

Ingresantes y docentes: miradas acerca del estudio universitario

Halina Stasiejko
Karina Krauth
Loreley Pelayo Valente
Aceptado Mayo 2014

Resumen

Se presenta el desarrollo y los resultados alcanzados correspondientes a dos tramos de una investigación descriptiva-exploratoria UBACyT, concretados en el período 2006-2012. La problemática marco en ambos procesos se refiere a los obstáculos que se ponen en juego en la escena educativa durante el transcurso del ingreso universitario. Como momento crucial de inicio a la formación, el tiempo del ingreso dispone de coordenadas muy propias que suscitan en sus protagonistas problemáticas específicas y de interés al momento de diseñar e inventar posibles intervenciones.

Desde las voces de los estudiantes, se indagaron los modos en que es significado el estudio universitario y, a partir de las conclusiones alcanzadas, la exploración se orientó en la segunda etapa hacia otro componente de la actividad de estudio: los docentes y sus creencias acerca del modo en que suponen contribuir con los estudiantes durante el mencionado proceso.

Se detallan: el marco teórico, las características de la población, los criterios utilizados para la selección de las muestras, los instrumentos de recolección de datos y los resultados alcanzados a partir de la categorización y el análisis realizado en base a los lineamientos de la Teoría Fundamentada.

Palabras clave: estudio – universidad – ingresantes – concepciones

First year undergraduate students and professors: perspectives on studying at university

Abstract

This paper discusses the grounds and results of two UBACyT descriptive and exploratory research projects during years 2006 to 2012.

The main theme is about the obstacles students must overcome through entering university. First year at university is a critical moment in education and has its own and particular characteristics which can arise in the students specific troubles and interests that should be taken into account by their professors.

By asking the students themselves we investigated how they understand and signify studying at university. From the conclusions we reached in the first research project we set another goal for the second one, also related to the components within studying activity: professors and their conceptions about how they suppose they help their students while entering university.

In this paper we explain the theoretical framework, the population characteristics, the criteria used to do the selection of the samples, the data gathering methods and the results achieved by means of Grounded Theory.

Key words: study – university – first year undergraduates – conceptions

Introducción

El ingreso forma parte de un momento muy específico en la vida de quienes buscan constituirse como estudiantes universitarios. Durante su transcurso, diversas vicisitudes alientan o desalientan a los jóvenes, promoviendo la permanencia en el sistema o, tal vez, su abandono. El desgranamiento, la dilación y hasta la desvinculación de la actividad por parte de quienes comenzaron siendo partícipes de la actividad suelen ser realidades frecuentes.

Siendo el ingreso un momento crucial, diversas instituciones e investigadores se preocupan por hacer visibles las coordenadas que influyen y abonan en la construcción de un espacio receptivo que promueva la permanencia y prosecución de los estudios por partes de sus aspirantes.

A partir de estas inquietudes, como docentes investigadoras de la Universidad de Buenos Aires, iniciamos en el año 2006 distintas investigaciones centradas en la problemática del ingreso a la universidad, atendiendo a la diversidad de facetas que la atraviesan.

En un primer proyecto de investigación denominado “Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario” (UBACyT U807 2006-2009) se logró la delimitación de los modos en que los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires se representan el estudio universitario. Tras el análisis de los datos recolectados pudo arribarse

a la caracterización de las concepciones sobre el estudio elaboradas y reconstruidas por los jóvenes durante la inserción en la actividad universitaria, así como a la significación de los aspectos que facilitan o que, por el contrario, obstaculizan tal proceso; la determinación de las emociones que se ponen en juego durante el estudio y la incidencia de la relación con los compañeros y docentes, entre otras cuestiones.

A partir de las conclusiones alcanzadas, la exploración se orientó hacia otro componente fundamental de la escena educativa: los docentes a cargo de los cursos de las primeras materias.

