

Trayectorias académicas dilatadas en la Facultad de Ciencias Sociales - Udelar.

Segovia y Jenny.

Cita:

Segovia y Jenny (2014). *Trayectorias académicas dilatadas en la Facultad de Ciencias Sociales - Udelar. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-099/519>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCvm/RK8>

Autora: Jenny Segovia

Pertenencia institucional:

Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República - Uruguay

Dirección de correo electrónico: segovia.jenny@gmail.com

Título de la ponencia:

Trayectorias académicas dilatadas en la Facultad de Ciencias Sociales – Udelar.

Resumen. En este trabajo propongo analizar el rezago estudiantil al inicio de una carrera universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar). El objetivo es cuantificar la proporción de estudiantes que presentan conductas de postergación en la rendición de las asignaturas obligatorias del ciclo inicial, analizando su perfil sociodemográfico a partir de las variables sexo, edad, clima educativo en el hogar de origen, situación conyugal, número de hijos y horas semanales que trabaja. De este modo se busca identificar si los problemas relacionados con la dilatación académica pueden deberse a factores vinculados al entorno, como el nivel socioeconómico o el tiempo disponible para estudiar en relación con el cumplimiento de otras actividades (cuidado de hijos, jornadas de trabajo, etc.). La metodología empleada es cuantitativa, a través de un diseño longitudinal y explotando fuentes de datos secundarios. Los resultados muestran que los estudiantes que presentan conductas de postergación académica no tienen problemas de contexto sociocultural o económico que dificulten su trayectoria estudiantil. Estos datos refuerzan la hipótesis de que las conductas de postergación pueden encontrarse vinculadas a una inadecuada gestión del tiempo y a la falta de estrategias para abordar la rendición de exámenes.

Fundamentación teórica y empírica

Desde el año 2009, la FCS se encuentra implementando un nuevo plan de estudios que entre sus objetivos pretende “...disminuir los niveles de desvinculación, abandono y deserción de los estudiantes de la Facultad, a través de la promoción de vías más flexibles y articuladas de formación” (Udelar, FCS 2009 (a):4). Diversos estudios destacan el abandono temprano en las carreras de la FCS y se observa principalmente que los estudiantes tienen dificultades para obtener los créditos mínimos para continuar los estudios en el ciclo avanzado de las carreras, presentando rezago en su trayectoria por el ciclo inicial. Es decir, los estudiantes mantienen su condición de actividad pero a ritmos de avance diferenciales en relación a la propuesta curricular, con desajustes entre las asignaturas, donde entre el 28 y el 32% (dependiendo de la asignatura) de los estudiantes inscriptos en el primer semestre, son recursantes¹ (Segovia, 2013).

En este sentido, Latiesa (1992) observó para España, que en las carreras de ciencias sociales la desvinculación se presenta a través de un fenómeno sistemático de no rendición de pruebas, que al final culminan en el abandono definitivo de los estudios. En lo que refiere específicamente a Uruguay, Boado (2011) estimó para el periodo 1997-2004, el promedio de titulación en 28% de los estudiantes matriculados por cohorte para toda la Udelar y un 13% para las carreras de la FCS. Como sabemos, el complemento de la eficiencia de titulación corresponde al rezago, la repetición y la deserción² (Boado, 2011). Es importante señalar algunas características del sistema universitario uruguayo para comprender mejor estos datos. La Udelar es una macrouniversidad que representa el 92% de la matrícula universitaria uruguayo (Boado, 2011), es gratuita, sin pruebas de admisión y donde la condición de estudiante se mantiene hasta el egreso o el fallecimiento del titular, salvo excepciones cuando se presentan sanciones disciplinarias por no cumplir con aspectos reglamentarios (plagio, consulta de material no permitido, etc.). En este sentido algunos autores (Boado, 2011, Diconca, 2008, entre otros) plantean que es impreciso hablar de deserción o abandono en sistemas abiertos donde el estudiante puede retomar sus estudios en cualquier momento. Por otra parte se entiende que la desvinculación está asociada al desempeño académico (Diconca, 2008) y que el fenómeno del rezago es un riesgo para la desvinculación. En el marco de la modificación de la oferta educativa de la FCS tiene sentido repensar los diseños curriculares cuando el tiempo prescripto no se

¹ Si bien el recursado puede deberse a repetición, el reglamento permite (en las asignaturas seleccionadas para este trabajo) que los estudiantes rindan las asignaturas en carácter libre sin necesidad de cursar la materia. Sin embargo se observa que el recursado es una estrategia bastante extendida sobre todo en las asignaturas de contenidos metodológicos y estadísticos.

