

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Indagación de las concepciones acerca de la dilación en el estudio durante el ingreso a la universidad.

Stasiejko, Halina, Krauth, Karina Edelmys, Pelayo Valente, Jessica Loreley, Mirko, Marta Alicia y Angellotti, Carla Eugenia.

Cita:

Stasiejko, Halina, Krauth, Karina Edelmys, Pelayo Valente, Jessica Loreley, Mirko, Marta Alicia y Angellotti, Carla Eugenia (2013). *Indagación de las concepciones acerca de la dilación en el estudio durante el ingreso a la universidad. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/469>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/Y8w>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

INDAGACIÓN DE LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA DILACIÓN EN EL ESTUDIO DURANTE EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Stasiejko, Halina; Krauth, Karina Edelmys; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Mirko, Marta Alicia; Angellotti, Carla Eugenia
Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Se presenta una investigación en continuidad con proyectos anteriores que indaga aspectos relacionados con el estudio y permanencia en el primer tramo de acceso a la universidad. La exploración actual se centra en las concepciones de los estudiantes sobre la dilación en el ingreso a la Universidad de Buenos Aires, en sus modalidades presencial (CBC) y a distancia (programa UBAXXI). El marco teórico se basa principalmente en el enfoque histórico cultural vigotskiano y en ampliaciones producidas por la Teoría de la Actividad. El trabajo de campo contempla la realización de entrevistas individuales, completamiento de cuestionarios y la administración de técnicas gráficas. La recolección de datos provenientes de diferentes fuentes y permite la triangulación de información cuantitativa y cualitativa en pos de aumentar la atención hacia el fenómeno de estudio. El análisis del material se inspira en la teoría fundamentada en los datos que admite la construcción de categorías emergentes. La relevancia del trabajo radica en la posibilidad de identificar los motivos de “demora” desde los estudiantes involucrados y desde allí, plantear prácticas inclusivas.

Palabras clave

Dilación, Estudio, Concepciones, Universidad, Ingresantes

Abstract

A RESEARCH ON CONCEPTIONS ABOUT STUDY DELAY AT FIRST YEAR AT UNIVERSITY

This paper presents an investigation that continues previous researches on the topic of study and achievements at first year at university. The current exploration focuses on students' conceptions of study delay when trying to approve first year regular (C.B.C) and on line (UBAXXI) courses at Universidad de Buenos Aires. The theoretical frame is based on Vigotsky's sociocultural theory and Activity theory further developments. The fieldwork is done through individual interviews, completion of questionnaires and graphic techniques. Data is collected through diverse resources to allow triangulation of both qualitative and quantitative information, in order to maximize the focus on the subject of investigation. Data analysis is done by means of Grounded theory which allows categories construction. The relevance of this study is set on the possibility to identify reasons of study delay given by students themselves, to prevent study withdrawal.

Key words

Study delay, Conceptions, University, Undergraduates

Introducción:

La problemática de la dilación y desvinculación de los estudios universitarios durante el trayecto de ingreso a una carrera es un tema de interés creciente, compartido y analizado en muchas universidades en todo el mundo. Algunos países actualmente disponen de avances considerables en el tratamiento del tópico en base a investigaciones sólidas y sostenidas que se remontan a la década del 80 (Ezcurra, 2007). Al presente, se identifican aportes conceptuales y creaciones de variados dispositivos de intervención destinados a favorecer la retención del estudiante.

En los países latinoamericanos comenzó a constituir un tema de interés durante la década de 1990, período en que la temática ocupó un lugar destacado en la agenda del Banco Mundial. En un primer momento, tal interés derivó en una visión predominantemente eficientista, ya que avalaba políticas tales como la limitación del acceso, ingresos selectivos, la eliminación de la gratuidad con aplicación de cobro de aranceles y acotación de la inversión pública (Ezcurra, 1998). Sin embargo, desde fines de la década del 90, en el marco de las diferentes universidades nacionales, el interés por la problemática viró. La preocupación por la retención se fue contextualizando al interior de cada universidad y comenzaron a implementarse programas de retención y mejoramiento de la calidad educativa con el propósito de atender especialmente a quienes transitan su primer año universitario.

