedan anclar los contenidos de las clases universitarias. Por

¹ “La interdependencia creciente entre los países a nivel mundial, por el cambio en las formas productivas y por el predominio del sector financiero”. (García Delgado, 1998, p. 32).

² Se trata de un revival del liberalismo que actualiza fundamentalmente de éste el individualismo y la economía de mercado. Sus representantes clásicos van desde Locke, Hume, Kant, Adam Smith, von Humboldt, Alexis de Tocqueville, Stuart Mill hasta Weber y la escuela económica austriaca.

ejemplo: *“teoría conocimiento y lógica, los alumnos no han tenido si quiera la experiencia previa de haber conocido el campo que las contiene que es la Filosofía porque en el secundario no lo ven y con eso se encuentran con el primer cuatrimestre de la carrera”*, expresa una docente.

A la vez, se observa que los estudiantes llegan a la Universidad teniendo un repertorio experiencial que no incluye, en general, el manejo de gran cantidad, densidad y diversidad de información requerida para la vida académica en nuestras universidades. Además de falta de información, se detectan dificultades para el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

- **La formación en lengua:** Tanto en las entrevistas como en la documentación analizada fue recurrente la expresión *“carencias lingüísticas de los ingresantes”* con la que definen a las dificultades en relación a la producción textual.

- **Confusión entre leer y estudiar:** De esta manera definen los docentes a un escaso involucramiento en el estudio que observan en sus alumnos; *“consiste en pensar que mirar un texto por arriba equivale a estudiar”*, expresan y aducen como causas a factores extraescolares, tales como una excesiva exposición a la televisión y la computadora y a factores escolares ubicados en la escuela media, falta de ritmo de lectura, y comprensión lectora. Lo cual es atribuido a la historia de aprendizaje de los alumnos, tal lo expresa una docente: *“... vienen ya con una formación con los modos y las estrategias que utilizaron en el secundario, que comienzan a invalidarse porque eran lecturas de poquitas hojas, ... les ha pasado que le ponemos un texto que es corto pero de gran profundidad y a veces les cuesta entender que a ese texto le tienen que dar más tiempo...que a otro ...que tiene mayor cantidad de contenido de lectura pero que en el modo de apropiación no se requiere un aprendizaje memorístico.... aparecen puntos flacos cuando tienen que relacionar. Hay alumnos que pueden describir ...ya sea de manera oral o escrita pero cuando uno los pone en situación de relacionar conceptos, comienzan las dificultades.”*

- **El primer año de la Carrera:** El concepto de *alfabetización académica* refiere al proceso cognitivo que viven los estudiantes en la instancia de incorporación a la Universidad, que los enfrenta al desafío de desentrañar y apropiarse de la práctica académica. Los recursos personales previos con que cuentan los alumnos deben ser redefinidos en función del nuevo contexto y de sus reglas.

- **La región de origen:** en la condición geográfica de la que provienen los alumnos, se observa que *“prácticamente la mitad son del interior”*. De éstos, la mayoría acuden desde

el Norte de Córdoba y el norte del país. Son percibidos con una idiosincrasia ajena: *“son más callados”*. En estos alumnos “de afuera” aparece un doble aprendizaje, el de la carrera elegida y el de la ciudad que ofrece la carrera: *“están aprendiendo otras cosas, no sólo aprendiendo la disciplina, una ciudad nueva, un cotidiano nuevo”*

- **La familia:** Los docentes observan mayor manifestación de pensamiento crítico en alumnos hijos de profesionales. Además coinciden con estas expresiones de los docentes, los alumnos que cuentan con competencias para la comprensión lectora, rastreando en su historia, ubican a esta matriz de aprendizaje en etapas previas y paralelas a su pasaje por el sistema educativo formal; tal el alumno que expresa: *“lo de la lectura, creo que no lo adquirí en el colegio, sino que lo traía de antes, de casa. Mis padres siempre han sido de leer ... además no ha sido una obligación, me daban ganas de leer.”*

Por lo expuesto, podríamos hipotetizar que los docentes parecen referir al aprendizaje en los jóvenes ingresantes destacando las dificultades y ofreciendo argumentos en forma de generalizaciones. No se observan instancias propositivas y sistemáticas como alternativa a la situación que ellos describen. Se enfatizan cuestiones referidas prioritariamente a la lectura y la escritura sin hacer consideraciones de sentido amplio, que refieran al aprendizaje como un proceso complejo que requiere además otras estrategias cognitivas para el logro de aprendizajes genuinos.