² No se desconoce la diversidad conceptual que implican los términos deserción, desvinculación y abandono. Sin embargo su discusión excede el objeto de este trabajo y el espacio disponible.

adapta al tiempo “real” que invierten los estudiantes, pero también es preciso identificar otros factores que puedan incidir en los comportamientos académicos.

En este trabajo se analiza el rezago temprano y su vinculación con la procrastinación académica. A estos efectos el rezago es entendido como “*una irregularidad en los ritmos de avance académico de los estudiantes en las carreras*” (Gómez Villanueva, 1990: 1), el cual puede ser de carácter temporal, definitivo o tratarse de movilidad entre carreras. Por otra parte tomando como referencia la bibliografía sobre procrastinación, se analiza el avance en la trayectoria educativa durante el primer semestre del ciclo inicial, tomando en cuenta el perfil sociodemográfico de los estudiantes. Entonces, por un lado se busca cuantificar la proporción de rezago en esta etapa de la carrera y la procrastinación se analiza como una posible explicación de este fenómeno.

La procrastinación es la tendencia a evitar o postergar la realización de tareas que en algunos casos tienen como consecuencia la no culminación (Argumedo, Díaz, Calderón, Díaz-Morales y Ferrari, 2005). La palabra tiene su origen en el latín “*procastinare*” que significa dejar las cosas para adelante. Estudios realizados en EE.UU indican que alrededor de un 40% de la población universitaria ha reportado procrastinación crónica (Ferrari, Johnson y Mccown 1995 citados por Sánchez, 2010) y se han observado conductas asociadas a la procrastinación en más del 80% de los estudiantes universitarios (Sánchez, 2010) Por otra parte, Somers (2007) identifica que más del 70% de los estudiantes universitarios regularmente pospone las tareas relacionadas con sus estudios.

Usualmente se considera a los procrastinadores como perezosos, sin embargo este hábito se relaciona con pensamientos negativos que afectan al individuo más allá de los malos resultados en términos de productividad y administración del tiempo (Farfán, M. 2011). El estudio de la procrastinación se ha desarrollado dentro de la Psicología y en términos generales se puede considerar que es un trastorno del comportamiento, donde los motivos que llevan a procrastinar son diversos, desde un estado depresivo que lleva al letargo, la baja tolerancia a la frustración o miedo al fracaso, la auto confianza excesiva y/o la falta de atención para la concreción de tareas (Lirio, 2009; Farfán, 2011)

La procrastinación ha sido estudiada desde cuatro enfoques: el modelo psicodinámico, el modelo motivacional, el modelo conductual y el modelo cognitivo (Quant y Sánchez, 2012). En el primero se plantea a la procrastinación como miedo al fracaso, el cual se origina en relaciones familiares patológicas donde los padres han minimizado la autoestima de los niños (Ídem), es decir la procrastinación tiene sus raíces en el miedo que experimentan los niños a que sus actos devengan en consecuencias negativas. De este modo, ya en la adultez, el riesgo de pérdida o incapacidad lleva a la postergación de manera de evitar el fracaso, postergando sus acciones sistemáticamente (Álvarez Blas, 2011).