“Tomarse más tiempo para ingresar a una nueva actividad” suele vincularse con el desgranamiento y posterior abandono de la vida académica. En esta dirección, resulta de interés la indagación de las significaciones que los diferentes actores de la escena educativa otorgan al proceso de aplazamiento en el estudio con el propósito de comprender los modos en que los sentidos otorgados afectan el proceso de inserción y la continuidad en el recorrido académico. La especificidad del proyecto que se presenta reside en que se circunscribe al ingreso a la Universidad de Buenos Aires, en sus modalidades presencial (CBC) y a distancia (UBAXXI), convocando las voces de aquellos ingresantes que realizan cambios de carreras y a quienes recursan asignaturas, tras haber desaprobado o renunciado a alguna cursada.

Se considera que el análisis de los aspectos seleccionados puede ofrecer datos relevantes para el diseño de prácticas inclusivas, atendiendo genuinamente a los motivos de “demora” identificados por los mismos estudiantes involucrados.

El problema que se investiga y los interrogantes que guían este proceso se vinculan con dos proyectos ya concluidos (Stasiejko et al., 2007; Stasiejko, Krauth & Pelayo Valente, 2012). Uno, dedicado a la identificación y caracterización de las concepciones de estudio entre ingresantes a diferentes carreras (UBACyT U-807, 2006-2010) y otro, centrado en la exploración de las concepciones

nes de los docentes de ingresantes respecto de cómo creen que conciben el estudio universitario quienes cursan sus asignaturas (UBACyT 01-2106, 2010-2012).

Marco teórico

El proceso de investigación se fundamenta en el enfoque histórico cultural vigotskiano y en ampliaciones desarrolladas por la Teoría de la Actividad (Cole & Engeström, 2001; Daniels, 2003). De acuerdo con tal marco, la “actividad de formación universitaria” se define como un sistema colectivo conformado por diversos componentes que existen en relación y en tensión durante el transcurso temporal. Actores, reglamentaciones, programas, condiciones materiales, acciones, formas de evaluación, entre otros, otorgan contexto y significado a la dinámica conjunta producida entre tales unidades disímiles que existen en interacción. De este modo, las acciones realizadas por cada actor sólo cobran sentido si se las analiza en su relación con los otros componentes de la actividad, si se consideran las tensiones y dinámicas que les otorgan contexto.

La experiencia de los sujetos partícipes de la actividad se basa en sentimientos, valoraciones y concepciones interiorizadas, que orientan la realización de las acciones requeridas en la actividad proveyendo marcas subjetivas al proceso de inclusión en el sistema colectivo. Las concepciones, sentidos y emociones pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de inclusión y participación en la actividad.

La categoría “concepciones implícitas” es aportada por Pozo (2006) y Rodrigo & Correa (1999) y permite suponer la participación de esquemas y modelos mentales de naturaleza episódica en su papel de mediadores interiorizados que inciden en el proceso de otorgar significación a las complejas relaciones entre los sujetos y sus contextos. Las concepciones dan fundamento subjetivo a las interpretaciones y ajustes de las acciones acordes con las demandas de las actividades. Como conjunto de restricciones, direccionan el modo en que se comprende la realidad y, como tales concepciones se construyen a partir de prácticas de interacción, suelen ser relativamente estables intragrupalmente. Tales construcciones facilitan y limitan la comprensión de las realidades construidas por los semejantes, los intercambios y procesos de negociación así como la consolidación de intenciones y metas.

Recuperando los aportes de una Psicología Cultural, el tramo de ingreso puede entenderse como un proceso de desarrollo, como un tiempo dedicado a un pasaje, Diriwachter y Valsiner (2004), Valsiner (1997), en el que se van produciendo reorganizaciones en las relaciones persona / medio en el contexto de las acciones cotidianas, acompañado de reflexiones sobre las acciones en proceso. Proceso que conduce a la construcción de la nueva identidad sobre la base de incertidumbres y ambivalencias.

Estrategia metodológica:

El diseño de la investigación es cualitativo- exploratorio, abierto a nuevos planteamientos, conceptos e interpretaciones en relación con los análisis parciales que se vayan logrando (Ruiz Olabuénaga, 2003, Flick, 2004; González Rey, 1999). El conocimiento que se busca obtener es de carácter eminentemente descriptivo.

