

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Análisis de las concepciones de los docentes acerca del estudio en los ingresantes universitarios.

Stasiejko, Halina, Pelayo Valente, Jessica
Loreley y Krauth, Karina Edelmys.

Cita:

Stasiejko, Halina, Pelayo Valente, Jessica Loreley y Krauth, Karina Edelmys (2012). *Análisis de las concepciones de los docentes acerca del estudio en los ingresantes universitarios. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/508>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/9ef>

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>.

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DEL ESTUDIO EN LOS INGRESANTES UNIVERSITARIOS

Stasiejko, Halina - Pelayo Valente, Jessica Loreley - Krauth, Karina Edelmys

Universidad De Buenos Aires Ciencia y Tecnica-106

Resumen

Se presentan las características generales, resultados y análisis parciales de la investigación "Concepciones acerca del estudio en docentes de ingresantes a la universidad" (UBACyT 106, 2010-2012). En dicha investigación se considera que el docente es un agente que incide en los modos en que los ingresantes logran incluirse y permanecer en el ciclo inicial de formación superior. El diseño de sus prácticas y su modalidad de intervención con sus estudiantes dependen, en gran medida, de las concepciones que respecto del estudio sabe o supone en sus estudiantes. Resulta de gran importancia identificar en base a qué creencias y suposiciones el docente lleva adelante su rol e interacciones docente-ingresantes. El diseño de la investigación es descriptivo-exploratorio, abierto a nuevos planteamientos. La muestra se conforma por docentes de diferentes asignaturas iniciales del ingreso a la UBA, en su modalidad presencial y a distancia. Los datos se recolectaron a través de tres fuentes: entrevistas individuales y semi-dirigidas; administración de una escala de grados de acuerdo, y completamiento de globos de diálogo en dibujos. Los resultados, analizados mediante la Teoría Fundamentada en los datos, señalan posibles direcciones hacia la revisión de las identidades docentes en pos acompañar el proceso de inserción de los ingresantes.

Palabras Clave

universidad estudio concepciones ingresantes identidad docente

Abstract

ANALYSIS OF THE PROFESSORS' CONCEPTIONS ON THEIR STUDENTS APPROACH TO STUDY AT FIRST YEAR AT UNIVERSITY

This paper introduces the main characteristics, outcomes and partial data analysis within the research Project 'Study conceptions of professors teaching at first year at university' (UBACyT 106, 2010-2012). This research establishes that professors are agents who take part in the ways first year undergraduates at university achieve to begin and stay at this level of education. How professors choose their strategies to teach and interact with students depend on their conceptions on how students define study. This is why it is of central importance to identify those beliefs in order to know from which grounds professors lead their practices. This is a descriptive-exploratory study, opened to new questions. The sample is constituted by professors teaching different subjects at first year at university, including face to face or virtual education system. Data was recollected by means of: interviews; degrees of agreement scale, and fill in the gaps in drawings. Results, analyzed through Grounded

theory, outline tendencies to reconsider professors identities in order to strengthen those that can help students when entering at university.

Key Words

university study conceptions first year students professors identities

Introducción:

Este trabajo se inscribe en una línea de investigación comenzada hace unos años respecto de las concepciones y sentidos acerca del estudio en la Universidad. En una investigación anterior [1] el interés se centró en conocer las concepciones de los ingresantes, la investigación actual - "Concepciones acerca del estudio en docentes de ingresantes a la universidad" (UBACyT 106, 2010-2012)- el foco se ubica en identificar y describir las concepciones de los docentes respecto de cómo conciben al estudio sus estudiantes. La indagación se dirige a acceder a aquello que conocen y creen los docentes respecto de cómo se implican y estudian sus estudiantes, a fin de identificar y caracterizar aquellas concepciones que podrían colaborar y/o dificultar en el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Si bien el ingreso a la universidad supone modos específicos de alfabetización académica, se asume que en igual magnitud, se requiere de la construcción de un posicionamiento subjetivo novedoso que no siempre se alcanza con éxito. Sentirse un estudiante universitario se asienta sobre complejos procesos de apropiación de significaciones y sentidos procedentes de la experiencia individual y social, producto del entrelazamiento de concepciones previamente construidas, con nuevas elaboraciones propias de los nuevos escenarios que los jóvenes comienzan a transitar. Si bien los ingresantes trabajan activamente en la construcción del sentido subjetivo de esta nueva inclusión, partiendo de la idea que el estudio universitario constituye un sistema de actividad en el que se entrecruzan diversos factores, no resultan ajenos a este proceso los recursos que el docente puede aportar.

