

DIFICULTADES EN EL TRÁNSITO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA

Ledesma, Inés
Ballesteros, Patricia
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Tucumán
haguero@herrera.unt.edu.ar

En el presente trabajo intentamos analizar las principales causas del fracaso de los alumnos de primer año de Psicología en una materia anual, obligatoria: **PSICOFISIOLOGÍA**.

La materia trata acerca de la anatomía y fisiología del Sistema Nervioso, adaptados estos temas a la carrera de Psicología.

Cuando decimos fracaso, nos referimos específicamente al porcentaje de alumnos desaprobados en los exámenes finales, es decir ya en la instancia final; lo que no significa que no existan en otros momentos del cursado serio problemas de rendimiento.

Para comprender un poco mejor la situación describiremos algunos detalles: se trata de una materia de primer año de una carrera de elección masiva, lo que determina un ingreso anual de aproximadamente 1500 alumnos (número al que suele agregarse un alto porcentaje de recursantes), esto nos obliga por falta de docentes, de espacios, de horarios, a formar comisiones de 120 a 150 alumnos. Si bien esta situación puede ser accesorio, suma a la hora de buscar las causas de los fracasos.

Del primer cuatrimestre permanecen el 60% de los alumnos, las razones son múltiples, y de acuerdo a nuestros análisis obedecen a distintas causas, por ejemplo abandonan la carrera, cambios vocacionales, pero sin ninguna duda la principal es haber desaprobado en primer parcial y su recuperación.

El segundo cuatrimestre es más estable en cuanto a la permanencia, pueden quedar algunos alumnos en el camino, pero en un número poco significativo.

Los datos que surgen de analizar la planilla de regularidades nos permiten hacer un análisis interesante:

- En año 2005 se inscribieron en esta materia **2167** alumnos
- De los cuales asistieron por lo menos a tres clases **1012** alumnos (¿Dónde está el resto??)
- De los que asistieron a clase por lo menos cinco veces estos son los resultados:

LIBRES 52,5%	REGULARES 48,5%
	INGRESANTES: 53.3 %
	RECURSANTES: 46,7 %

Estos datos corresponden a la planilla de regularidades de la cátedra de Psicofisiología correspondiente al año 2005.

Estos datos ya nos están poniendo sobre la pista acerca de la dificultad de los alumnos a la hora de encarar esta materia, ya que sólo el 48, 5 % de los alumnos que la cursaron efectivamente logró regularizarla. Y de estos, el 46, 7% necesito de por lo menos dos años para lograrlo.

Para nuestra investigación hemos tomado una muestra al azar de 150 exámenes finales correspondientes a tres mesas de exámenes: una mesa de Julio y dos mesas de Diciembre; 50 ejemplares de cada una.

Los exámenes finales de esta materia consisten en desarrollar tres temas del programa. No se incluyen preguntas, sino temas como totalidades. Los mismos pueden tener la estructura y organización que el alumno establezca, siempre y cuando incluya los contenidos mínimos explicitados y exigidos por la cátedra.

Para la preparación de cada tema el alumno ha podido disponer de una clase teórica (de tipo expositiva) y de una clase práctica (de tipo orientadora), además de la bibliografía que es sugerida, y que puede ser ampliada o modificada respecto a los autores.

Los resultados de la muestra se organizan en el siguiente cuadro.

Mesas de exámenes	Aprobados	Desaprobados
Julio	24	26
1 ^a Diciembre	22	28
2 ^a Diciembre	26	24
	48%	52%

También podemos analizar como esta compuesto el puntaje de los alumnos aprobados:

Nota obtenida	Nº de alumnos	Porcentaje
4 (cuatro)	25	34.7%
5 (cinco)	22	30.5%
6 (seis)	13	18%
7 (siete)	9	12.5%
8 (ocho)	3	4.3%

Podemos decir entonces que:

- El número de alumnos desaprobados supera el 50 %
- De los alumnos aprobados, el 65% lo hace con una clasificación regular (cuatro y cinco) y solamente un 4,3% obtiene una clasificación muy buena.
- Estos resultados son parciales por cuanto no se tomaron la totalidad de los exámenes, pero es esperable que las tendencias no varíen, por el contrario se acentúen.

En cuanto al análisis de los exámenes propiamente dicho, los bajos rendimientos y fracasos obedecen a:

- La falta de coherencia en la redacción (dificultades para expresarse por escrito).
- El uso incorrecto y/o parcial del vocabulario propio de la disciplina.
- Exposiciones incompletas y/o pobres
- Errores conceptuales o de procedimiento.
- Falta de estudio (temas no desarrollados).
- Falta de comprensión (conceptos contradictorios o excluyentes).