El modelo motivacional postula que la búsqueda del logro es un rasgo estable donde la persona lleva adelante una serie de comportamientos con la expectativa de alcanzar el éxito en cualquier situación. Por ello, la persona puede optar por dos posiciones: la expectativa de lograr el éxito o el miedo al fracaso. En este marco, el logro es *“una variable dependiente de un conjunto de factores que incluyen la percepción de dificultad, atribuciones sobre el éxito y los niveles de ansiedad que se pueden presentar cuando se perciben pocas posibilidades de éxito; cuando el miedo al fracaso supera la esperanza de éxito las personas prefieren elegir actividades en las cuales perciban que el éxito está garantizado postergando así aquellas tareas que consideren difíciles y en las cuales pueden predecir el fracaso”* (Quant y Sánchez, 2012: 2)

La perspectiva conductista por otro lado, plantea que la procrastinación se da por que la persona elige actividades con consecuencias positivas a corto plazo, evitando la realización de actividades que impliquen consecuencias de más largo plazo (Ídem)

Finalmente desde el modelo cognitivo se entiende que la procrastinación se relaciona con creencias irracionales, donde se presenta un desajuste entre las consideraciones que realiza la persona del tiempo que le lleva una tarea y el que efectivamente necesita posteriormente, es decir que de alguna manera se plantean *“metas altas y poco reales que por lo general llevan al fracaso”* (Álvarez Blas, 2011: 161). La postergación en el inicio de las tareas actúa como

contenedor de las consecuencias emocionales para evitar cuestionar sus habilidades y capacidades (Ídem)

Diversos autores (Quant y Sánchez, 2012, Argumedo, Díaz, Calderón, Díaz-Morales y Ferrari, 2005 y Sánchez, 2010) coinciden en diferenciar la procrastinación crónica de la situacional. Así la primera refiere a comportamientos sistemáticos que pueden estar relacionados con baja autoestima, déficit de auto-control y/o depresión que inciden en la vida cotidiana de las personas, donde la postergación se presenta independientemente de las situaciones y los contextos (Argumedo, Díaz, Calderón, Díaz-Morales y Ferrari, 2005), mientras que la procrastinación situacional se relaciona con comportamientos puntuales en ciertos contextos, como por ejemplo el académico (Ídem). Así la procrastinación situacional se puede vincular con variables sociodemográficas, como la edad, donde la postergación se presenta por la infravaloración de tareas de mayor responsabilidad frente a otras de gratificación inmediata que puede tener mayor peso entre las poblaciones más jóvenes.

La procrastinación ha existido a lo largo de la historia, sin embargo es en las sociedades post industriales donde adquiere una connotación negativa, posiblemente influenciado por el desarrollo de los sistemas económicos modernos, donde la baja productividad comienza a sancionarse socialmente (Quant y Sánchez, 2012). En el ámbito académico, tiene consecuencias negativas en términos de rendimiento educativo y ha sido analizada como un comportamiento disfuncional donde los sujetos se excusan para justificar su retraso de manera de evitar la culpa (Sánchez, 2010).

Se ha observado que *“los estudiantes procrastinadores crónicos a diferencia de los situacionales, presentan más problemas en la autorregulación del aprendizaje y la utilización de estrategias metacognitivas, suelen obtener calificaciones más bajas y son menos resistentes a los estímulos distractores”* (Hotel y Watson, 2007; Wolters, 2003 citado por Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., y Gotzens, C., 2011). Entre estos estudiantes se observan menor motivación al aprendizaje, mayor ansiedad y miedo al fracaso, lo cual lleva a postergar una y otra vez la

rendición de actividades académicas (Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., y Gotzens, C., 2011)

Contrario a lo que se puede suponer, la procrastinación ocurre más entre estudiantes de alta capacidad que entre los de capacidad más baja y aumenta con el grado de avance en la carrera universitaria (Somers, 2008). Algunos estudios muestran que la capacidad intelectual no está relacionada con la procrastinación (Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., y Gotzens, C., 2011), sino que se trata de una conducta dinámica y por lo tanto puede cambiar con el tiempo, dependiendo de la interacción de otras variables como el clima en el aula, los contenidos de las asignaturas, la metodología de trabajo en clase y las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden gestionarse en el aula (Ackerman y Gross, 2005, citado por Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., y Gotzens, C., 2011)