La muestra es de carácter intencional. Se seleccionan aquellos estudiantes que hayan realizado cambio de carrera o que estén recurriendo una o más veces alguna materia. De acuerdo con la Teoría Fundamentada, es conveniente conformar la muestra siguiendo la técnica de muestreo teórico porque supone la selección de nuevos casos a estudiar según su potencial para refinar y/o expandir conceptos y teorías que se van desarrollando.

Se han realizado entrevistas semidirigidas orientadas a la indagación de las concepciones acerca de la dilación en el estudio, para conocer, entre otros aspectos, las causas y los motivos que asignan a su demora, la relación que establecen entre los obstáculos que identifican y el aplazamiento en el estudio. Se incluyeron técnicas proyectivas gráficas para ser interpretadas ya que la posibilidad de control intelectual y de enmascaramiento consciente e inconsciente disminuye durante la resolución de técnicas gráficas. Se utilizó una técnica de “historias de dirección múltiple” (Kullasep, 2008) que solicita el completamiento de globos de diálogo del un mismo personaje (el ingresante) ubicado en diferentes momentos del proceso de ingreso universitario.

Los datos recolectados se analizan mediante un análisis cualitativo de contenido sobre la base de la Teoría Fundamentada. La misma se destaca dentro de las metodologías cualitativas ya que permite generar teoría a partir de la información recolectada (Glaser y Strauss, 1965, 1967, 1968, 1971; Glaser, 2000, 2002).

Resultados parciales: causas y motivos atribuidos a la dilación, y sentimientos asociados.

El estudio de las causas y motivos vinculados con la dilación en el ingreso a la universidad resulta de interés dado que una gran mayoría de ingresantes se demora en el completamiento del ciclo de ingreso a la U.B.A., permaneciendo en el C.B.C. más allá de los dos cuatrimestres idealmente estipulados. ¿A qué adjudican dicha tardanza los mismos ingresantes? ¿Con qué la vinculan? ¿Qué sentimientos emergen vinculados con las experiencias de dilación?

Se comparte a continuación el análisis de las primeras producciones de los ingresantes, que permiten esbozar algunas respuestas a los interrogantes planteados.

La mayoría de los entrevistados (las dos terceras partes) manifiesta que uno de los motivos en la demora en el ingreso está en relación con un cambio de carrera. Cuando se les pregunta acerca del por qué del cambio, la mayoría responde haber descubierto que la propuesta seleccionada había perdido su interés “llegué sin saber qué estudiar y luego en la carrera de abogado... no me gustó”; “no era lo que me gustaba; empecé la carrera sin estar muy segura de mi decisión”; “no me gustó la carrera, muy técnica”. Una proporción menor refiere que le resultó particularmente difícil el estudio de alguna materia: “era muy difícil y quise probar con otra”; “siempre me había interesado la psicología pero más los temas de salud por eso me inscribí en nutrición, pero se me complicó con la química”; “porque no me sentía preparado para afrontar la carrera aunque medicina es lo que más quiero hacer”.

Algunos sienten que deciden el cambio de carrera mientras otros sufren la ausencia de aquello que les permitiría incluirse en la primer carrera deseada, a partir de lo cual, cambian para probar en alguna otra.

Asimismo, se hacen presentes otros motivos vinculados con la dilación, que pueden dividirse en dos categorías centrales: causada por motivos internos y fundamentados en causas externas, independientes de cualidades y trayectorias estudiantiles previas.

Entre quienes ubican los obstáculos en la propia persona, refieren: “me costó acomodarme, saber estudiar”; “no entendía y al recurrir, entendía más”; “no alcanzaba con lo que había estudiado”; “recurse por falta de estudio”, “no estar acostumbrada al sistema de estudio de la universidad, no tener una buena base de estudios secundarios”; “mala formación en la escuela secundaria, el ritmo pre universitario del CBC me costó adaptarme”; “restar importancia a algunas materias, no saber ordenar mis tiempos, no hacer lo que realmente me gustaba”; “sinceramente el CBC me resulta difícil y

además, me cuesta estudiar”.

En menor medida se hicieron presentes causas de algún modo ingobernables desde el punto de vista de los sujetos: “trabajo, solicité becas para poder seguir estudiando y no me la dieron, tuve que trabajar para ayudar a mi familia”; “tengo que ir a mi ciudad a hacer trámites regularmente”; “horas de trabajo, falta de tiempo para leer”; “no rendir los finales, por viajes a país de origen”.

