



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Los sentidos del aprendizaje y de la formación entre estudiantes universitarios de primer año

Isaura López Villaseñor

Universidad Iberoamericana León

isaura.lopezv@iberoleon.mx

Guillermo A. Tapia García

Universidad Iberoamericana León

guillermo.tapia@iberoleon.mx

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

La investigación busca comprender las acciones de los estudiantes para apropiarse del saber a partir de los sentidos que atribuyen al aprendizaje (como acto de aprender) y a la formación en la universidad durante los primeros dos años de trayectoria en educación superior. Mediante un diseño metodológico cualitativo longitudinal se indaga de forma iterativa y secuencial sobre los intercambios que los estudiantes realizan para apropiarse del saber y los sentidos construidos, a través de la técnica de “balance del saber” y entrevistas semi-estructuradas, aplicadas de manera semestral a un grupo conformado por diez estudiantes de diversas carreras de IES públicas, en una ciudad del centro de México. Los hallazgos iniciales –relativos al primer año de estudios– muestran diferencias significativas entre los sentidos que los estudiantes atribuyen a aprender y a formarse en la universidad. Los datos muestran que mientras aprender es un proceso íntimo, relacionado con las características personales, intereses y proyecciones de futuro; el sentido de formarse en la universidad deviene de la búsqueda de respuestas a un mandato externo o una expectativa social. Las intersecciones entre ambos campos de sentido operan como ejes articuladores, a veces tensionados, de la experiencia estudiantil, con los que los sujetos estudiantes estructuran su vida cotidiana y funcionan en ella.

Palabras clave: *sentidos de la acción, formación, experiencia escolar, estudiantes universitarios.*

Introducción

Los estudiantes enfrentan una serie de retos durante su vida universitaria, en los que están implicadas distintas necesidades: la adaptación al contexto y a la situación, el desarrollo y demostración de competencias profesionales, la permanencia en la institución y, finalmente, la conclusión de los estudios. Para alcanzar los resultados esperados los estudiantes actúan de forma diversa a lo largo de su trayectoria ante las exigencias del currículo, así como de los diferentes planos y escenarios de la vida universitaria, en los que se hace presente su condición juvenil, de modo concurrente con la estudiantil. Estas acciones y actuaciones no están dadas, sino que se construyen en el día a día a partir de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, los sentidos que le dan al aprendizaje y a la formación universitaria, las aspiraciones y expectativas de futuro.

Los estudiantes, como individuos en condición de escolarización, realizan diversidad de acciones que conllevan interacciones con la institución educativa, con el currículo, con los profesores y, en particular, con el conocimiento y la tarea misma de aprender. Así, la vida cotidiana en las aulas universitarias se caracteriza por la heterogeneidad de los estudiantes que asisten y de sus formas de actuación. En ese contexto, varias cuestiones aparecen relevantes ¿por qué los estudiantes hacen lo que hacen durante su estancia en la clase?, ¿por qué algunos se interesan por las actividades de aprendizaje y otros no?, ¿qué hay detrás de esas acciones frente a la tarea de aprender los contenidos curriculares?, ¿será que estas acciones se relacionan con lo que para ellos es importante o significativo en cuanto a aprender y estudiar en la universidad?, ¿por qué esas acciones cambian en los distintos periodos de la trayectoria universitaria?. Suponemos que el sentido que los estudiantes atribuyen tanto al aprender como a la formación universitaria permite comprender la diversidad de formas de actuar de los estudiantes en el aula y en relación con el currículo.

Una revisión de la literatura sobre estudiantes universitarios, enfocada en los trabajos sobre trayectorias universitarias, sobre sentidos, significados, experiencias e identidades estudiantiles y los que tratan el tema del aprendizaje, dan cuenta de una ausencia significativa: trabajos sobre trayectorias no mencionan los sentidos y significados sobre el aprender y la formación universitaria (e. g. Domínguez, 2018; Fonseca-Grandón, 2018). Trabajos cuyo eje central son los sentidos, significados, experiencias e identidades estudiantiles abordan principalmente aquellos alrededor de los estudios universitarios, los cuales son diversos, dan cuenta de la pluralidad de los estudiantes y de los contextos en los que construyen dichos sentidos, pero no abordan directamente los sentidos de aprender (e. g. Guzmán, 2011, 2015 y 2017) y trabajos que tratan el tema del aprendizaje visto por los estudiantes, analizan significados y concepciones del aprendizaje y los factores asociados a él con diversidad teórica y disciplinar, pero no hacen alusión a los sentidos de la acción social de aprender (e. g. Covarrubias y Martínez, 2007; Martínez-Fernández, 2007, Gómez y Alzate, 2010),