La afirmación anterior es una buena fundamentación para indagar en el estudio de la procrastinación académica. Por una parte identificar que la tendencia a postergar el cumplimiento de las actividades curriculares-como finalización de cursos o rendición de exámenes- no es un simple retraso por pereza, sino que más bien puede evidenciar un desorden comportamental relacionado con la incapacidad para organizar adecuadamente el tiempo, es decir, un desajuste entre las estrategias de estudio y las expectativas de resultado. Las intenciones de estudio se encuentran presentes pero de manera demorada, lo cual lleva al aumento de ansiedad cercana a la fecha de entrega de tareas. Una vez que el estudiante identifica que no llega con el tiempo necesario para lograr los resultados esperados cae una vez más en la postergación.

Trabajar sobre la procrastinación permite brindar herramientas para aquellos estudiantes “morosos”, aportando estrategias de gestión del tiempo, trabajando sobre el miedo al fracaso, disminuyendo las conductas de postergación y afrontando la tarea. Por último también se debe mencionar la importancia de los procesos de socialización en el ámbito académico, donde factores que no son individuales sino del entorno puede influir en la conducta de los estudiantes. Así historias acumuladas de fracasos en los resultados de pruebas con reforzamiento a través de

sanciones de los pares, experiencia de crítica en el ámbito educativo, ausencia de apoyo de los profesores (Nuñez et al., 2008) o de los padres y desigualdades sociales de origen, aumentan la percepción sobre la dificultad de las pruebas a rendir, incrementando la ansiedad y el miedo al fracaso, dejando por fuera el interés por aprender o concretar los estudios (Ídem).

Metodología

El presente trabajo es de tipo descriptivo, donde se especifica el perfil sociodemográfico de los estudiantes que presentan procrastinación académica durante el primer semestre de ingreso a la FCS, a través del análisis de datos secundarios. Las fuentes de información corresponden a los microdatos del Servicio Central de Informática de la Udelar (SeCIU), junto con los datos sociodemográficos proporcionados por la División Estadística de la Dirección de Planeamiento de la Udelar.

El análisis es de corte longitudinal, donde se define un grupo de interés y se analiza parte de su trayectoria estudiantil en base a los objetivos propuestos. La muestra se conformó a partir de la generación de ingresantes a la Facultad de Ciencias Sociales en el año 2009, primer año de implementación del actual Plan de Estudios. Para este trabajo se consideraron:

- Estudiantes inscriptos por primera vez a FCS. No se considera a los estudiantes reinscriptos, es decir recursantes, ya que corresponden a otras generaciones.
- Estudiantes que rindieron al menos una actividad académica en el periodo Julio 2009 a Setiembre 2011. Este criterio es importante ya que se busca analizar a los estudiantes que se encuentran activos pero con rezago en la trayectoria. Si no tomáramos a los activos, estaríamos hablando de abandono “definitivo” y no de rezago.
- No se consideran estudiantes con reválidas, ya que se busca conformar un grupo de estudiantes que hayan comenzado su trayectoria en el mismo momento. Los estudiantes con reválidas o de otros planes tienen una trayectoria estudiantil diferencial y por tanto pueden generar distorsiones en el análisis agregado.

De este modo, la muestra se conformó con 536 de los 837 inscriptos. La diferencia se explica por la depuración de la base de datos, donde se eliminaron los estudiantes con reválidas y solo se consideraron los estudiantes que presentaron al menos una actividad durante el periodo de referencia. Es decir que de los 837 inscriptos hay un porcentaje que no registra ninguna actividad durante el periodo de referencia. Estos estudiantes corresponden a 266 y se registran 35 casos eliminados por tratarse de reválidas o cambios de plan. En adelante la información que se presente corresponde a los 536 casos seleccionados.