Durante el período 2010-2012, se llevó a cabo el siguiente proyecto de investigación denominado “Concepciones acerca del estudio en docentes de ingresantes a la universidad” (UBACyT 106) partiendo del supuesto que el docente puede incidir favorablemente en el desarrollo del proceso de hacerse estudiante y que, de tal modo, puede actuar no sólo en calidad de formador disciplinar sino de colaborador y soporte en la construcción subjetiva del ingresante como estudiante universitario.

En la actividad de estudio universitaria se entrelazan diferentes elementos que conforman un devenir conjunto. Es así que, para comprender las acciones de estudio situadas en el contexto universitario, es imprescindible no sólo el análisis de lo aportado por los jóvenes ingresantes a la dinámica del mencionado sistema sino también el examen de las contribuciones de los docentes. ¿De qué modo creen los docentes que contribuyen y acompañan a quienes se incluyen al nuevo sistema de estudio? ¿Qué acciones introducen o podrían introducir en el marco del desarrollo curricular a fin de analizar y revisar aquello que hace obstáculo o que favorece en el proceso de “hacerse estudiante”? ¿Cómo conciben la incidencia de sus intervenciones en el proceso de inserción de los jóvenes en la escena universitaria?

Nos dedicaremos en esta presentación a recuperar las creencias sobre el estudio universitario desde las voces de los docentes, buscando articulaciones con los resultados alcanzados en el primer tramo con los ingresantes.

Objetivos de la investigación

Alineados con los objetivos de la indagación entre los estudiantes, los correspondientes a la etapa que estamos presentando, apuntaron a la exploración y delimitación de las concepciones aportadas por los docentes acerca de “cómo entienden los ingresantes el estudio en la universidad”.

En última instancia, el examen de estas creencias aporta a la comprensión de los modos en

que los docentes se involucran en el proceso de inserción de los ingresantes al complejo sistema universitario.

Marco Teórico

Los lineamientos teóricos se fundamentan en el enfoque histórico cultural vigotskiano y sus ampliaciones recientes (Engeström, 2001). En función de este marco, puede definirse 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 universitario, 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.

Pozo (2006) señala que las concepciones acerca del aprendizaje, extensivas para el estudio universitario, tienen en gran medida un carácter implícito y no consciente. Tales representaciones 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 transcurso áulico.

La importancia de identificar y analizar los obstáculos y potencialidades que tanto los docentes como los ingresantes identifican está directamente relacionada con la posibilidad de incidir en la transformación de los mismos a partir de una toma de conciencia que favorezca el cuestionamiento y la innovación de las acciones de estudio correspondientes al momento en que ambos actores comparten la escena.

La categoría de “concepciones o teorías implícitas” se recupera a partir de los aportes de Pozo (2006) y Rodrigo y Correa (1999). Se la comprende como 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. Las mismas se han ido conformando y sedimentando 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. Debido al carácter implícito de tales creencias, de escasa accesibilidad a la conciencia, hemos considerado indispensable favorecer espacios de reflexión, de expresión de los propios pareceres de manera lingüística y/o gráfica en espacios comunicativos a fin de identificarlas y caracterizarlas.

Breve descripción de la estrategia metodológica

El universo de estudio estuvo integrado por docentes en ejercicio a cargo de cursos correspondientes a las diversas asignaturas del Ciclo Básico Común (CBC), en su modalidad presencial y a distancia, a través de UBAXXI.

El CBC constituye un bloque de seis materias y, si bien forma parte del primer año de cada carrera, es cursado en un ámbito externo a las unidades académicas de destino. Entre algunos jóvenes, el CBC es visto como un ‘filtro’ y obstáculo que demora la formación de grado, en tanto que entre otros, significa un ‘facilitador de la inserción’ donde se cumple un objetivo ‘nivelador’ (Stasiejko et al, 2009a y 2009b).

