

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

¿Qué significa estudiar? una aproximación a las concepciones y sentidos sobre el estudio en ingresantes al sistema universitario.

Stasiejko, Halina, Pelayo Valente, Jessica Loreley, Krauth, Karina Edelmys, Rodenas, Alba Nora, Candela, Rosa y Melnik, Diana Silvia.

Cita:

Stasiejko, Halina, Pelayo Valente, Jessica Loreley, Krauth, Karina Edelmys, Rodenas, Alba Nora, Candela, Rosa y Melnik, Diana Silvia (2006). *¿Qué significa estudiar? una aproximación a las concepciones y sentidos sobre el estudio en ingresantes al sistema universitario. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/320>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/3ow>

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>.

¿QUÉ SIGNIFICA ESTUDIAR? UNA APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES Y SENTIDOS SOBRE EL ESTUDIO EN INGRESANTES AL SISTEMA UNIVERSITARIO

Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Krauth, Karina Edelmys; Rodenas, Alba Nora; Candela, Rosa; Melnik, Diana Silvia
Psicología. UBA XXI - CBC, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Presentamos la primera parte de una investigación en curso cuyo objetivo central es delimitar y caracterizar las concepciones y los sentidos que, acerca del estudio, tienen apropiados los alumnos ingresantes al sistema universitario estatal (en sus dos modalidades: presencial, CBC; y a distancia, UBA XXI). Consideramos que las concepciones pueden favorecer o no la comprensión y organización de las acciones de estudio necesarias durante la inclusión, implicación y permanencia en el ámbito universitario. En esta oportunidad presentaremos nuestro marco conceptual y un acercamiento inicial al análisis del material obtenido durante la implementación de la primera parte del trabajo de campo. Se llevaron a cabo una serie de entrevistas grupales con alumnos que estaban finalizando el segundo cuatrimestre de cursado del CBC, ingresantes a carreras vinculadas con las ciencias humanísticas y sociales.

Palabras clave

Estudio Concepciones Ingresantes Universidad

ABSTRACT

WHAT DOES STUDY MEAN? AN APPROACH TO THE CONCEPTIONS AND MEANINGS ABOUT THE STUDY IN PEOPLE WHO ENTER TO THE UNIVERSITY SYSTEM.

We present the first stage of a current research Project which main aim is to determine and characterize conceptions and meanings related to study sustained by first year undergraduates (including both face to face, CBC, and long distance education, UBA XXI). We argue that conceptions may help or obstruct comprehension and study activities organization required while entering and staying in the university system. In this paper we describe the theoretical frame as well as a first approach analysis to the data obtained in the field work. A series of interviews with first year undergraduates had been held. These students were about to finish their first year pre-courses at University and started careers related to social sciences and humanities.

Key words

Study Conceptions First year undergraduates University

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos presentar el primer tramo de un proceso de investigación cuyo objetivo central es delimitar y caracterizar las concepciones y los sentidos que, acerca del estudio, ponen en práctica los alumnos ingresantes durante la inserción al sistema universitario estatal (en sus modalidades: presencial, CBC; y a distancia, UBA XXI). Consideramos que las tales concepciones previas pueden dificultar o favorecer la comprensión y organización, por parte de los ingresantes, de aquellas acciones de estudio necesarias para la inclusión en el ámbito universitario. En dicho espacio formativo se solicitan competencias y habilidades vinculadas con prácticas profesionales, desarrollo del pensamiento crítico y consolidación de un conocimiento sistemático, y los ingresantes, concediendo *sentidos* a tal proceso, interpretan y accionan desde *concepciones, sentidos y emociones* que pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de su inserción e implicación en las tareas de estudio, así como la futura permanencia en el sistema.

En esta oportunidad presentaremos un acercamiento al análisis del material obtenido en la primera parte del trabajo de campo, donde se llevaron a cabo una serie de entrevistas grupales a alumnos que habían finalizado el segundo cuatrimestre de la modalidad presencial; ingresantes a carreras vinculadas con las ciencias humanísticas y sociales.