El ingreso a la universidad constituye un período muy sensible y crucial para la adopción, por parte de los estudiantes, de posicionamientos y estrategias que le permitirán la construcción de herramientas potentes para futuras inserciones. Esta conflictiva del período de ingreso a la universidad supone tensiones a resolver, como por ejemplo entre las experiencias de estudio previas y actuales, la construcción de los nuevos objetivos, espacios y reglas. Nos preguntamos ¿Cómo cree el docente que contribuye y acompaña a los estudiantes en este tramo de inclusión a la nueva actividad de estudio? ¿Requiere su rol alguna especificidad o construcción particular en tanto sus estudiantes son

en su mayoría jóvenes y principiantes en el estudio superior? ¿Tiene en cuenta las características específicas del ingreso para adecuar sus prácticas a las mismas?

Marco teórico:

Esta investigación se fundamenta en el enfoque histórico cultural vigotskiano y sus revisiones y ampliaciones recientes (Cole & Engeström, 2001) (Daniels, 2003). En función de este marco teórico, se define a la “actividad de formación universitaria” como un sistema colectivo conformado por diversos componentes que, existiendo en tensión, actúan en íntima relación. En el transcurso temporal, docentes, estudiantes, reglamentaciones, programas, condiciones materiales, acciones características, procesos de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, entre otros, aportan en su dinámica conjunta el contexto y significado para todos los componentes disímiles y aparentemente desvinculados que se ponen en interacción. La experiencia de los sujetos partícipes de la actividad a su vez está ligada a sentimientos y valoraciones que orientan la realización de las acciones solicitadas en la actividad y que marcan el proceso de inclusión en el sistema colectivo. Como participantes del sistema de actividad, docentes e ingresantes conceden significados, interpretan y accionan desde concepciones, sentidos y emociones que pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de inserción y la implicación en las tareas de estudio.

Las concepciones acerca del aprendizaje en general (Pozo et al, 2006) y del estudio universitario en particular, en gran medida tienen un carácter implícito y no consciente, se actualizan de manera automática, invisible y escasamente expuesta para su reflexión. Aunque incidan en el modo en que se planean y realizan las acciones en el contexto universitario, pocas veces se analizan o se reflexiona sobre sus efectos adversos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La categoría de “concepciones teorías implícitas”, aportada por Pozo (2006), y Rodrigo & Correa (2001), supone la integración de esquemas y modelos mentales de naturaleza episódica que median la relación con el contexto permitiendo interpretar y ajustar las propias acciones y procesos de autorregulación a partir de las demandas de una actividad. Constituyen un conjunto de restricciones que determina el modo en que se comprende la realidad; se han ido conformando como un sedimento construido a partir de experiencias de interacción y 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.

Materiales y métodos:

Con el objetivo de poder identificar las concepciones implícitas de los docentes acerca de cómo sus estudiantes conciben al estudio universitario, se diseñó una investigación de carácter exploratorio, abierta a nuevos planteamientos, conceptos e interpretaciones, en relación con los análisis parciales que se van logrando (Ruiz Olabuénaga, 2003; Jones et al, 2004, Flick, 2004). El conocimiento que se busca obtener es de carácter eminentemente descriptivo, apoyado en la “Teoría fundamentada en los datos” (Glaser, 2000) (para una presentación detallada de la metodología ver Stasiejko, Pelayo Valente & Krauth, 2009).

El universo de estudio está constituido por los docentes en ejercicio a cargo de cursos correspondientes a las diversas asignaturas del Ciclo Básico Común, en su modalidad presencial y a distancia, a través de UBAXXI.