Se consideran “estudiantes procrastinadores” a aquellos que no rindieron las cinco materias obligatorias del primer semestre en el periodo de referencia definido, es decir entre el mes de julio de 2009 y setiembre de 2011. En este periodo se cuenta con 12 instancias formales para la rendición de la asignatura. De acuerdo al Reglamento del Plan de Estudios 2009 de la FCS, una vez culminado el semestre durante el cual se desarrolla el curso, producto de la evaluación de un conjunto de actuaciones estudiantiles, en cada asignatura se asigna una calificación que permite: 1. Promover la materia (exonerarla); 2. Reglamentar (promover parcialmente la asignatura) ó; 3. Quedar en condición “libre”. Los estudiantes en condición reglamentado o libre deben rendir un examen para aprobar la asignatura. La reglamentación se mantiene durante 6 periodos consecutivos. Los estudiantes libres tienen la oportunidad de rendir la asignatura en carácter libre en cualquiera de los periodos de examen (Udelar, FCS, 2009 (b)). Por este motivo, se consideró 12 instancias formales de manera de aumentar el número de presentaciones a examen disponibles.

Se seleccionó como unidad de análisis el primer semestre de ingreso a la Facultad y se considera a la procrastinación académica como la tendencia a postergar la rendición de cursos o exámenes, acotado al caso de las cinco primeras asignaturas del ciclo inicial de la FCS. De manera de ser consistente con la definición de procrastinación, no se evalúa la aprobación de la asignatura, sino el hecho de haberse presentado a rendir la materia. Así, aquellos estudiantes que se presentaron a más de una instancia, se los clasificó en la primera convocatoria. En la Fig. 1 se presenta la cantidad de periodos considerados en este trabajo.



Fig. 1 Instancias de rendición de las asignaturas para el periodo de referencia Julio 2009 – Setiembre 2011.

Resultados principales

Comenzando por una aproximación al perfil de la generación 2009 de estudiantes de la FCS, se observa que se trata de una generación conformada principalmente por mujeres (76%), donde la mayoría absoluta de los estudiantes de la muestra se encuentra comprendida en los tramos de edad más bajos, siendo casi el 73% menor de 21 años, lo cual es de esperar dado que se trata de personas que comienzan sus estudios universitarios. Sin embargo se puede afirmar que en comparación con otros servicios de la Udelar, particularmente del área social, este porcentaje es bastante alto, denotando un estudiantado relativamente joven (Perera, Biramontes, Guerrero y Segovia, 2010). En relación al lugar de nacimiento, más de la mitad de los estudiantes nacieron en Montevideo y el 83% culminaron sus estudios secundarios en una institución de enseñanza pública. En lo que refiere a la procrastinación se observa que el 40% (214 de 536) de los estudiantes presentan procrastinación, aun habiendo rendido alguna asignatura no rindieron la totalidad de las materias del ciclo inicial en el primer semestre. Si bien por las características del Plan de Estudios, los estudiantes pueden avanzar en su trayectoria teniendo pendientes asignaturas del ciclo inicial, esta procrastinación puede evaluarse como rezago aunque no necesariamente implique desvinculación.

Asimismo en otro estudio realizado en la FCS donde se analizó el tránsito por el ciclo inicial de la generación 2009, se observa que al finalizar el año 2010 el 42,5% de los estudiantes había obtenido los créditos mínimos para matricularse en el Ciclo Avanzado, mientras el 16,8% había

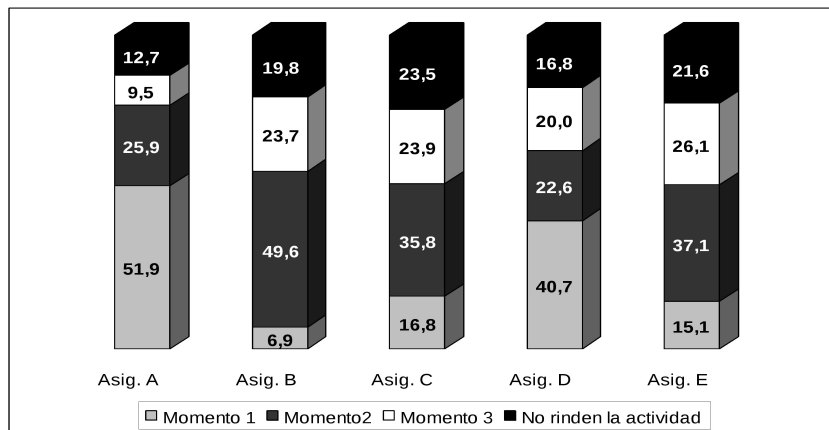
obtenido la totalidad de los créditos para culminar el ciclo inicial. Sin embargo, al considerar el tercer período ordinario de examen como punto de corte, a esa fecha sólo el 31,7% había alcanzado los créditos mínimos necesarios para matricularse sin rezago en algunos de los Ciclos Avanzados (Biramontes y Segovia, 2013). En el estudio citado a diferencia del presente, se evalúa la obtención de los créditos que permiten continuar en la trayectoria educativa independientemente de las convocatorias consumidas. Sin embargo, en términos de aproximación al rezago llegan a resultados similares durante el periodo analizado.