III. 2 La voz de los estudiantes jóvenes

En el análisis de los datos obtenidos con los estudiantes, encontramos que la mayoría de los jóvenes universitarios, se dan cuenta que en la universidad tienen que cambiar su forma de estudiar. Respecto a las condiciones que encuentran en su propio aprendizaje, expresan: *“...todavía no he agarrado ritmo de estudio”*; comparan su estudio en la universidad con sus hábitos en la escuela secundaria: *“acá hay más contenido” “la forma y cantidad no es la misma”* y reconocen tener *“mala base”*. También dicen respecto a las materias que están cursando que hay exceso de contenido y que *“... las materias cuatrimestrales son muchas y no se las puede profundizar por falta de tiempo”*.

Sin embargo, llama la atención que muchos afirman no saber cuando les fue bien en los exámenes, lo que parece relacionarse con que aceptan que no piensan en cómo estudian. La mayoría reconoce que estudia a través de resúmenes, notas de clases y repitiendo lo que va leyendo. Estudian todas las materias de la misma forma. De este modo muestran que en

sus estilos de aprendizaje previos parece no haberse desarrollado la función psicológica superior que Vygotsky concibe como la toma de conciencia como proceso de interiorización conceptual.

Aunque los estudiantes evidencian no haber internalizado la capacidad de pensar sobre su pensamiento y aprendizaje, encontramos predisposiciones intuitivas para reflexionar sobre los propios procesos de aprender cuando refieren a qué es saber lo que se estudia. La mayoría dice que es saber decir, expresar, hablar, pero afirman también que saber no es repetir. Esta asignación de sentido se reitera cuando responden sobre lo que entienden que es aprender y vuelven a marcar lo que no sería aprender, que es “repetir de memoria”. Aprender implica para ellos retener a largo plazo, comprender y poder decirlo a otras personas. Lo relacionan con recordar partes de un concepto, realizar lecturas comprensivas, trabajo con los compañeros en estudio o debates. En suma, haber aprendido –dicen- es cuando: *“lo hago mío”, “lo meto en mi cabeza”*.

Se les preguntó sobre lo que esperan de su relación con el docente. Las respuestas revelan estilos de aprender aún no autónomos, sino en proceso de serlo ya que en forma recurrente los alumnos piden y necesitan que el profesor sea claro y explícito en sus consignas y en las metas de aprendizaje propuestas. Se observa que el estudiante reconoce tener que acomodarse a las características y requerimientos de cada profesor.

Los jóvenes conocen lo que opinan los docentes sobre ellos y lo expresan así: *“que estudian lo mínimo”,* que *“no saben estudiar porque en el secundario no se les ha enseñado”,* aunque al mismo tiempo les parece que los profesores piensan que ellos *“manifiestan muchas inquietudes y están preocupados por la realidad”*.

Reconocen que sus estilos de aprender tienen que cambiar en la Universidad pero advierten que las materias de base son mayoritariamente teóricas y que les interesaría aplicar esos conocimientos a la realidad. Así lo dice en la entrevista un estudiante que propone:.. *“que desde el primer año tenga bajada, que no siga tanto en lo abstracto... ver el rol del profesional que falta en las carreras de Ciencias Sociales y tratar de mejorar la sociedad.... al quedarse en lo abstracto no alcanzas a dimensionar eso...”*.

Vemos que los estudiantes están problematizando sus estilos de aprender: se aproximan a visualizar sus dificultades, ven alternativas y las justifican. Los profesores y la institución también son conscientes de ellas. Es aquí donde el análisis de dichas significaciones desde los aportes teóricos de la Psicología Social Argentina nos permite una mirada interpretativa interesante cuando se explica que los aprendices construyen modalidades de

aprender a aprender en sus historias personales de vida, estas constituyen sus matrices y estilos de apropiación de saberes. Son sus opiniones y enunciados acerca del mundo, una epistemología propia compuesta por conocimientos de la vida cotidiana de diversos órdenes. Contiene lo que se ha apropiado en distintos contextos, formales y no-formales, también los modos de recorrer los conocimientos, reglas personales, formas de pensar y actitudes respecto a ellos, el papel del otro en ese proceso y hacia el objeto de estudio. En las interacciones, los sujetos confrontan estos mapas del mundo y conocimientos que poseen y manifiestan mayor o menor posibilidad de apertura hacia las modalidades y saberes de los otros (sus pares, adultos y profesores).

Es decir que las historias personales marcan en cada sujeto, contenidos, concepciones del mundo; modos de recorrerlos, condiciones de apertura hacia la diversidad de posicionamientos que los otros poseen. Es en este nudo de significaciones en donde se construyen las condiciones cognitivas del sujeto, se sientan las bases para aprendizajes significativos y el desarrollo del pensamiento crítico.

En ese sentido podríamos considerar que los estilos de aprender que los jóvenes estudiantes universitarios traen de la escuela media son por ellos reconocidos. La “memoria” ocupa un lugar importante, la significan como negativa, reconocen que es la forma de estudiar utilizada predominantemente en la escuela media, que está interiorizada en ellos y que es difícil de sostener en la universidad, por el caudal de información. Pero, es recurrente en su discurso que en las prácticas pedagógicas en la universidad, sigue siendo requerida la memorización.