Respecto de los sentimientos asociados a la demora, los estudiantes reconocen sentimientos negativos, positivos o la combinación de ambos. El análisis de los sentimientos asociados a la dilación merece ser destacado particularmente, no solo porque las verbalizaciones producidas para responder esta consigna fueron más extensas y profundas que las relevadas respecto de los motivos y causas de la dilación, sino porque se evidencia que la afectividad asociada a la dilación generalmente los desborda e interpela mucho más que aquellas preguntas dirigidas a conocer sus habilidades para estudiar materias en la universidad.

A partir de el éxito o el fracaso en el estudio, algunos ingresantes parecen valorizarse o no subjetivamente. Veamos algunos ejemplos: entre los sentimientos negativos predomina la frustración y el fracaso: “sufrí demasiado, directamente no dormía y me angustiaba si no me iba bien en una entrega. Es frustrante cuando te tiran abajo algo que vos mismo ideaste, creaste y diseñaste”; “sentí mucha impotencia, pues mi forma de expresarme es lo que hizo que desaprobara los parciales, tristeza, pensar que aunque quiero no puedo”. Otro sentimiento negativo recurrente es la bronca o enojo, en menor medida el miedo/temor, la tristeza, la desesperación y la desilusión: “me sentí perdida y sola, y fue complicado adaptarse a la manera que se manejan en la facultad”; “sentí haber defraudado a mis padres”.

El sentimiento positivo de alegría fue nombrado varias veces, y curiosidad fue enunciado solo por una persona.

Resulta interesante destacar que algunos ingresantes indican haber vivenciado sentimientos negativos, seguidos de otros positivos y motivadores. Un estudiante refiere que si bien al comienzo sintió que los obstáculos tornaban difícil el estudio, luego sintió que “Lo positivo es que te ayuda a abrir la cabeza y a enfrentarte a situaciones de la vida, te hace más fuerte, me gustó mucho el CBC, está bueno para *preadaptarse* a la UBA”. Otro estudiante refiere haber sentido a la vez “felicidad, enojo, sentimiento de fracaso, autoestima baja al principio, incertidumbre, fue un gran cambio ya que en el secundario no me costaba nada de esfuerzo y sin embargo al ingresar al CBC tuve que esforzarme. Luego me fui acostumbrando y disfruté ir a clases”. Otra estudiante dice que “al comenzar el estudio nerviosísima, con el tiempo me he acostumbrado”.

Reflexiones finales

Tomarse más tiempo que el idealmente establecido para alcanzar la inserción en la actividad universitaria o interrumpir el proceso durante el transcurso del ingreso no debe interpretarse como algo negativo en sí. En muchas ocasiones, la dilación y la desvinculación de la actividad están relacionadas con la reformulación de metas -a corto y/o a largo plazo- por parte del ingresante. Una importante cantidad de entrevistados explica que se toma más tiempo para concretar las cursadas requeridas en el CBC porque realiza una nueva elección de carrera en el transcurso del proceso de ingreso. Sin embargo, no todos los que cambian de carrera lo hacen a consecuencia de una nueva elección vocacional, un número importante se encuentra con dificultades académicas que los fuerzan a repensar la primera elección realizada. No entender las consignas ni las propuestas de las asignaturas, no llegar a tiempo con las lecturas solicitadas,

no dedicar el tiempo mínimo y necesario para el estudio son motivos para repensar la inserción en la universidad, para dilatar y probar una nueva oportunidad, algunas veces, sentida “de segunda”.

Las primeras materias solicitan a los novatos el uso de ciertas habilidades psicológicas y hábitos académicos que deben readaptarse en la dinámica de la nueva actividad. En algunos casos, tales habilidades y hábitos están disponibles y sólo tienen que resituarse en el nuevo contexto pero, para muchos otros, tales habilidades y hábitos, aún deben construirse y consolidarse.

Un aporte pertinente para analizar el proceso de inserción en la escena universitaria es provisto por Tinto (2003, 2008). Este investigador da cuenta de la compleja relación entre procesos de retención y de persistencia. Entiende que la concreción de la inserción en la universidad supone un complejo entrelazamiento entre las responsabilidades de la institución, que ofrece estrategias de retención, y las responsabilidades del estudiante para persistir e insistir en la construcción de las habilidades y hábitos requeridos en la nueva actividad.