En los cursos, los docentes se encuentran con aspirantes a muy diversas carreras, con diferentes intereses que no siempre coinciden con las propuestas de sus materias (por ejemplo, un docente de Biología o Matemática tiene estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología). Asimismo, la proveniencia de escuelas medias con formaciones muy diversas plantea la necesidad de adecuarse a una población heterogénea, en cuanto a habilidades académicas y saberes adquiridos.

La muestra de docentes se conformó de acuerdo a criterios teórico-conceptuales. Se seleccionaron unidades cuyos atributos contribuyeron a la profundización de la problemática considerada (Hernández Sampieri et al, 2007; Flick, 2004; Ruiz Olabuénaga, 2003). Se incluyeron docentes de diferentes equipos y sedes, a cargo de cursos presenciales y a distancia.

La metodología contempló tres fuentes centrales de recolección de datos: entrevistas individuales semi-estructuradas, una escala de “grados de acuerdo”, y el completamiento de globos de diálogos en dibujos. Los diversos datos se han triangulado a fin de aumentar la confiabilidad en los resultados obtenidos.

Las entrevistas a los docentes se organizaron en torno a los siguientes ejes: qué cree que es estudiar para sus estudiantes; cuáles cree que son las adversidades que los atraviesan en el ingreso a la Universidad; cuáles son las condiciones necesarias para llevar adelante un

estudio universitario exitoso; cuáles son los sentimientos y emociones que se asocian al estudio; para qué estudian sus estudiantes; cómo cree que tienen que estudiar los ingresantes para lograr el éxito; qué recomendaciones les daría a sus estudiantes para que tengan en cuenta a la hora de estudiar; qué sería necesario atender si detectara que sus estudiantes tienen dificultades al estudiar; y por último, qué creen que piensan los estudiantes sobre sus propios procesos de estudio, sus condiciones y sus resultados.

La Escala de “grados de acuerdo” consistió en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios sobre los que se solicitaba la valoración de los docentes (con una puntuación de 0 a 10, donde 0 significa totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo). Dichas afirmaciones fueron seleccionadas entre el conjunto de expresiones más representativas, recolectadas en el trabajo de campo realizado con ingresantes en la investigación anterior (2006-2009).

Finalmente, bajo el nombre de “completamiento de globos de diálogo en dibujos”, se administró una técnica construida especialmente para esta investigación, en la cual se presentaron una serie de dibujos –seleccionados de un *pool* de dibujos realizados por los estudiantes durante la investigación anterior– como expresiones acerca del modo en que es significado el estudio en la universidad. Se solicitó a cada docente que completara los globos de diálogo con pensamientos, diálogos internos, diálogos con otros, etc., que les adjudicaran a los personajes de los gráficos en esas situaciones. Se mostraron siete dibujos que se describen a continuación:

- 1) Una joven lee y escribe sobre una mesa con libros y apuntes.
- 2) Una persona de tamaño pequeño se encuentra sentada frente a una mesa con libros. Como telón de fondo, están dibujados grandes libros, apuntes y relojes que marcan el paso de las horas.
- 3) En un aula, una persona explica usando el pizarrón, mientras otras personas sentadas conversan entre sí y con la que está parada, uno de ellos señala el pizarrón.
- 4) Un joven se sostiene la cabeza mientras lee un texto. Es de noche, se ve la luna por la ventana, las luces están encendidas.
- 5) Cuatro personas están sentadas alrededor de una mesa con cuadernos, hojas.
- 6) Una persona con un libro entre las manos tapándole el rostro desde los ojos hacia abajo, como enfrascado leyendo, y expresando sorpresa.
- 7) Un estudiante se encuentra desbordado, gritando frente a una gran cantidad de textos.