Para caracterizar mejor las opciones de los estudiantes en torno a la rendición de las asignaturas, se consideran tres momentos posibles para rendir las materias (el primer momento por aprobación del curso, el segundo en el primer periodo de examen y finalmente el tercero es la sumatoria de los periodos comprendidos entre setiembre 2009 y setiembre 2011 inclusive). Existe evidencia (Álvarez Blas, 2010 y Argumedo, Díaz, Calderón, Díaz-Morales y Ferrari, 2005) que muestra que conforme aumenta la dilatación en la rendición de actividades disminuye la probabilidad de rendición. Esto es, los estudiantes que postergan los periodos de rendición de actividades académicas, finalmente terminan abandonando los estudios. Por este motivo, definir tres momentos resulta pertinente. A su vez el número de casos no justifica mayores aperturas, dado el bajo el número de estudiantes que se presentan en cada uno de los periodos. Si analizamos la procrastinación por asignaturas, en el Gráfico 1 se observa que las asignaturas “A” y “D”³ son las que presentan menores niveles de procrastinación, con 12,7% y 16,8% respectivamente de estudiantes que no rinden la materia en el periodo de referencia (Julio 2009 a Septiembre 2011). Las diferencias entre las asignaturas se pueden relacionar con la modalidad de evaluación de los cursos que tiene cada una. Así la asignatura “A” y la “D” tienen modalidades de evaluación continua, con diferentes tipos de pruebas y entregas a lo largo del curso, en tanto “C”, “B” y “E” para el periodo analizado utilizaron estrategias de evaluación de tipo tradicional que implican mayor gestión de los estudiantes para la organización de las tareas. Esto es particularmente interesante, ya que la literatura indica que entre los estudiantes procrastinadores una de las características principales que se observa son las dificultades en relación a la autonomía para estudiar, por lo cual tienen menos fracaso en aquellas asignaturas donde la evaluación es permanente, ya que se sienten más motivados y pueden trabajar mejor al disminuir la ansiedad que representa la rendición de la prueba final y más aún cuando es una única prueba

³ A los efectos del análisis se mantiene la reserva respecto al nombre de la asignatura para mantener la confidencialidad.

y en estudiantes en los primeros ciclos, donde no se conocen cuales son los niveles de exigencia de sus profesores.

Gráfico 1. Momentos (en %) en los que rinden las asignaturas.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la División de Estadística, Dirección de Planeamiento, Udelar y SeCIU.
 Nota: Incluye estudiantes procrastinadores y no procrastinadores.

Ahora, vamos a concentrarnos en los estudiantes procrastinadores. Este trabajo busca identificar el perfil de los estudiantes que dilatan la rendición de las asignaturas seleccionadas y ver si esta dilatación es mayor en aquellos estudiantes que cuentan con responsabilidades que puedan “competir” con el tiempo disponible para estudiar. En este sentido se seleccionaron tres variables: la situación ocupacional (a través de las horas de trabajo recodificada), la situación conyugal y el número de hijos. El análisis de estas variables muestra que el 58% de los estudiantes que procrastinan no trabajan y un 12% lo hace a tiempo parcial. Estos datos muestran a priori que la poca disponibilidad de tiempo no es una variable que justifique el retraso de las actividades.