Sin embargo, la revisión de la literatura permitió identificar estudios realizados desde la perspectiva de “la relación con el saber” (Charlot, 2006). Parte de un constructo cuya premisa básica es la de ser una forma de

relación con el mundo, con otros, consigo mismo; también es una relación con el tiempo y una relación de sentido. Es un conjunto articulado de relaciones que le ayudan al sujeto a enfrentar la tarea de aprender o de saber. Se conforma por dos dimensiones: la epistémica y la identitaria. En la primera se inscriben las relaciones que tienen que ver con apropiarse de un saber (contenido intelectual), dominar una actividad y dominar formas de intercambio con los otros. Esa noción no ha sido utilizada en investigaciones mexicanas de corte empírico y, en aquellas investigaciones con estudiantes universitarios en otros países de América Latina, refieren a los sentidos de los estudios de un modo particular, pero tampoco abordan directamente los sentidos de aprender.

Con base en lo anterior, en esta contribución se analizan los sentidos atribuidos por los estudiantes al aprendizaje (como acto) y a la formación universitaria, durante el primer año de su trayectoria universitaria, aproximándonos a la perspectiva de los sujetos y considerando los enfoques tanto de la sociología comprensiva (teoría de la acción social), de la fenomenología social (la experiencia) como la propuesta teórica de la “relación con el saber”, en particular, en su dimensión epistémica.

Desarrollo

Sustentación teórico-metodológica. El sentido de la acción desde la perspectiva de Max Weber remite al “sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción” (Weber, 1979:6). Comprender la acción social que los sujetos llevan a cabo implica comprender el sentido que ellos le dan. La expresión del sentido puede aludir a los motivos, intenciones o fines que orientan la acción del sujeto, mismos que pueden ser racionales o irracionales, al estar afectivamente condicionados. Los motivos, dice Weber, son la conexión de sentido que fundamenta la conducta de un sujeto. El sentido atribuido a la acción puede expresarse como “motivos porque” (justificaciones o detonadores de la acción) o como “motivos para” (intenciones, objetivos, fines, que orientan la acción hacia determinada dirección), son “los motivos en sentido de proyecto”, de acuerdo con la distinción realizada por Schütz (1993). Esta distinción importa en tanto permite apreciar la temporalidad implícita en las expresiones de los sujetos relativas al sentido de su acción.

Por otra parte, el ser humano al nacer está sometido a la obligación de aprender, si no fuese así, no se convertiría en humano. Nacer implica “entrar en un mundo de relaciones y procesos que constituyen un sistema de sentidos” (Charlot, 2006, p. 62). Así, cuando un estudiante llega a la universidad ese momento de su historia está influenciado por una serie de sentidos que le dan razones para estar y de mantenerse ahí, para hacer o abstenerse de hacer en tal o cual circunstancia o situación. Esos sentidos forman parte de su historia elaborada a partir de las experiencias acumuladas en interacción con proyecciones hacia el futuro, en un continuo vaivén temporal que define su presente. De ese modo, el sujeto aprende en su propia y singular historia; aprende en su experiencia. La interacción entre experiencia y aprendizaje es de ida y vuelta, se nombran experiencias de aprendizaje y también aprendizajes derivados de la experiencia. Aprender supone establecer una particular relación con el saber.

En la experiencia, al igual que en el aprendizaje, el sujeto que se pone en movimiento no vuelve a ser el mismo, es modificado profundamente (Roth, W. y Jornet, A., 2014). Las experiencias que se sitúan en el espacio universitario tienen que ver con apropiarse del saber, con el aprender. En este sentido, la experiencia universitaria como tal es una forma de existir en el mundo; un mundo cultural y relacional. Cada experiencia da cuenta de lo que se experimenta y cada cosa que se experimenta da cuenta de quien lo experimenta (Pollio, Thompson, Barrell y Henley, 1997).