La inclusión de técnicas gráficas supone que, tanto en el proceso de la creación como durante la adjudicación de sus significados, el control y el enmascaramiento disminuye

marcadamente, en comparación con las expresiones verbales (Hammer, 1969; Casullo, 1997; Leibovich de Figueroa, N. et al., 1999). A las representaciones gráficas descriptas se les agregaron “globos de diálogo” para que el docente entrevistado completara, según su parecer, los pensamientos, sentimientos y dichos atribuidos a la/s persona/s dibujada/s. Las producciones realizadas se convierten así en “representaciones externas de significados” que adquieren un carácter semiótico, pudiendo entonces ser compartidas y analizadas (Pozo, 2006; Martí, 2003).

La decisión de presentar dibujos ya realizados anteriormente por estudiantes (en lugar de pedir dibujos a los docentes o presentarles gráficos no producidos por ellos) se tomó a partir de la intención de buscar relaciones –en coincidencia o en divergencia– entre las concepciones de los estudiantes respecto de su propia inserción en el proceso de estudio y las concepciones, que respecto de sus estudiantes, tienen los docentes. Trabajar con los mismos gráficos en ambas muestras permite puntos de cruce entre ambas elaboraciones.

El diseño de investigación es exploratorio, el conocimiento que se obtiene a través de este tipo de diseño es de carácter descriptivo, abierto a replanteos en relación con los análisis parciales que se vayan logrando (Ruiz Olabuénaga, 2003; Jones et al, 2004, Flick, 2004).

El procesamiento de datos se realizó mediante un análisis cualitativo de contenido en base de la “teoría fundamentada en los datos” (Flick, 2004) o *Grounded Theory* (Glaser, 1967). Según Titscher et al. (2000) la Teoría Fundamentada es la que más se destaca dentro de las metodologías cualitativas de análisis de datos ya que permite generar teoría a partir de los datos recolectados. Según Jones et al. (2004) es un procedimiento de análisis que tiene por objeto la generación de conceptos y de teoría. A partir del mismo, es necesario codificar y simultáneamente analizar los datos, pudiendo así, alcanzar el desarrollo de ideas teóricas. Estas tareas no se realizan en forma sucesiva sino simultánea y, al no estar dirigidas a la verificación de hipótesis sino a la plausibilidad de lo aportado, el proceso puede realizarse a través de constantes ajustes.

Análisis parcial de resultados

Con el objetivo de conocer y caracterizar los modos en que los docentes comprenden y se involucran en el proceso de inserción de sus ingresantes al complejo sistema universitario, se analizaron los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de recolección arriba expuestas. Se construyeron categorías con el propósito de caracterizar las creencias emergentes de los docentes acerca del proceso que realizan

los ingresantes durante la inserción en la universidad. A continuación se comparte una selección de dichas categorías.

Entrevistas

Una de las categorías emergentes del material recolectado a través de las entrevistas se dedica a identificar los “obstáculos” que los docentes suponen que sus estudiantes enfrentan en el ingreso a la universidad. El interés se dirigió a conocer los modos en que se escuchan los obstáculos planteados por los ingresantes, el modo en que son identificados, en qué tipo de situaciones. Hallamos que los docentes, en su mayoría, atribuyen dificultades sin haberlas escuchado directamente de las voces de los cursantes. Por ejemplo, respecto de sus estudiantes, 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.

Otro docente reflexiona:

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.

A pesar de no poder referir la diversidad de obstáculos que aquejan a los ingresantes desde sus propias voces, los docentes manifiestan mayoritariamente que circula una “queja” referida a la “cantidad” del material a estudiar. ¿Podría pensarse que tal obstáculo funciona como un punto que condensa otras dificultades que aquejan a los ingresantes, aunque las mismas no sean recuperadas en el diálogo: desconocimiento de las herramientas de lecto-comprensión universitaria, dificultad de autorregulación de la conducta de estudio, desarrollo de la autoconciencia de estudio, comprensión e inclusión en una nueva lógica institucional? (ver Stasiejko et. al, 2007, 2009, entre otras).