La relación es por demás compleja ya que, aquello que hace varias décadas Pierre Bourdieu denominó “técnicas de trabajo intelectual y organización del aprendizaje” para algunos son privilegios culturales adquiridos y patrimonios de su clase mientras que para otros no y, por tanto, deben ser objeto de enseñanza explícita con el propósito de favorecer la inclusión en las nuevas prácticas.

Cuando los docentes suponen que los cursantes disponen de tales saberes y no proveen colaboraciones ni facilidades para su desarrollo, abren una brecha académica entre lo esperado y lo real, entre el proceso de inclusión o la indicación de la salida de la actividad. Los sentimientos perturbadores, de dolor, desilusión y fracaso, entre quienes relatan situaciones de desencuentro durante el inicio de los estudios universitarios, ilustran claramente el grado de sufrimiento que se asocia a la falta de acceso, a la demora en el proceso de inclusión a fin de formar parte en la actividad.

Por otra parte, para el caso de los ingresantes que atribuyen sus dificultades a la falta de preparación de la Escuela Media, refiriendo que perdieron el tiempo y aprendieron poco, las recomendaciones apuntarían a ofrecer pistas que afirmen la posibilidad de aprender en la nueva actividad de estudio (Tinto, 2003; Ezcurra, 2007). Se trataría de diseñar y solicitar acciones de aprendizaje que favorezcan la participación de la diversidad de cursantes, con el propósito de validar la capacidad de aprendizaje y el logro de un buen desempeño en la actividad universitaria para todos sus participantes.

NOTA

[i] “Concepciones acerca de la dilación en el estudio durante el ingreso a la Universidad”, UBACyT 20020110100178, Programación 2012-2015, (Directora: Lic. Halina Stasiejko). Unidad Académica: CBC. Equipo de investigación: Lic. Pelayo Valente, Loreley; Lic. Krauth, Karina E.; Lic. Mirko, Marta; Lic. Angellotti, Carla.

BIBLIOGRAFIA

Cole, M. y Engeström, Y. (2001) El enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu, Buenos Aires.

Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós, Barcelona.

Diriwachter, R. & Valsiner, J. (2004) *Striving for the whole: creating theoretical syntheses*. Transaction Publishers, NJ.

Ezcurra, A. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Conferencia Inaugural

del Coloquio Internacional "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI". Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) México.

Ezcurra, A.M. (1998) Los procesos de evaluación en la Argentina. *Pensamiento Universitario*, año 6, n° 7, Buenos Aires.

Ezcurra, A.M. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Conferencia Inaugural del Coloquio Internacional "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI". Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) México.

Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Glaser y Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Chicago, Aldine.

Glaser y Strauss (1968) *Time for dying*. Chicago, Aldine.

Glaser y Strauss (1971) *Status Passage*. Chicago, Aldine.

Glaser y Strauss (1965) *Awareness of Dying*. Chicago, Aldine.

Glaser, B. (2000) *The discovery of Grounded Theory*. Mill Valley, Sociology Press.

Glaser, B. (2002) "Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory" en *Interpretational Journal of Qualitative Methods*, 1, 2, Article 3 (<http://www.ualberta.ca/~ijqm/>)

González Rey, F. (1999) *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. San Pablo, Educ.

Kullasepp, K. (2008) Are you like this... or just behave this way?, en *International Journal for Dialogical Science*, Vol. 3, No. 1, 69-92.

Pozo, J.I. (Comp.) (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, Grao.

Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Stasiejko, H., Pelayo Valente, L., Krauth, K., Ródenas, A., Candela, R. (2007) *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, año 12, nro. 1. Págs. 105-119. "Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario". CABA.

Stasiejko, H., Krauth, K., Pelayo Valente, L.: "Concepciones y sentidos acerca del estudio universitario: Resultados y Conclusiones" (2012) *Revista de Investigaciones en Psicología*, año 17, nro. 1, págs. 139-160, Facultad de Psicología, U.B.A.

Tinto, V. (2003) *Promoting Student Retention Through Classroom Practice*. Presented at *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*. An international conference sponsored by the European Access network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam. Education Cooperative.

Tinto, V. y Engstrom, C. (2008) Access without support is not opportunity. *Change*. January/February 2008, 56-60.

Valsiner, J. (1997) *Culture and the development of children's action: A theory of human development*, 2nd ed., Wiley, nueva York.