Diseño metodológico. La investigación tiene un diseño cualitativo longitudinal prospectivo -de panel. La indagación sucede de forma iterativa y secuencial, fue planteada para realizarse durante los dos primeros años de la trayectoria universitaria (cuatro periodos académicos semestrales, entre agosto de 2019 y junio 2021).

Para la recolección de datos se utiliza la técnica “balance de saber” creada por Charlot (2008), integra la adaptación de Zambrano (2014) quien pone énfasis en la historia escolar y considera indagar aquello que impulsa a los sujetos a saber (Rochex, 2006). Como complemento del balance, se diseñaron guías para entrevistas semiestructuradas, para recuperar el contexto y los significados del entramado de relaciones que los sujetos describen en el balance del saber. Al igual que el instrumento de la técnica, las entrevistas individuales se aplican en cada periodo académico durante los primeros dos años. La primera entrevista permite conocer la biografía de los participantes abordando los tópicos: contexto actual, familia, historia escolar, intereses personales y relaciones sociales. De la segunda a la cuarta entrevista, el foco es la experiencia universitaria durante el periodo, así como lo relacionado con los sentidos del aprendizaje y la formación.

Con autorización de dos instituciones de educación superior públicas en León, Guanajuato, una tecnológica y otra universitaria, se convocó a estudiantes de nuevo ingreso, para que participaran de modo voluntario, en el panel con duración de dos años. Se contó con la aceptación de 10 estudiantes universitarios (3 hombres y 7 mujeres, de 18 a 22 años, en agosto 2019) inscritos en el primer semestre de las carreras de: Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Industrial, Psicología y Ciencias de la Actividad Física y Salud.

La estrategia de análisis de datos producidos con la técnica del balance del saber y de las entrevistas implica un análisis diacrónico y sincrónico de los datos, a nivel individual como en colectivo. Dicha estrategia se auxilia del análisis de contenido cualitativo con la perspectiva del análisis fenomenológico.

Hallazgos iniciales. Siendo una investigación en proceso, en esta contribución se presentan algunos resultados derivados del análisis de los dos primeros momentos semestrales de la recolección de información, con énfasis en los sentidos atribuidos al aprender (enmarcado en la dimensión epistémica de la relación con el saber) y a la formación universitaria. Se presenta también una primera observación de cambios perceptibles en la conformación de dichos sentidos, en el primer año universitario de los estudiantes participantes.

a. Los sentidos de aprender

Cuando se inquiriere a los estudiantes acerca del aprender como actividad relevante en el hecho de asistir a la universidad, responden en términos de motivaciones básicas. “Aprender” es una inclinación personal, un gusto: ¿Por qué?, pues porque me gusta aprender (Jocelyn1, Pos. 132); *Me gusta mucho aprender* (BalanceAnabel1, Pos. 8). Es claro que han elegido un modo particular de aprender, asistiendo y participando de las actividades académicas y universitarias, diferentes al aprender en el trabajo productivo o mediante experiencias de aprendizaje no formal.

Este gusto por aprender se manifiesta como interés en el conocimiento, como interés intelectual, que favorece el cuestionamiento y la búsqueda constantes: *He descubierto que a través del conocimiento encuentro muchas cuestiones propias y que me interesan...* (BalanceAnabel1, Pos. 8). Otro estudiante sostiene que *me considero una persona persistente que [...] no quito el dedo del renglón de algo, cuando me interesa algo, no lo quito del renglón* (Julio1, Pos. 122). El conocimiento en sí es valorado por su utilidad, en un sentido práctico e instrumental. La utilidad es diversa, sin embargo, aprender implica *después poder aplicar ese conocimiento* (Jocelyn1, Pos. 130) en la solución de problemas; lo aprendido permite a una persona *apoyar a otros por medio de mis conocimientos o por otra cosa* (Dulcinea2, Pos. 90); el conocimiento adquirido *me gusta pa’ aprender a simplificar las cosas; pa’ mejorar lo que ya está* (Karina1, Pos. 69).