En cuanto a las responsabilidades familiares, se observa que casi el 90% de los estudiantes de la generación 2009 que procrastinaron en el primer semestre, no tienen hijos y sólo el 10% declara tener cónyuge en el hogar. Las tareas de cuidado familiar tampoco parecen dificultar la dedicación a las tareas académicas y si bien, tener cónyuge no necesariamente se relaciona con el no cumplimiento de actividades académicas, si puede considerarse un indicador de transición a

la adultez y por tanto es una variable a considerar en lo que refiere al tiempo disponible para realizar actividades académicas en combinación con otras responsabilidades.

Respecto a la edad de los estudiantes procrastinadores, el 82% tiene hasta 25 años. Esta información es consistente con estudios que muestran que la dilatación académica se observa más entre los estudiantes más jóvenes que en los de mayor edad.

La procrastinación es mayor entre los varones (41%) que entre las mujeres, donde el 39% presenta conductas de postergación. Esta información es consistente con otros estudios (Somers, 2007) donde se plantea la relación entre la procrastinación y el género, siendo las mujeres la población con menos procrastinación a partir de la incorporación de modelos de socialización donde se exige mayor responsabilidad y mejores resultados en términos académicos.

Por último se presenta el nivel educativo de la madre como una variable proxy del clima educativo del hogar. Algunos estudios (UNICEF, 2004) muestran la influencia de la educación de la madre en el desempeño académico de los estudiantes, a través del desarrollo de habilidades intelectuales durante la niñez, que luego en la etapa adulta se consolidan. Al analizar los datos de la generación 2009 se observa que entre los estudiantes procrastinadores el nivel educativo de la madre es alto, con un 83% de educación secundaria y más y un 32% con formación terciaria. En términos generales la procrastinación no estaría dada por cuestiones relativas al acceso de contenidos educativos en el hogar de origen.

Conclusiones

De los datos se desprende que el 40% de los estudiantes de la generación 2009 que se encuentran activos, presentan procrastinación académica, siendo mayor entre los varones que entre las mujeres. Se trata de estudiantes jóvenes con menos de 25 años. Los estudiantes que presentan conductas de postergación en el cumplimiento de lo prescrito por el Plan de Estudios, no provienen de hogares con bajo capital educativo, en términos generales no tienen hijos y no trabajan o lo hacen a tiempo parcial. Estos datos refuerzan la hipótesis de que las conductas de postergación están vinculadas a una inadecuada gestión del tiempo para la organización de las tareas académicas. Ello vinculado con el contexto de implementación de un plan de estudios, hace pertinente prestar mayor atención a los estudiantes brindando estrategias fuera del aula que permitan que los mismos se encuentren más motivados, reducir los miedos asociados a la rendición de exámenes y apoyarlos durante la trayectoria universitaria.

La FCS ha implementado medidas que buscan disminuir el problema del retraso durante el primer ciclo. Por un lado se diversificaron los horarios de manera de facilitar el cursado de las asignaturas y se han flexibilizado las condiciones para mantener la reglamentación. Estas medidas, que si bien han aumentado, como era de esperar la retención, no permiten identificar cambios en el rendimiento académico de los estudiantes en relación a su trayecto, por tratarse de medidas puntuales, que aún no permiten construir una serie de eventos.

Por otra parte, la FCS se encuentra trabajando activamente desde el desarrollo de un sistema de tutorías entre pares, sistema de información y consulta para los estudiantes y cursos propedéuticos al ingreso que facilitan la nivelación de conocimientos. Junto con estas medidas se podrían implementar talleres que permitan conocer las dificultades que enfrentan los estudiantes y los motivos de su rezago en la carrera, así como aportarles estrategias para llevar adelante sus estudios. Asimismo, continuar con el desarrollo de métodos innovadores de evaluación, donde las pruebas se desarrollen a lo largo del curso, potenciar la evaluación continua, junto con mayor acompañamiento docente y participación de los estudiantes en el aula parecen alternativas válidas para enfrentar la procrastinación académica y mejorar los niveles de rezago.