Al intentar encontrar una explicación a los resultados, hemos recurrido a distintas fuentes que han agregado datos importantes para comprender cual es la situación especialmente de los alumnos de primer año de la Universidad.

Esta situación no es única ni aislada, obedece a una situación más general.

Ya la Universidad Nacional Tucumán preocupada por la situación de sus alumnos ha trabajado en forma conjunta con el gobierno provincial formando Comisiones Mixtas Disciplinarias constituidas por profesores de la UNT y del Sistema Educativo Provincial. El trabajo de las Comisiones (correspondientes a las áreas de Biología, Física, Historia, Lengua, Matemática y Química) incluye el *diagnóstico* de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el nivel medio y de los aprendizajes exigidos en el nivel universitario, así como una *propuesta* de trabajo con docentes secundarios y de primer año de la Universidad para superar las debilidades detectadas. (**Comisión de Coordinación, Seguimiento y Control de la Articulación: Informe Final**) (1)

La desarticulación sustantiva entre niveles ha dado origen a recurrentes quejas entre los profesores de un nivel a otro. Algunos autores han señalado que esta recurrencia oculta una delegación de responsabilidades en la cual se pone en el nivel anterior la causa de los bajos rendimientos y aprendizajes de niños y jóvenes del siguiente. De este modo se establece una secuencia de fallos: los universitarios se quejan de las fallas académicas de los egresados del nivel medio, los profesores de este nivel responsabilizan a la escuela primaria y, a su vez, los

maestros reclaman la falta de compromiso de las familias y de sus problemas socio-económicos y culturales. En definitiva, es un juego semejante al "Gran Bonete".

La preocupación de la UNT por una articulación entre los egresados del nivel medio y los primeros años de estudios universitarios reconoce dos fuentes principales. Por una parte, un problema crítico de esta Universidad es la baja capacidad de las unidades académicas para retener y educar a los jóvenes ingresantes. Esto fue detectado por el Programa de Autoevaluación Institucional y la Evaluación externa de la universidad realizada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitarias. (2)

La segunda fuente de problemas radica en los resultados provinciales de los operativos nacionales de evaluación que se han realizado desde 1993 hasta el presente.

Las críticas al desempeño académico con que llegan los jóvenes a las aulas universitarias, así como las reiteradas fallas en aprendizajes básicos que encuentran los profesores de los primeros años en los ingresantes son ampliamente conocidas. Y son recurrente las denuncias de la discrepancia entre lo que los estudiantes del nivel medio saben y hacen y lo que se les exige como requisito en la universidad.

Por ello es necesario tener en cuenta la caracterización de los jóvenes actuales especialmente en lo que tiene que ver con las **estructuras de pensamiento** que son necesarias para desenvolverse en los estudios universitarios.

De acuerdo con las investigaciones de J. Piaget, la culminación de la evolución intelectual es lo que él llama pensamiento formal. Este consiste básicamente en poder razonar sobre proposiciones verbales, desvinculándolas de la referencia a los objetos o hechos perceptibles. Esta es la base del pensamiento hipotético-deductivo que consiste en razonar a partir de una hipótesis, de la cual se infieren todas las posibles consecuencias que pueden ser verificadas experimentalmente. Para lograr esto, es necesario poder establecer relaciones como clasificar, seriar, enumerar, medir, situar o desplazar en el espacio y en el tiempo pero no con los objetos concretos sino con las formulaciones verbales que expresan esas relaciones: "más que", "tanto como", "dentro de", "antes que", etc.

Estos son los instrumentos intelectuales que los docentes universitarios esperan encontrar en sus alumnos y que, sobre todo en los primeros años, un porcentaje muy importante de estudiantes no los han desarrollado totalmente.

En esta nueva sociedad cobra relevancia el pensamiento estratégico, las herramientas del pensamiento para seleccionar la información, organizarla, transferirla, recuperarla y reemplazarla en función de las transformaciones a las que está sujeta. Es así que las **competencias** en tanto una de las formas de materializar las intencionalidades educativas aparecen hoy como un componente privilegiado de los procesos curriculares.

Conviene precisar a que llamamos **competencias**, para ello tomaremos los aportes de distintos autores:

Para **Braslavsky** (1994)(3) las competencias son capacidades agregadas y complejas para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida, son como programas de computadoras que las personas construyen permanentemente a partir de su interacción con el medio y a la vez les permiten desempeñarse en la vida cotidiana. La autora agrega que son dispositivos que debieran estar en permanente proceso de revisión crítica y recreación.