Si suponemos que para el docente resulta necesario conocer los obstáculos de sus estudiantes a fin de colaborar y facilitar el estudio o intervenir en consonancia, ¿cómo puede pensarse la falta de diálogo y la poca escucha?, ¿sobre qué se fundamenta?, ¿podría vincularse con la falta de iniciativa o de costumbre por parte de los docentes para acercarse y dar lugar a las voces de los cursantes o con la atribución de que, como mencionó otro docente: “*ni los mismos alumnos saben cuáles son sus dificultades*”? ¿Puede el docente –dado su lugar

privilegiado en la escena educativa– al conocer los obstáculos de los estudiantes, actuar como agente de cambio?

Siguiendo con el análisis de las entrevistas sobre este tema de los “obstáculos” en el ingreso a la universidad, pasaremos ahora a caracterizar cuáles son las dificultades que los docentes encuentran para llevar adelante su rol de “enseñantes” con estudiantes ingresantes. Para ello nos basaremos en los resultados obtenidos a partir del análisis de las resoluciones de las “situaciones problema” administradas durante el encuentro con los docentes.

Aparecen dos clases de obstáculos diferenciados:

1. Los docentes no saben cómo motivar a sus cursantes para el estudio y prueban diferentes estrategias, y aún más cuando se trata de materias alejadas de la especificidad de la carrera elegida por los ingresantes.
2. Los docentes se encuentran con estudiantes que no disponen de las habilidades académicas requeridas para incluirse como lectores y escritores universitarios. Ante este último obstáculo, los docentes asumen dos posiciones distintas, que tienen diferentes implicancias para la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje: 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 otorguen sentido a lo que leen, formados y predispuestos para la escritura académica; o b) tomar una actitud activa, al tomar conciencia de que forman parte de un sistema de actividad, en el que cumplen un rol central para la construcción de la subjetividad estudiantil.

Ningún docente ha referido no encontrar obstáculos. O bien los ubican en ellos mismos y en los modos de llevar adelante sus prácticas, o bien en los ingresantes, alojados en aquello que los jóvenes no alcanzan a hacer de modo exitoso. Los obstáculos existen y el tema pendiente es cómo reconocerlos y encararlos en el interior de la escena educativa. Consideramos que esto último resultaría de central importancia para una inserción “exitosa” en la universidad, ya que los docentes cuando piensan intervenciones y resoluciones posibles lo hacen en función de aquello que identifican como fuente de obstáculos y según se piensen como actores, o no, del proceso del ingreso.

Técnica de completamiento de globos de diálogos

Respecto de los datos producidos a través de esta técnica de recolección, se analizó aquello que los docentes escribieron en los globos de diálogo. Los docentes adjudican a los personajes pensamientos y sentimientos referidos al estudio en el ingreso a la universidad, de modo que los análisis permiten inferir cómo ellos suponen que sus estudiantes conciben la actividad de estudio en el ingreso a la universidad.

En el primer dibujo la mayoría de los docentes adjudica dificultades para entender el contenido, recargadas por la excesiva cantidad de material de estudio, la estudiante estaría aburrída, disgustada, cansada. Una tercera parte le adjudica procesos reflexivos y planteo de estrategias de organización.

En el segundo dibujo todos los docentes adjudican al personaje el sufrimiento frente al paso del tiempo, la emergencia de dudas respecto de si continuar o abandonar los estudios, así como reflexiones respecto de cómo realizar el proceso del ingreso universitario, cómo elegir, planear, anticiparse.

El tercer dibujo para todos los entrevistados se trata de una situación en la que un docente usa la palabra y expone, indica, recupera, explica, ejemplifica ante un grupo de alumnos. Para las tres cuartas partes, los estudiantes se encuentran desorientados: “no saben, no entienden” y esta cuestión parece realimentar el turno del docente, quien ofrece aún más explicaciones. La tendencia mayoritaria fue suponer una situación de distancia y desencuentro entre el docente y los estudiantes. Asimismo, los docentes denuncian la 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. Sin embargo, para la cuarta parte, aunque el docente es el primero que interviene, se produce una interacción positiva entre docente y estudiantes, los estudiantes son ubicados en una posición activa dentro del aula.