La metodología contempla tres fuentes centrales de recolección de datos: entrevistas individuales semi-dirigidas (al final de las cuales se presenta a los docentes dos situaciones problema que deben resolver), una escala de “grados de acuerdo”, y el completamiento de globos de diálogo en dibujos. Se trata de la combinación de técnicas a través de las cuales las personas aportan información en forma directa de aquello que saben (escala de grados de acuerdo, entrevistas semi-dirigidas) y de manera indirecta, dando lugar a la expresión de creencias de carácter implícito (completamiento de globos de diálogo en dibujos, resolución de situaciones problema) (para una explicación detallada de estas técnicas ver Stasiejko, Pelayo Valente & Krauth, 2012).

Como se dijo al comienzo de este apartado los datos recolectados se examinan mediante un análisis cualitativo de contenido sobre la base de la Teoría Fundamentada (Flick, 2004). Este tipo de análisis implica un procedimiento que tiene por objeto la generación de conceptos y de teoría.

El proceso descrito, a su vez permite la “triangulación” (Stasiejko, Pelayo Valente & Krauth, 2009) de datos, contrastando el material obtenido a través de las diferentes fuentes de recolección (entrevistas, escalas de grados de acuerdo y completamiento de globos de diálogo en dibujo)

Resultados parciales:

A continuación se presenta una síntesis de los resultados parciales obtenidos hasta el momento, surgidos de dos de las técnicas de recolección de datos mencionadas: entrevistas y completamiento de globos de diálogo en dibujos:

1)Entrevistas:

Respecto de las creencias de los docentes acerca del modo en que los ingresantes significan el estudio: acuerdan en atribuir a sus estudiantes cierta desorganización ante las nuevas exigencias, algún grado de desorientación respecto de cómo llevar adelante un ritmo de estudio y la preocupación por lograr un ajuste entre los esfuerzos que realizan, lo que se les requiere y el éxito obtenido.

Ante la pregunta por los obstáculos efectivamente expresados por sus estudiantes: la mayoría tiende a atribuir dificultades sin haberlas escuchado directamente de sus voces. Por ejemplo, los docentes refieren: “...ellos mencionan pocos (obstáculos), que les parece mucha información... lo que yo veo es que tienen grandes dificultades con lo que es la comprensión de lo que leen y para expresarse (...) no sé lo que ellos piensan no les pregunté nunca directamente”; “no recuerdo muchas circunstancias en las cuales me hayan mencionado un obstáculo en particular, que es mucho contenido o mucho detalle, y a veces hacen preguntas en relación a que no comprendieron bien lo que dije, pero así como obstáculos que hayan salido de ellos, no los identifiqué”.

Respecto de las emociones involucradas en la actividad de estudio: atribuyen generalmente todos a sus estudiantes sentimientos de

angustia, presión, fracaso, sacrificio, cansancio y, algunos, felicidad. Respecto de cómo los docentes resuelven las situaciones problema presentadas: se encuentran dos tendencias; una mayoría que tiende a ubicar los obstáculos en sus propias prácticas, como emergentes del ejercicio de su propio rol, las que actuarían como impedimentos para colaborar en el proceso de estudio de sus ingresantes. Refieren tener la sensación de no saber cómo motivar a sus cursantes para el estudio, tras haber puesto a prueba diferentes estrategias sin demasiado éxito, y aún más cuando se trata de docentes que tienen a su cargo cursantes de materias alejadas de la especificidad de la carrera elegida por los ingresantes. Y una minoría que plantea los obstáculos en los ingresantes, explicando que estos no disponen de las habilidades académicas requeridas para incluirse como lectores y escritores universitarios.

2) Completamiento de globos de diálogo en dibujos:

A partir del relevamiento del contenido que los entrevistados escriben en los globos de diálogo en los diferentes dibujos se advierte que los docentes suponen que los ingresantes sienten una recarga por la excesiva cantidad de material de estudio, y por el tiempo que se debe invertir y que no alcanza para terminar lo planeado; les atribuyen a los estudiantes procesos reflexivos y planteo de estrategias de organización, reflexiones respecto de cómo realizar el proceso, cómo elegir, planear, anticiparse; lectura con interés, dudas, utiliza procesos metacognitivos. En cuanto a la relación con el docente se manifiesta: distancia y desencuentro entre el docente y los estudiantes; el docente expone, indica, recupera, explica, ejemplifica. Respecto de las condiciones ambientales enuncian: incomodidad de las condiciones ambientales con las que cuentan para llevar adelante la clase ya que no se escucha lo que explica, el aula es muy ruidosa, son muchos los cursantes.