MARCO TEÓRICO Y DEFINICIONES CONCEPTUALES

Las *concepciones y teorías implícitas*, (Pozo, 1992, 2001; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1992; Rodrigo y Arnay, 1997; Rodrigo y Correa, 1999) definidas en términos de saberes que integran esquemas y modelos mentales de naturaleza episódica, median la relación con el contexto permitiendo la interpretación y el ajuste de las propias acciones y procesos de autorregulación en relación con las demandas de una actividad. Se conforman a partir de sedimentos de experiencias de interacción reguladas por pautas culturales y suelen ser relativamente estables intragrupalmente. Si bien los procesos constructivos se llevan a cabo individualmente, sus formas y contenidos se originan en la participación y negociación dentro de determinados grupos sociales que comparten actividades comunales, adquiriendo así carácter convencional o canónico (Bruner, 1991, 2003).

Redimensionamos las nociones de *concepción y teoría* vinculándolas con los conceptos de *subjetividad social* y *configuración subjetiva*, lo que nos posibilita dar lugar a los *sentidos, motivos y emociones* como emergentes de las situaciones de implicación colectiva, tal como lo es la actividad de estudio universitaria (González Rey, 2002). A partir de la idea de *subjetividad social* los procesos sociales no se consideran externos u objetivos frente a lo subjetivo individual/interno, por el contrario, el individuo es constituyente y simultáneamente constituido por la *subjetividad social*. La *subjetividad social* se comprende como un sistema complejo (Morin, 1994), que expresa formas de organización igualmente complejas referidas a los procesos de institucionalización y a las acciones de los sujetos en los espacios de la vida social. Por su parte, la *configuración subjetiva* permite definir la forma de organización de la subjetividad

individual. Se compone por núcleos dinámicos que se nutren de los sentidos más diversos, procedentes de la experiencia individual y social. Son elementos de *sentido* que al ingresar en un *sistema de actividad* pueden alterar su forma de organización cuando pasan a ser constituyentes de la misma. Se concibe al *sentido subjetivo* como un componente de la subjetividad que integra de manera recursiva y no causal aspectos simbólicos, significados y emociones. Del mismo modo que la *subjetividad social* aparece constituida de forma diferenciada en las expresiones de cada sujeto concreto, la *configuración subjetiva* individual está atravesada permanentemente por la *subjetividad social*. Es así que, la *configuración subjetiva* tiene su expresión y confrontación en las acciones intersubjetivas, garantizando el proceso de su organización y su constante desarrollo en el curso de la vida del sujeto individual.

Desde esta perspectiva, estrechamente vinculada con el programa histórico-cultural (Vigotsky, L.), la categoría *sujeto* no se limita al individuo que piensa y habla, es conciente, intencional e interactivo, sino a quien se emociona comprometiéndose con sentidos y significados de procedencias diversas que se hacen presentes en el espacio social donde sitúa su relación y acción.

Nos orientamos, apoyados en las herramientas teóricas expresadas, a la comprensión de las *acciones de estudio* que los ingresantes llegan a materializar durante el proceso de inserción en la actividad de estudio universitaria, considerando la condición subjetiva a fin de indagar no solo las *concepciones* sino los *sentidos emocionales* que van adquiriendo tales acciones.

Resulta necesario distinguir *actividad de estudio* de las *acciones de estudio*, que forman parte de ella. *Actividad* refiere al sistema colectivo conformado por componentes heterogéneos íntimamente relacionados que aportan contexto y significado a los acontecimientos individuales, aparentemente desvinculados (Engeström, 2001). Al mencionar *Actividad de estudio*, nos referimos a aquella actividad integral que involucra la generación de capacidades y habilidades como resultado de la asunción de *tareas*, *acciones* y *procedimientos* propuestos en el ámbito de formación sistemática (Davidov y Márkova, 1987). Los indicadores del *estudio* no se limitan a la realización aislada de tareas, acciones y procedimientos, sino a la *autorregulación del propio comportamiento del estudiante en base a los motivos y sentidos personales*. Esto significa que sin el análisis de los verdaderos motivos que guían a los cursantes en su participación en la actividad de estudio, resulta difícil alcanzar la comprensión de las formas de inclusión de los sujetos en la práctica social universitaria.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se trata de un estudio exploratorio que combina estrategias de indagación de carácter cualitativo y cuantitativo. La combinación de las mismas nos permitirá identificar y describir, desde las voces y sentidos de los actores, la relación que éstos establecen con las acciones de estudio, así como la significación y las formas de concebir la actividad formativa en la que se están implicando.