Referencias

- Álvarez Blas, O. (2011) Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. Revista Persona 13, enero – diciembre 2010, ISSN 1560-6139. Extraído el 28 de febrero de 2013 desde <http://fresno.ulima.edu.pe>
- Argumedo, D., Díaz K., Calderón A., Díaz-Morales, J. y Ferrari, J. (2005) [Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica](#). Revista de Psicología de La PUCP/ Volumen 23/ Número 1/ pp. 115-137/ Extraído el 5 de marzo de 2013 desde <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/985/947>
- Biramontes, T. y Segovia, J. (2013) La trayectoria de los estudiantes universitarios durante el ciclo de inicio: El caso de la Facultad de Ciencias Sociales. UAE – FCS – Udelar.
- Boado, M. (2006) Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. IELSAC, UNESCO.
- Boado, M., Custodio, L. y Ramírez, R. (2011) La deserción estudiantil universitaria en la Udelar en Uruguay entre 1997 y 2006. CSIC. Montevideo.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2011) La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. Revista REIFOP/ Volumen 14/ Número 3/ pp. 87-96/ ISSN 1575-0965. Extraído el 8 de marzo de 2013 desde <http://www.aufop.com>
- Diconca, B. et al. (2008) Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. Montevideo. Extraído el 9 de setiembre de 2013 desde <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/INFORME%20TOTAL%20VERSI%C3%93N%2004.08.2011.pdf>
- Farfán, Ma. Teresa (2011) Del latín procrastinare. Extraído el 4 de marzo de 2013 desde <http://mombita.com/procrastinacion/>
- Gómez Villanueva, J. (1990) El rezago escolar en la educación superior: un breve examen. Revista Perfiles Educativos N° 49-50 Pág. 14-26. ISSN 0185-2698. UNAM. México.
- Latiesa, M. (1992) La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos. Siglo Veintiuno de España. Madrid.
- Lirio, I. (2009) Una epidemia de nuestros días. Extraído el 4 de marzo de 2013 desde <http://procrastinacion.org>.
- Perera, H., Biramontes, T., Guerrero S., Segovia, J. (2010) Informe del Ciclo Inicial 2009. FCS – UDELAR, Montevideo.

- Quant, D.M. y Sánchez, A. (2012) Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. Revista Vanguardia Psicológica/ Año 3 / Volumen 3 / Numero 1 / pp. 45-59 / ISSN 2216-0701. Bogotá. Extraído el 4 de marzo de 2013 desde <http://umb.edu.co:82/revp/index.php>
- Rosario, P., Nuñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J.A., Valle, A., Joly C. y Bernardo A. (2008) Ansiedad ante los exámenes: relación entre variables personales y familiares. Revista Psicothema/ Volumen 20/Número 4/ pp. 563-570/ ISSN 0214-9915. Oviedo. Extraído el 5 de marzo de 2013 desde www.psycothema.com.
- Sánchez, A. (2010) Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. Revista Studiositas/ Volumen 5/ Número 2/ pp. 87-94/ ISSN 2215-728X. México.
- Segovia, J. (2013) Informe del Ciclo Inicial 2012. FCS – UDELAR, Montevideo.
- Somers, P. (2008) Gênero e outras variáveis que influenciam na procrastinação acadêmica. Revista Educação/ Volumen 31/Número 1/ pp. 54-60/ Extraído el 20 de febrero de 2013 desde <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2758>
- Tinto, V. (1987) El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento UNAM, México.
- UDELAR, FCS (2009) (a) Plan de Estudios 2009 de FCS. UDELAR, FCS, Montevideo. Disponible en www.fcs.edu.uy
- UDELAR, FCS (2009) (b) Reglamento de Plan de Estudios 2009. UDELAR, FCS, Montevideo. Disponible en <http://eva.fcs.edu.uy/course/view.php?id=357>
- UNICEF (2004) La expansión de las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza. Buenos Aires. Extraído el 22 de febrero desde <http://www.unicef.org/argentina/>