A partir del análisis del conjunto de los resultados se han tratado de definir diferentes categorías con las que los docentes se refieren a cómo sus estudiantes conciben al estudio en la universidad. En el análisis particular de los resultados arriba enumerados puede apreciarse cómo la mayoría de los docentes se refieren a los obstáculos y/o a las condiciones favorecedoras del estudio, pero desde su propia mirada, viéndose dificultada la posibilidad de expresarse a partir de lo escuchado o elaborado junto a sus estudiantes. Solo una minoría consigue responder desde la voz de los ingresantes, lo que nos indica, en una primera aproximación, que la vía comunicacional docente-estudiante, respecto de elementos que no son propios del contenido académico o curricular, no se encuentra en muchos casos habilitada.

Se mencionó en el apartado anterior que los docentes tienden a atribuir la causalidad de determinadas problemáticas a un solo factor de la actividad de estudio. Esta unicausalidad de las dificultades en el estudio la ubican:

1) mayoritariamente, en el rol de los ingresantes: señalan por ejemplo que los estudiantes deberían comprometerse más, organizarse, hacer ejercicios en el día a día; enuncian dificultades internas de los estudiantes: de su personalidad, de su nivel de aprendizaje (“Entonces creo que el que la tiene clara antes del CBC la tiene clara en el CBC”).

2) ocasionalmente, en las condiciones del contexto: en la institución, ya sea CBC o educación media; la materia es cuatrimestral y debería ser anual, porque se trabaja demasiados contenidos en poco tiempo.

3) de manera minoritaria, en su rol como docentes: uno de los docentes expresa que debería saber cómo motivar a los estudiantes; otro explica que para ayudarlos los estimula a que se agrupen y se contengan mutuamente; en otro caso hace hincapié en explicar más veces el mismo tema o sugerir la asistencia a clases de consulta.

No se han hallado respuestas de los docentes que den cuenta de una conceptualización de las dificultades enmarcada en un sistema de actividad de estudio, es decir que no se observa que los docentes atribuyan a las dificultades un origen en un campo interaccional institución-docente-contenido-estudiante, en el que se ponen en juego procesos, reglas y emergentes entre los componentes, no necesariamente propio de cada uno de ellos en forma aislada.

En este punto emerge la inquietud referida a si los docentes entrevistados conciben su práctica y la de sus estudiantes incluidas dentro de un sistema que los involucra a ambos y a cuestiones emergentes del encuentro singular con cada grupo. ¿Creen que comprenden e inciden positivamente sobre el replanteo de prácticas áulicas—propias y de sus estudiantes—? ¿Llegan a examinar los modos en que desde su rol pueden involucrarse en el proceso de inserción al complejo sistema universitario realizado por los ingresantes?

La ubicación unicausal y unilateral de las diversas problemáticas y obstáculos por las que atraviesan docentes e ingresantes, impide la búsqueda de soluciones profundas y eficaces, que tengan en cuenta los diversos factores que se ponen en juego en cada escenarios educativo. Entender la problemática desde esta concepción requiere de espacios de reflexión e intercambio del docente con los diversos cursos que lleva adelante. Si bien la experiencia del docente y su propia reflexión acerca de la misma brinda a este la posibilidad de ir adelantándose a algunas de las dificultades propias de esta instancia de estudio brindando marcos de soluciones pre-formadas, no es menos importante poder escuchar y rescatar desde las voces de los propios estudiantes, voces que se renuevan de curso en curso, para poder pensar estrategias de diagnóstico e intervención adecuadas a los emergentes propios de cada encuentro del docente con nuevos grupos. Esto implicaría desde el lugar del rol docente una continua o renovada reflexión, escucha de intercambio con los estudiantes, práctica esta que no siempre estamos preparados para llevar adelante. Pero, ¿contamos los docentes con formación para llevar este tipo de prácticas al aula? ¿Qué procesos implica, por parte del docente, este tipo de intercambios? ¿Cuál es la incidencia sobre su identidad como docente universitario?