Población: la totalidad de alumnos ingresantes a la UBA en el lapso 2006/07 en sus dos modalidades: presencial, CBC; y a distancia, UBA XXI; atendiendo asimismo a las orientaciones en Ciencias Sociales - Humanas y en Ciencias Exactas - Naturales.

Tipo y tamaño de la muestra: La muestra es de tipo intencional y durante su conformación se atenderá a dejar representadas las dos modalidades de cursado -presencial/a distancia- y las orientaciones seleccionadas, de modo equitativo.

Instrumentos de recolección de datos: durante el primer año se implementarán entrevistas grupales semi-dirigidas coordinadas por uno de los integrantes del equipo de investigación, que serán grabadas y videofilmadas. Las mismas

facilitan la recolección de más información en menos tiempo, así como el registro de los intercambios espontáneos entre los participantes al negociar acuerdos o marcar diferencias respecto de los temas abordados durante la entrevista. En un segundo momento -2007- se implementarán cuestionarios que combinarán ítems abiertos y cerrados, construidos en función de lo obtenido a partir del análisis de los datos emergentes en el primer momento -2006-.

Análisis de los datos: Los datos serán sometidos a una descripción densa (Ryle, 1969, citado por Ruiz Olabuénaga, 2003), considerando que esta acción nos permitirá desentrañar, durante su proceso, las formas de interpretación y significación que otorgan los sujetos. Se aplicará una codificación abierta (Strauss, 1987, citado por Ruiz Olabuénaga, 2003) que permita la apertura a significados no previstos como para no imponer estructuras restrictivas sobre los datos.

Además de un análisis cualitativo de la producción de las entrevistas grupales y espacios de discusión, se procederá a realizar un análisis cuantitativo a partir de la aplicación de un programa estadístico textual.

La combinación y convergencia entre métodos cualitativos y cuantitativos permitirá así un enriquecimiento mutuo y el logro de un producto final de mejor calidad, ya que al estar trabajado desde diferentes perspectivas, resultará más confiable.

INICIO DE LA SALIDA AL CAMPO - COHORTE 2005:

Al finalizar el segundo cuatrimestre correspondiente a la cohorte 2005, realizamos 4 entrevistas grupales que fueron videofilmadas y desgrabadas. Los grupos estuvieron compuestos por 5 a 8 estudiantes cada vez. Un 95% pertenecía a la mencionada cohorte y se encontraba finalizando su segundo cuatrimestre en la modalidad presencial (CBC-UBA) con una orientación hacia las carreras humanísticas y sociales. La totalidad había cursado las 6 materias obligatorias; el 45% estaba en condiciones de iniciar el siguiente ciclo de la carrera elegida, mientras que el 55% restante había reprobado alguna asignatura que recursaría durante el año 2006 - el 25%: 3 materias; el 5%: 2 materias - o, intentaría aprobar su última asignatura pendiente (un 25%) en las fechas de finales próximas.

Nos encontramos con una semejanza intergrupal y una homogeneidad en el tratamiento de los temas presentados. Suponemos que tal equivalencia está en relación con la composición mayoritaria de los grupos: quienes habían completado con éxito el ciclo iniciado (un 45%) o lo completarían antes del inicio del ciclo 2006 (agregándose un 25% al 45% mencionado) tras la aprobación de un examen final. Con la cantidad de encuentros grupales realizados, llegamos a un punto de saturación tal, que evaluamos como innecesario efectuar algún otro encuentro si la composición grupal era semejante.

El material obtenido se procesó aplicando el análisis cualitativo de contenido que permitió una búsqueda minuciosa de las expresiones que los alumnos emplearon para referirse a las siguientes temáticas: **1.** qué es el estudio; **2.** diferencias y semejanzas entre estudiar en la universidad y en otros ámbitos; **3.** acciones indispensables para el estudio; **4.** contexto indispensable para la actividad de estudio; **5.** para qué y por qué estudian; **6.** obstáculos y facilitadores para el logro del estudio, entre otros. Cabe aclarar que estos temas fueron propuestos por el entrevistador, aunque se produjeron algunas aperturas temáticas que apuntaron a la evaluación de las propias trayectorias y experiencias.