En el cuarto dibujo todos los docentes otorgan al estudiante un sentido de dedicación y renuncia a otras actividades. Para la cuarta parte, además de la entrega al estudio, se conceden dudas y construcción del sentido de estudio. La tendencia mayoritaria supuso un cursante interesado por el aprendizaje, motivado y que alcanza con esfuerzo a entender lo que está leyendo. Una minoría ubicó quejas y malestar. En pocos casos se adjudicaron vivencias de sacrificio, malestar y desgano asociadas al estudio.

Para el quinto dibujo la mayoría de los docentes escribe diálogos que indican una situación de cooperación entre estudiantes, interés y entusiasmo. En menor medida se señalan quejas ante la situación de estudio o estrategias para economizar esfuerzos, sólo en un caso se ubica en la escena a un docente con tres estudiantes en el marco de una clase.

En el sexto dibujo, casi la totalidad aceptó que el cursante lee con interés, duda, monitorea la comprensión, utiliza procesos metacognitivos.

En el séptimo dibujo se adjudica desesperación a causa de no entender, de la cantidad de material que hay que estudiar y el tiempo que se debe invertir, que no alcanza para terminar lo planeado.

Esta técnica favoreció la puesta en evidencia, entre otras cuestiones, de los “sentimientos” que los docentes suponen que los ingresantes asocian al estudio. Emergieron mayoritariamente sentimientos negativos, tales como frustración, desgano, impotencia, incertidumbre, inseguridad, desesperación y, en menor proporción, sentimientos positivos como interés y entusiasmo. Entre los ingresantes, entrevistados durante el primer proceso de investigación, se encontraron resultados muy semejantes: mayoritariamente se hicieron presentes los afectos negativos vinculados con el estudio y muy escasamente representados sentimientos positivos tales como alegría o placer por comprender o afianzar conocimientos. Ambos actores acuerdan en registrar sentimientos poco amigables cuando se trata de “estudiar”. ¿En qué momento y de qué modo se vinculan los sentimientos agradables con el proceso de estudio? En el final del proceso y emparentado con el éxito en las evaluaciones y la acreditación del curso. Lo agradable y placentero no encuentra su lugar durante el transcurso del mismo.

Las relaciones entre la mirada de los ingresantes y la de los docentes resultan de interés dado que permiten re-pensar los encuentros y desencuentros que se generan en la escena educativa.

Escala de grados de acuerdo

El análisis del grado de acuerdo respecto de las afirmaciones presentadas a través de la escala permitió el acercamiento a otras categorías. Seleccionamos la referida al modo en que se caracteriza la “actividad de estudio” en el ingreso universitario.

El análisis mayoritariamente dio cuenta que los docentes suponen que estudiar, para sus estudiantes, es –en primer lugar– “*leer, comprender, memorizar, hacer resúmenes, resolver actividades*”, y en segundo “*... aprender una profesión y formar una mirada crítica para analizar los temas específicos de la carrera*”. Respecto de “*la clave para un buen estudio*”, la misma consistiría en “*prestar atención en clase, participar y escuchar al docente y a los compañeros, hacer preguntas*”; en menor grado, “*... formar un grupo, estudiar con compañeros para comentar con otros lo que se lee y lo que se entiende*”, y en “*... encerrarse solo, en un espacio sin ruidos para poder concentrarse y estar muy tranquilo*”. Con referencia al tiempo dedicado al estudio, suponen que la mayoría “*empieza a estudiar dos semanas antes, si no, no se llega*”, y en menor grado “*dos días antes*”.

Nuevamente, la relación entre estos resultados y los obtenidos en la investigación anterior resulta productiva para entender la complejidad de los encuentros y desencuentros entre los actores.