Reflexiones finales:

Un concepto que resulta iluminador para las reflexiones planteadas es el de “identidad” (Monereo & Pozo, 2011), originado en el campo de la psicología educacional y pensado desde un marco teórico histórico-cultural. Hace referencia a la forma en que la gente comprende su relación con el mundo, y al modo en que tal relación es construida en el tiempo y el espacio, proyectándose en sus posibilidades futuras (Norton, 1997, en Monereo y Pozo, 2011). Contra una antigua y hegemónica posición respecto del concepto de identidad, por el cual la misma era concebida como interna al individuo, unívoca y homogénea, los autores plantean la necesidad de transformar esta noción hacia una concepción plural.

La identidad en el campo de la educación, está conformada por múltiples formatos y sistemas de representación en la mente de quien

aprende y quien enseña, las cuales se encuentran compitiendo por su activación ante una tarea o contexto concreto; habiendo para cada sujeto ciertas configuraciones representacionales más probables que otras. En esta línea, aprender significaría multiplicar, diversificar las formas de conocer y aprender a usarlas contextualmente. La identidad del docente sería el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido. En tanto que auto-representaciones, tienen una importancia sustancial pues son respuestas a preguntas existenciales que el propio docente se hace de y a sí mismo, en un tiempo dado.

Plantean Monereo y Pozo (2011:57) que “el buen docente es muchos profesores en uno, alguien que es capaz de ajustar sus concepciones, estrategias y sentimientos a cada contexto educativo (...) lo cual entra en conflicto con la idea de la existencia de una identidad profesional monolítica e inmutable. En la educación superior se busca un profesional flexible, capaz de adaptarse a distintos grupos de alumnos –sin traicionar la pureza disciplinar de sus concepciones y convicciones y la seguridad de los hechos probados en su materia”.

El análisis de las producciones de los docentes, presentada en el apartado anterior, permite vislumbrar dos tendencias frente al proceso de inserción de los estudiantes en la universidad: una referida a permanecer en una especie de añoranza del perfil de un ingresante que escasea, a la espera de cursantes dispuestos a llevar una lectura regular y sistemática, que otorgan sentido a lo que leen, formados y predispuestos para la escritura académica; y otra a tomar una actitud activa, dándose cuenta que forman parte de un sistema de actividad, en donde cumplen un rol central en la construcción de la subjetividad estudiantil.

De modo que el tipo de “identidad” que haya construido cada docente le permitirá ubicarse en una posición más rígida (la primera), desde donde se espera que el ingresante disponga de conocimientos y estrategias que le permiten acceder al estudio en la universidad; o bien desde una posición más flexible (la segunda), desde donde puede tomarse el tiempo de conocer a sus estudiantes, adaptándose a las necesidades de cada grupo cada cuatrimestre. De esta manera los docentes podrán identificar cuáles son los factores que caracterizan el proceso de inserción universitario, conocer las dificultades y obstáculos con los que se encuentran los ingresantes, reflexionar acerca de sus prácticas y los resultados y, sobretodo, el tipo de vínculo que posee con sus estudiantes.

El rol docente implica no solo el conocimiento de un conjunto disciplinar de temáticas sino el poder trabajar tales saberes en los contextos específicos en donde se desarrollan. En tanto el docente pueda comprender su actividad como parte de un sistema más amplio en el que interaccionan diversos componentes, podrá visualizar más fácilmente su lugar en el sistema y los distintos vínculos que propone como factor activo de la dinámica del mismo.

[1] “Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario”, UBACyT U-807, programación 2006-2009.

Bibliografía

Cole M. y Engeström, Y. (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”, en Salomon G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

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

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

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

Jones, D.; Manzelli, H. y Pecheny, M. (2004) “La Teoría Fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C” en Kornblit, A. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Biblos.

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2011) *La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid, Nancea ediciones.

Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E.; de la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, Graó.

Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2001) *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.; González, A.; Tristany, S. (2009) “La triangulación de datos como criterio de validación interno en una investigación exploratoria”, 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata “Psicología y Construcción de conocimiento en la época”, 12,13 y 14 de noviembre de 2009.

Stasiejko, H.; Pelayo Valente, L. & Krauth, K. (2012) *Inédito*.