El sentido de aprender basado en el interés intelectual está mediado por algunas características personales, que los estudiantes reconocen, como el ser una persona curiosa. Lo que impulsa a Karina a aprender es *aquella curiosidad de saber algo nuevo* (BalanceKarina1, Pos. 8). Otra estudiante afirma que tiene una *personalidad curiosa, de que no me gusta quedarme con la duda de las cosas* (Delia2, Pos. 38). De modo literal, *lo que me impulsa a aprender es mi curiosidad...* (BalanceSalomón1, Pos. 6-7).

El sentido de aprender parte de la persona y va hacia la persona, lo que le confiere una centralidad particular. Aprender también tiene sentido como medio para desarrollarse como persona... *para no ser así, como inútil en la vida* (Delia1, Pos. 104); como dice una de ellas: *me hace ser, pues ser y querer ser mejor, por eso busco el conocimiento (...) para yo crecer como persona* (Dulcinea1, Pos. 198-200). Otro aspecto del sentido del aprender para el desarrollo personal es la proyección de aspiraciones o expectativas: *Porque creo que es algo que me va a ayudar en mi vida futura (...) para ser más capaz*, (Salomón2, Pos. 71-73). Así, el aprender y acceder al conocimiento contribuye, *en lo personal, a convertirme en aquella persona que aspiro ser* (BalanceDelia1, Pos. 15).

Considerando el carácter longitudinal de la observación, en la segunda vuelta de entrevistas se agregaron nuevos sentidos de aprender, relacionados con expectativas de inserción laboral: *Se va necesitar competir laboralmente, creo que eso me impulsa a aprender* (Julio2, Pos 76); y del ejercicio profesional: *Pues porque finalmente pues se supone que yo lo voy a usar cuando ya esté ejerciendo...* (Paloma2, Pos 42).

En cuanto a las acciones que los estudiantes realizaron para aprender los contenidos curriculares se observa una amplia variedad; la cual es posible agrupar en: indagar, asimilar, producir, interactuar con otros y establecer rutinas.

Los estudiantes abordaron las asignaturas con los recursos personales y estrategias que desarrollaron en el bachillerato, pero fue evidente que el nuevo contexto les demandó otras formas de acercarse al conocimiento, lo cual se manifestó en la modificación de acciones predominantes en la segunda recolección de información.

b. Los sentidos de la formación universitaria

Los sentidos atribuidos a la formación universitaria expresados por los estudiantes se encuentran más próximos a la respuesta a una demanda o expectativa social que los sujetos han apropiado. Ya sea de parte de su entorno familiar o de un entorno sociocultural que plantea una serie de concepciones sobre asistir a la universidad: como la posibilidad de insertarse con éxito en el mundo laboral, de tener mayores oportunidades y mejores condiciones de vida. Aunque los estudiantes mencionan que estudiar una carrera universitaria es una decisión personal, dicha decisión está entrelazada con razones que involucran a otros sujetos de su mundo social. Unas responden a expectativas familiares: *Creo que mis papás, siento que tengo que, me siento con esa responsabilidad de cumplir con la Universidad de alguna manera, porque pues ellos desde pequeño han hecho un esfuerzo* (Melchor1, Pos. 260); mientras otras razones responden a un sentido de deuda moral, como dice Salomón *mi mayor motivo es, así, de salir adelante, es mantener a mis papás, poderles regresar, aunque sea poquito de los que ellos me dieron* (Salomón1, Pos. 20).

En la segunda observación, en la narrativa estudiantil aparece reiteradamente un sentido concreto de la formación universitaria: la obtención del título, lograr una carrera profesional. *Ah, yo creo que dos motivos, el primero: pues, el típico de cualquier familia; tienes que estudiar, y tienes que tener una carrera.* (Dulcinea2, Pos. 92). También se presentan expectativas de acceder a un empleo de ciertas características: *digamos que necesitamos una licenciatura, o una carrera técnica pa' poder tener un trabajo estable...* (Karina2, Pos. 106). O la aspiración de alcanzar mejores condiciones de vida asociadas a un empleo, *pues porque, bueno a mí me han dado la idea de que, si estudias una Universidad, es más probable que te vaya mejor en la vida... pero si estudio la Universidad porque creo que sí me serviría más para cuando tenga que ya trabajar* (Salomón2, Pos. 85).