Emergen acuerdos entre aquello que los docentes suponen en sus estudiantes y lo que los estudiantes mismos refieren acerca de las características de la actividad de estudio

universitario, a saber: a) entender que el ingreso es un período destinado al desarrollo y afianzamiento de procesos psicológicos tales como “memorizar, atender, leer comprensivamente”, etc.; b) suponer que la regulación del uso del tiempo destinado al estudio –estudiar poco tiempo antes de las evaluaciones parciales– se vincula con decisiones más estratégicas que formativas.

Respecto de las “acciones claves para el logro de un estudio exitoso”: mientras los estudiantes consideran que lo más importante es estudiar en solitario, sin ruidos ni distracciones, en segundo lugar asistir a clases y en mucha menor medida, filiarse a un grupo de estudio, los docentes suponen que sus estudiantes valoran por sobre todo la asistencia a sus clases –a pesar del aburrimiento y la pasividad–. Mientras los ingresantes mayoritariamente caracterizan al estudio como “... *sentarse por horas sin ver la luz del día, esforzarse y trabajar, ya que se trata de un gran sacrificio*” (2006-2009), los docentes no se representan a sus estudiantes tan preocupados por el sacrificio y esfuerzo que supone el estudio.

Cuestiones que se desprenden de los resultados precedentes indican que, si bien los docentes perciben en sus estudiantes diversas dificultades con relación al estudio, no se les hacen claramente presentes las especificidades de las mismas, ni tampoco el modo en que ellos pueden sortearlas o colaborar para que tales dificultades puedan ser trabajadas con los ingresantes.

Conclusiones y reflexiones finales

A partir de los resultados obtenidos, surgieron diversas preguntas que abren nuevos planteamientos: el docente ¿comprende que aquello que espera de sus estudiantes (lectura comprensiva, resolución de actividades, participación activa en clase, etc.) es algo a construir en este período de ingreso y que él mismo, como docente, constituye un factor importante para el logro de la construcción de esta subjetividad estudiantil? ¿Cuáles podrían ser los aportes de los docentes para facilitar el ingreso de los estudiantes a la universidad? Resulta necesario y sustancial que los docentes hagamos replanteos y explicitaciones de nuestra práctica, con el propósito de promover procesos reflexivos y modificaciones en aquellas concepciones que son evaluadas como obstáculos o debilidades que dificultan el proceso de inserción a la actividad de estudio universitaria (Monereo y Pozo, 2003). Y tales explicitaciones también se hacen necesarias respecto del docente con sus estudiantes. Dado que los modelos y teorizaciones implícitas sobre el estudio se revelan a quien los posee a través de autorreflexiones encaminadas a la explicitación verbal cuando el individuo se interroga sobre su propio modo de interpretar las situaciones vivenciadas, se considera central la apertura de espacios que habiliten a estudiantes y docentes para este tipo de reflexiones, verbalizaciones y explicitaciones en el marco mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje disciplinar.

Como primera tendencia emerge, en coincidencia con las concepciones identificadas a partir de las voces de los ingresantes en el proceso de investigación ya concluido, que el estudio implica la renuncia a actividades placenteras y va acompañado de aburrimiento, cansancio y disgusto. Asimismo, que el tiempo no alcanza, la organización es difícil, el encuentro con el docente es incierto, ya que no se entienden sus explicaciones, y el estudio se realiza mayoritariamente en soledad.

Se hizo presente otra concepción, específica entre los docentes, que supone que aquellos ingresantes que se integran y permanecen en la universidad lo logran como resultado de procesos predominantemente adquiridos fuera del aula. Atribuyen metacognición, monitoreo del propio aprendizaje y uso de procesos reflexivos en escenas alejadas de los encuentros áulicos y del intercambio entre docentes y cursantes. Los docentes estiman que los ingresantes se subjetivan como estudiantes universitarios mientras “estudian” solos, fuera del aula. La construcción de la subjetividad estudiantil emerge en otra circunstancia, más allá de la incidencia del docente.