Cuando los estudiantes refieren a la historia de sus aprendizajes, dicen:... *“no había una cultura del esfuerzo, por más que fuera de memoria capaz que teníamos que estudiar una hoja, tres hojas, pero cuando te encontrás en un nivel universitario, que tenes tres libros de una materia... imposible la memorización ...no me enseñaron cómo mediante redes conceptuales o alguna técnica puedo estudiar tanto....”* *“en la escuela no entender no importaba, ahora es diferente”* *“te falta atención”*. Ahora *“Hay que concentrarse para comprender, dedicar una cantidad de horas”* *En la escuela media el aprendizaje es repetitivo, a través del resumen: copiar tal cual del libro, subrayar. En la universidad hay que buscar otra forma de aprender más rápido”*.

Como cierre provisorio, podríamos decir que los estudiantes advierten la necesidad de cambiar las estrategias cognitivas para aprender en la universidad, pero también señalan la necesidad de la memorización para “aprobar” en los exámenes. La voz de los estudiantes

nos aporta datos relevantes para conocer el nuevo sujeto del aprendizaje que habita las aulas universitarias en la actualidad y en ese sentido pensar intervenciones pedagógicas que faciliten el logro de aprendizajes reflexivos en términos de intervenir en la realidad para producir cambios.

IV-Reflexiones finales

Como ya fue señalado, nuestro interés se orienta en poner en primer lugar al sujeto del aprendizaje, ya que según algunas aproximaciones alcanzadas en otros procesos investigativos, éste se presenta de modo confuso, opacado o poco visualizado por parte de los docentes en los procesos de aprendizaje en la Universidad. Comprender dicho proceso en los estudiantes puede conducir a desnaturalizar el tradicional lugar de “superior” de la educación universitaria y abrir la mirada crítica hacia las prácticas educativas.³

Planteada así la problemática, la supuesta dificultad expresada como “tabú” desde docentes y estudiantes respecto a la “memorización” nos llevó a plantearnos el siguiente interrogante: ¿podría transformarse en punto de partida para enseñar otras modalidades de aprender, que valiéndose tal vez del residuo cognitivo decantado por la fragilidad de la memoria, pueda ser una oportunidad para iniciar a los estudiantes en el uso de operaciones de pensamiento complejas que requieran relacionar, inferir, hipotetizar, justificar, entre otras?.

En esta ponencia nos propusimos mostrar distancias y acercamientos. Vimos que los estudiantes tienen condiciones para reflexionar sobre su matriz y reconocerla en sus particularidades. De este modo advertimos un encuentro de significaciones ya que en forma recurrente profesores y estudiantes coinciden en que el aprendizaje en los alumnos se basa en repetir, decir de memoria, con hábitos de estudio simplificadores, poseedores de poca información ya que la obtienen de la TV y no de lecturas. Son los estilos instituidos. Pero es de notar que los profesores sitúan el problema en la escuela media y sobre todo en el alumno y esperan que éste se de cuenta de las insuficiencias de la memoria para estudiar en la universidad, sin embargo, antes hemos mostrado argumentos que muestran que ellos se dan cuenta, aunque intuitivamente, no con conciencia.

En el caso de los profesores y los estudiantes entrevistados encontramos una recurrencia importante: ambos no asumen ni proponen que el profesor tiene que enseñar alternativas

³ Ziperovich-Abrate: ponencia presentada en Encuentro Nacional la problemática del ingreso a las carreras de humanidades, ciencias sociales y artes en la universidades públicas: “El estudiante universitario transitando prácticas pedagógicas en las que su lugar como sujeto del aprendizaje está confuso”. Septiembre 2004

de aprendizaje reflexivas y críticas. Parecen pensar que el alumno puede aprender funciones psicológicas superiores en forma solitaria. Esto plantearía el riesgo de que quien no lo logra “deserta”.

Hemos analizado en los planes de estudio y programas de materias, que el desarrollo del pensamiento se constituye en un mandato explícito en la propuesta curricular, pero no podemos referir –al menos en los datos obtenidos- a prácticas que muestren en forma organizada un proyecto pedagógico para su desarrollo.

Los estudiantes jóvenes significan la importancia del desarrollo del pensamiento de orden superior como posibilitador del cambio social, base de la relación teoría-práctica y el deseo de ser un estudiante que no esté atenido a las calificaciones, encuentran que las relaciones de los conceptos con la vida cotidiana deja en ellos una marca que recuerdan como acto de facilitación de la comprensión. Remiten que en su historia personal algún profesor le enseñó a pensar críticamente.