Un aspecto importante en la comprensión de los sentidos de los estudios universitarios son las condiciones de vida de los estudiantes: viven en la casa familiar, han combinado o combinan los estudios con actividades laborales y al menos un miembro de su familia posee estudios universitarios. Entonces, contar con una formación universitaria representa en sus contextos una alternativa de mejora o la posibilidad de continuar una línea de vida aceptable socialmente.

c. ¿Cambiaron los sentidos durante el primer año universitario?

Es posible apreciar mayor especificidad en los sentidos enunciados por los estudiantes en el segundo momento de observación, conservándose sentidos básicos de la primera observación, a los que se agrega un elemento de carácter disruptivo. El cambio de modalidad escolar derivado de la contingencia sanitaria del COVID-19, implicó la modificación de los espacios, tiempos y condiciones cotidianas para aprender. Los estudiantes tuvieron que

aprender de forma individual y “ser autodidactas”: *¿Por qué aprendo actualmente? Por adaptación, creo que uno se adapta a las circunstancias en las que vive* (Julio2, Pos. 64). Asimismo, para algunos de ellos la situación vivida impactó fuertemente su contexto familiar.

Los sentidos de aprender se jerarquizaron distinto en ambos momentos de observación. Mientras en el primero el gusto por aprender y el interés intelectual aparecieron en las respuestas complementados con el sentido de desarrollo personal, el ser mejor, etc., en el segundo momento “pasar” el semestre es relevante: *Este semestre, pues por... porque tengo que pasar al siguiente semestre...* (Paloma2, Pos. 40). También en el nuevo entorno *el hecho de aprender, porque me gusta tener buenas calificaciones* (Delia2, Pos. 38). Se hace énfasis en que aprender es para un objetivo instrumental... *mi principal objetivo del aprender es terminar mi carrera* (Karina2, Pos. 100). A la vez, las expectativas de tener mejores condiciones de vida en el futuro anteceden al gusto por aprender, se actualizan, en cuanto se espera *hacer algo por los demás a futuro, hacer algo por mí, por tener una mejor calidad de vida*, (Mónica2, Pos. 50).

Es posible observar cómo la experiencia universitaria en el contexto de contingencia sanitaria movió las orientaciones de sentido de los estudiantes, colocando en primer plano el proyecto futuro antes que el disfrute o el deseo de aprender en el presente. En este punto, se aprecia cómo los sentidos de aprender y los sentidos de la formación universitaria convergen, haciendo menos nítida la distinción inicial entre ellos. De un momento de observación a otro, apreciamos en la mayoría de los estudiantes un cambio hacia una orientación de sentido más centrado en lo profesional. Este cambio, de acuerdo con Lonka y colaboradores (2004 citado por Elías y Sánchez-Gelabert, 2014) es probable que contribuya a que los estudiantes con dicha orientación continúen sus estudios y obtengan mejores resultados académicos.

Un tema para análisis próximo es el proceso de apropiación del conocimiento (en cuanto saber) por parte de los sujetos y cómo los sentidos del aprender y de la formación universitaria articulan los intercambios que permiten a los estudiantes realizar las acciones necesarias para dicha apropiación. Entonces, ante lo observado, será importante registrar cómo el relevo del deseo o gusto por aprender en el sistema de significación de los estudiantes tiene repercusión en lo que hacen para enfrentar la tarea de aprender en periodos siguientes de su trayectoria, marcados por la experiencia del cambio de modalidad de trabajo académico, derivado de la contingencia sanitaria.