CONCLUSIONES Y APERTURAS DE INTERROGANTES

En términos generales, estos grupos refirieron las adaptaciones y transformaciones que tuvieron que llevar a cabo en sus "acciones de estudio" durante el curso de su primer año, fundamentalmente en relación con la sistematicidad en la lectura comprensiva y la creación de un tiempo dedicado al estudio. Respecto de los ítems propuestos, evaluaron que "estudiar" no

solo es independiente de "aprender", sino que adquiere connotaciones diferentes y hasta contrapuestas según el espacio en que se lleva a cabo: en la escuela secundaria es "obligatorio", allí "se estudia para los profesores" y no se aprende ya que "todo se memoriza o solo se utiliza la memoria". En cambio, en la Universidad, "estudiar" llega a asociarse con el interés, el deseo personal y la necesidad de comprender lo que se lee, si es que se busca "aprender". Resultó llamativo este acuerdo entre los participantes de los cuatro grupos: memorizar "no sirve", "lo que se memoriza se olvida a las dos semanas", "lo que se memoriza no se entiende", "en la universidad no se debe memorizar".

No desconocemos que "aprender" se alcanza a través de la combinación y complementación entre asociar y construir (Pozo, 1998, 2001, 2003), entre memorizar repetitivamente y otorgar activamente significado al material propuesto para su estudio, sin embargo, creemos que la referencia al uso de la memorización mecánica como estrategia exclusiva para "estudiar" -que efectivamente permite "aprobar pero no aprender"-, alude fundamentalmente a la ausencia de un "motivo" como guía para asumir el compromiso de apropiación voluntaria y conciente del material de estudio en un contexto formal.

No podemos dejar de lado que nos encontramos con grupos que han elegido "formarse en" y que "han logrado atravesar con éxito la primera etapa formativa" en el área y materia de su preferencia. Desde tal "subjetividad social" evalúan las dos experiencias de estudio en las que ya han participado: la de la escuela secundaria (concepción sobre el uso de una memorización mecánica) y la de la universidad (concepción sobre una memorización que busca el dominio activo de aquello memorizado -Vigotsky, 1978, 1995 -). En una, se han apropiado del "motivo" de la actividad formativa y en la otra, pareciera que actuaron desconociéndola o eludiéndola. Cada contexto, según los entrevistados, pareciera favorecer, la activación de concepciones diferenciadas ya que está ligado al cumplimiento de propósitos diferentes.

La temática es por demás compleja como para agotarla en esta oportunidad, sin embargo, al rescatar la voz de los actores creemos que resulta indispensable tener en cuenta que las concepciones que han sido explicitadas también nos indican que: cuando no es posible apropiarse del "motivo" de la actividad formativa, y el contenido o la propuesta de enseñanza no adquiere "sentido", es decir, *cuando se estudia para los profesores*, así se trate del contexto áulico universitario, pueden aplicarse las mismas "concepciones" que durante la escuela secundaria: la memorización mecánica, sin sentido y al solo efecto de acreditar la materia.

Otro aspecto que nos resultó significativo fue la ausencia de referencias al estudio grupal o con implicación interpersonal. Nos preguntamos si se trata de una concepción internista e individualista del proceso de estudio y aprendizaje o si es que las prácticas canónicas de enseñanza, a través de la historia educativa, solo han facilitado la emergencia de concepciones favorables hacia el funcionamiento "intramental" y no hacia el funcionamiento "intermental" (Mercer, 2001) o "distribuido" (Salomón, 2001).

Intentaremos responder estas inquietudes durante el curso de la investigación.

asistencia básica". En Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu, Buenos Aires.

González Rey, F. (2002) *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Thomson, Méjico.

Mercer, M. (2001) *Palabras y mentes*. Paidós, Barcelona.

Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.

Pozo, J. I. (1998) *Aprendices y maestros*. Alianza, Madrid.

Pozo, J. I. (2001) *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Morata, Madrid.

Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimientos*. Morata, Madrid.

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

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*. Aula XXI Santillana, Madrid.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1992) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje Visor, Madrid.

Salomón, G., (comp.) (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Vigotsky, L. (1995) [1ª Edic. 1983] *Obras escogidas. T. II*. Madrid, Visor.

Vigotsky, L. (2001) [1ª Edic. 1983] *Obras escogidas. T. II*. Madrid, Machado.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid.

Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Davidov, V. y Márkova, A. (1987) "La concepción de la actividad de estudio de los escolares". En *Antología. La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso, URSS.

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