En la versión anterior encontramos un acercamiento entre los decires de ambos actores, ya que los profesores también reconocen cuando consideran al pensamiento de orden superior en sí mismos, la intervención de “otros”: sus padres, sus profesores; la carrera estudiada; el postgrado; una capacidad de algunos. Es decir que profesores y estudiantes aluden a sus historias personales.

Entonces se puede afirmar que cambiar los estilos internalizados en los jóvenes universitarios puede significar un cambio cualitativo en la calidad de los aprendizajes tanto para el estudiante, como para el profesor, la Universidad y la sociedad. Bourdieu (1997, 45) analiza: “...La necesidad de romper con las pre-construcciones, las pre-nociones, con la teoría espontánea, es particularmente imperativa en el marco de la sociología [en nuestro caso las prácticas Pedagógicas universitarias], porque nuestro ánimo, nuestro lenguaje están llenos de objetos pre-construidos.” que se imponen como objetos científicos y que, estando enraizados en el sentido común, reciben sin tropiezo la aprobación de la comunidad científica y del gran público”.

La importancia que tiene conocer sobre el sujeto de aprendizaje, está dada en la convicción de que el conocimiento de las condiciones cognitivas del aprendizaje han de aportar - junto a otras perspectivas de análisis- a una concepción equitativa del acceso, permanencia y graduación en la educación superior. Más precisamente, nos posicionamos en que los sujetos del aprendizaje universitarios requieren hoy más que nunca una formación de calidad intelectual, ética, y democrática, y que la Universidad debe profundizar su lugar

de espacio privilegiado para formar sujetos capaces de comprender reflexivamente los problemas sociales e intervenir en ellos con disposiciones intelectuales, compromiso social, en forma solidaria y creativa.

Nos alienta la *utopía* de formar un sujeto universitario reflexivo y crítico, porque estamos convencidas que no es suficiente transmitir conocimientos para que se repitan pasivamente. Es necesario que los profesores recreen situaciones de aprendizaje potentes, en las que los estudiantes aprendan a aprender significativamente, utilicen los conocimientos que ya poseen, se apropien de la lógica de la disciplina que estudian y desarrollen modos de pensamiento complejo.

Bibliografía

Bauman, Zygmunt. (2002) *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, Jerome *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor. Madrid, 1997.

Bourdieu, Pierre y Passeron Jean *Los estudiantes y la cultura*. Labor. Buenos Aires, 1967.

Chaiklin, S Lave, Jean (comps.) *Estudiar las prácticas*. Amorroutu. Buenos Aires, 2001.

Coraggio, José Luis *Universidad y desarrollo local*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “La educación superior y las nuevas tendencias”, Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), UNESCO y el CIESPAL. Quito. Ecuador, 2002.

Informes Finales de Investigación:

*Horenstein, Norma *Los razonamientos lógicos en la teoría pedagógica y la comprensión lectora*.- SECYT- UNC 1996

*Horenstein, Norma y Ziperovich, Cecilia *Las estrategias de aprendizaje de los alumnos ingresantes a la Universidad en la Carrera de Ciencias de la Educación*. SECYT-UNC 1995

*Ziperovich, Cecilia. *La construcción de la significatividad en el aprendizaje de las categorías conceptuales socio-históricas en la formación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNC*. SECYT-UNC 1998-1999

*Ziperovich, Cecilia *Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario: entre la formación académica y las prácticas profesionales. El caso de Ciencias de la Educación y Facultad de Arquitectura de la UNC*. SECYT-UNC 2000-2003.

- *Ziporovich, Cecilia. *Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario: entre la formación académica y las prácticas profesionales. El caso de las carreras de Historia y Cine de la FFYH de la UNC*. SECYT-UNC 2004-2005.
- Litwin, Edith *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Educador. Buenos Aires, 1997
- Moscovici, Serge. *Psicología Social II* Paidós. Madrid, 1979
- Pérez Gómez, Ángel y otros *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, 1998
- Ortúzar, Isabel y otros *De comunicación y comunicadores en Ponencia*. III Congreso Panamericano de comunicación Universidad de Buenos Aires, 2005
- Resnick, Laurent *La Educación y el aprendizaje del pensamiento* Aique Bs.As, 1999
- Rigal, Luis, (1999). “La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI”. EN: Invernón, Francisco (comp.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Grao.
- Shön, David *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona, 1992.
- Sousa Santos de, Boaventura *La universidad en el siglo XXI*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2005.
- Vygotsky, Lev (1992) *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. Capital Federal
- (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona.
- Wertsch, James *La mente en acción*. Aique. Bs.As. (1998)
- Wittrock, M *La investigación de la enseñanza I, II y III*. Barcelona. Paidós. 1989.
- Ziporovich, Cecilia *Comprender la complejidad del aprendizaje*. Educando Córdoba. 2004