Conclusiones

Con base en el análisis realizado hasta el momento, se observa una tensión entre los sentidos sobre aprender y sobre la formación universitaria. Mientras que en los primeros el punto focal es la persona, sus gustos e intereses; los segundos se centran en responder a las expectativas de los otros significativos. Se constata lo observado por Migueles, et. al (2016) sobre que “estudiar” como actividad conlleva otra serie de acciones donde el principal recurso a movilizar es el sujeto mismo. Esta movilización es posible solo dentro de una red

de significados articulados por el sentido de la acción de aprender; por lo que, coincidimos con Covarrubias y Martínez (2007) en que para comprender la forma en que un sujeto se relaciona con el conocimiento y lo que hace en el aula es necesario identificar los significados que posee sobre el aprendizaje. Sin embargo, a diferencia de lo que ellas encontraron en cuanto a los significados, los cuales giran en torno a las habilidades cognitivas, razonamiento y análisis, en esta investigación se han identificado otros significados que abarcan distintas dimensiones personales de los estudiantes, así como el proyecto futuro de los sujetos de acuerdo con sus condiciones de vida. En el caso de los estudiantes entrevistados los significados sobre aprender están orientados por sus intereses, gustos, aspiraciones y expectativas profesionales y de vida.

La variación en la orientación del sentido sobre aprender coincide con lo observado por otros autores acerca de que existe un cambio en la conciencia sobre el aprendizaje durante los primeros años de la trayectoria universitaria (Boulton-Lewis, G. y Wilss, L., 2001).

A su vez, los sentidos atribuidos a formarse en la universidad coinciden con la afirmación de Carlota Guzmán (2017) sobre que los estudiantes “construyen el sentido de los estudios como parte del sentido de sus propias vidas” (p. 83) en tanto que los jóvenes en este contexto esperan que al estudiar una carrera universitaria accedan a un buen trabajo y por ende consigan independencia y estabilidad económica, y con ello alcanzar otras aspiraciones como apoyar a sus padres, tener una pareja, formar una familia, tener un buen trabajo y mejores condiciones de vida.

Después de observar con detenimiento las historias de los participantes durante el primer año de su vida universitaria, es evidente que la experiencia ha implicado cambios importantes para ellos. Han utilizado sus capacidades de agencia en los diversos escenarios donde suceden los intercambios que les permiten aprender. Dado que, los sentidos que los estudiantes construyen sobre aprender y formarse en la universidad están estrechamente vinculados con su historia familiar y personal, dan cuenta de la interacción entre los procesos de subjetivación y socialización del sujeto.

Identificar las razones que mueven a los sujetos para aprender y formarse en la universidad contribuye a comprender sus acciones dentro del aula; proveyendo a los docentes mayor conocimiento para pensar en ambientes y estrategias que favorezcan el aprendizaje del estudiante y su tránsito por la universidad. Se espera que los hallazgos de este proyecto contribuyan a mirar al estudiante universitario en toda su complejidad: el desarrollo en el tiempo, el contexto, las circunstancias y la situación, la intersubjetividad y la agencia.

Referencias

- Boulton-Lewis, G. y Wilss, L. (2001). Changes in conceptions of learning for Indigenous Australian university students. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 327–341.
- Charlot, B. (2006): *La relación con el saber*. Uruguay: Trilce.

- Charlot, B. (2008): *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Cuestiones para la educación de hoy. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Covarrubias, P. y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29 (115), 49–71.
- Domínguez, M. (2018). Horizontes vitales de jóvenes universitarios: trayectorias y planes de vida. *Revista Katharsis*, 26, 87–105.
- Fonseca-Grandón, G. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y Educadores*, 21(2), 239–256.
- Gómez, M. y Álzate, M. (2010) El ‘oficio’ de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad, *Pedagogía y Saberes*, No.33. pp. 85 – 97
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 33, 91–101.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 46(182), 71–87.
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología*, 23(1), 7–16.
- Miguel, M., Auch, M., Tarulli, G., Viñas, F., Sattler, S., Blaser, A. y Monzón, M. I. (2016). Sobre el estudio y el estudiar en las carreras de Ciencias de la Educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 6, 279–297.
- Pollio, H. R., Thompson, C. J., Barrell, J. J. y Henley, T. B. (1997). *The phenomenology of everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rochex, J-Y. (2006): A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa* 32 (3), pág. 637–650.
- Roth, W. y Jornet, A. (2014). Toward a Theory of Experience. *Science Education*, 98(1), 106–126.
- Schutz, A. (1993): *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. España: Editorial Paidós.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, A. (2014): Figuras de aprendizaje en algunas instituciones escolares del sur occidente colombiano. La RAS en 5° y 9° grado de educación básica. *Praxis* 18 (1), pág. 13–31.