En esta dirección, los obstáculos no llegan a comprenderse como productos de la dinámica de un sistema que involucra a todos los actores, no pueden ubicarse como motivos de abandono durante el ingreso, dado que básicamente se asume que con “sacrificio y dedicación” –por parte de los cursantes en solitario– puede lograrse la permanencia en la actividad de estudio universitaria.

Pero, ¿qué sucede con aquellos estudiantes que, si bien se esfuerzan, no logran la permanencia en el sistema universitario?, ¿qué podría aportar el docente si tomara conciencia de dicha problemática?

Las concepciones de estudio que el docente adjudica a sus estudiantes implícitamente direccionan sus prácticas y la selección de las estrategias de enseñanza, por ello se considera que es de central importancia la toma de conciencia y la posibilidad de explicitación y reflexión sobre las mismas. La revisión y variación de las concepciones y modelos de intervención en el aula –donde el docente es componente central de la actividad– favorecería prácticas más inclusivas de aquellos que, a pesar del esfuerzo, el interés y la dedicación, no logran integrarse al sistema universitario.

Bibliografía

- CASULLO, M. (comp) (1997) Evaluación psicológica en el campo socio educativo. Bs. As., Paidós.
- ENGESTRÖM, Y. (2001) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”. En

- CHAIKLIN, S. y LAVE, J. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu. Buenos Aires.
- FLICK, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research. Chicago, Aldine.
- HAMMER, E. (1969) Tests proyectivos gráficos. Bs. As., Paidós.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2007) Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- 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.
- LEIBOVICH DE FIGUEROA, N. et al. (1999) Ecoevaluación psicológica. Bs. As., EUDEBA.
- MARTÍ, (2003) Representar el mundo externamente: la adquisición infantil de los sistemas externos de representación. Madrid, Antonio Machado
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2003) La universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid. Síntesis.
- POZO, J. I. et al (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Editorial Graó.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comp.) (1997) La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.
- _____ y CORREA, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- STASIEJKO, H.; KRAUTH, K. y PELAYO VALENTE, L. (2007) “Análisis de producciones orales y gráficas de los ingresantes acerca del estudio en la universidad”. CD del I Congreso Internacional de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (ISBN 978-950-34-0436-2), Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 1, 2 y 3 de Noviembre de 2007.
- _____ PELAYO VALENTE, L.; KRAUTH, K.; GONZÁLEZ, A. y TRISTANY, S. (2009a) “Obstáculos y potencialidades en el ingreso a la universidad” “I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria”, Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires, 7 al 9 de Septiembre de 2009.
- _____ (2009b) “Componentes Afectivos del Estudio en el Ingreso a La Universidad”, en Revista Electrónica Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, nro. 2, Bogotá, Colombia.
- TITSCHER, S.; MEYER, M.; WODAK, R.; & VETTER, E. (2000) Methods of Text and Discourse Analysis. London, Sage.

Halina Stasiejko: Lic. en Psicología (U.B.A.), profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, en el área de Psicología Educacional y Psicología General. Profesora de la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Psicología Educacional. Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. halinas@ciudad.com.ar

Karina Krauth: Licenciada en Psicología (U.B.A.), docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, áreas de Psicología, Psicología del desarrollo y Psicología Educacional. Psicología infanto juvenil, Sistema de Residencias y Concurrencias del Área de Salud mental de la Ciudad de Buenos Aires (2008). Maestranda en Psicoanálisis, Universidad Nacional de la Matanza y A.E.A.P.G. karinakrauth@gmail.com

Loreley Pelayo Valente: Licenciada en Psicología (U.B.A.), docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, en el área de Psicología Educacional; Psicóloga Clínica Infanto-juvenil. Maestranda en Psicoanálisis, Universidad Nacional de La Matanza. loreleypelayo@hotmail.com