Filmus (1994) (3) señala como componentes fundamentales de las competencias a las:

- **capacidades básicas** (lectura, escritura, aritmética, matemática, expresión oral y capacidad de escuchar).
- **Aptitudes analíticas** (pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, usar la imaginación, saber aprender y razonar).
- **Cualidades personales** (responsabilidad individual, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad).

Para comprender mejor aún el concepto de competencia tomamos algunas reflexiones realizadas por **M. Vistalli** (1995) (3)

1. Si se afirma que las competencias son "capacidades agregadas" implica reconocer que una competencia no solo se construye a partir de aptitudes sino también de *capacitaciones*, teniendo en cuenta que una aptitud es el talento o disposición para realizar algo y *la capacitación implica una transformación que habilita o faculta para una actividad*.

2. El saber hacer, la puesta en acción es la forma en que se manifiestan las competencias. Ser competente implica **saber desempeñarse** demostrando una aptitud a través de las prácticas.

3. La actuación práctica, la performance, no es un desempeño espontáneo sino *aprendido, **construido sobre la base de saberes integrados***.

Entonces nosotras nos preguntamos ¿En qué punto del sistema educativo deben estimularse y capacitarse las competencias?. La respuesta sería en todos...en el juego del *gran bonete* todos tiene su papel y su momento de actuar.

En la escolaridad han de merecer una atención muy especial aquellos procedimientos que implican un curso de acciones y decisiones de naturaleza interna, con las cuales se tratan no los objetos físicos directamente, sino los símbolos, las representaciones, las ideas, las letras, las imágenes, los conceptos u otras abstracciones. Nos estamos refiriendo a aquellos procedimientos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales. El saber hacer consiste en saber operar con objetos y con información. Ha de prestarse una atención particular en la escolaridad a estas habilidades cognitivas, puesto que se trata de unas herramientas muy potentes de la cultura humana -son como los brazos de la mente, como los instrumentos del pensar- mediante las

cuales se accede a metas superiores. Facilitar el acceso de los alumnos a estos bienes se convierte en una tarea que los centros escolares deben asumir como prioritaria en el trabajo intelectual. (5)

Al llegar a la Universidad los jóvenes necesariamente deben haber desarrollado y ejercitado competencias intelectuales, especialmente la **comprensión**. Competencia sin la cual será muy difícil, sino imposible encarar cualquier materia (incluyendo en particular Psicofisiología)

Entendemos por comprensión a la habilidad para pensar y actuar con flexibilidad a partir de los conocimientos que ya se poseen. Implica sintetizar, aplicar o usar de manera creativa y novedosa lo que uno sabe. Desde esta perspectiva el conocimiento implica algo más que reproducir una información, memorizarla y realizar actividades rutinarias.(4)

Para Perkins (1995) (4), la comprensión "desempeña una función central en relación a la actuación y al uso activo del conocimiento. En primer lugar, porque *las cosas que se pueden hacer para entender mejor un concepto son las más útiles para recordarlo*. Así, buscar pautas en las ideas, encontrar ejemplos propios y relacionar los conceptos nuevos con conocimientos previos, por ejemplo, sirven tanto para comprender como para guardar información en la memoria. En segundo lugar, porque *si no hay comprensión es muy difícil usar activamente el conocimiento*. ¿Qué se puede hacer con los conocimientos que no entendemos?" .

El autor agrega "Consideraremos la comprensión no como un estado de posesión sino como un estado de capacitación. Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento. Estas cosas que podemos hacer, que revelan comprensión y la desarrollan, se denominan "actividades de comprensión".

Por todo lo dicho, desarrollar la comprensión debería concebirse como lograr un repertorio de desempeños complejos. Esta postura ubica a los docentes de todos los niveles en el papel de facilitadores y no solo de informadores o examinadores. Las actuales investigaciones sobre didáctica plantean la necesidad de elaborar secuencias de desempeños de comprensión, es decir una serie de tareas o actividades que desde niños deben acostumbrarse a realizar como parte del trabajo intelectual, y que les permitirá abordar cualquier temática o conocimiento de forma exitosa.

Además en la Universidad el aprendizaje del conocimiento científico debe pasar por procesos de **aprendizaje significativo**, ya que el volumen de información si no alcanza estas fases de procesamiento que hemos mencionado, menos puede ser almacenada a largo plazo o al menos recuperada y transferida a otras situaciones de aprendizaje. Al decir de Pozo (1994) no trata de reproducir información sino de asimilarla o integrarla a nuestros conocimientos anteriores; es así que desde esta perspectiva la **memoria no es reproductivista sino constructivista**, significa que la **información nueva** es interpretada en base a nuestros **conocimientos previos**, sólo así comprendemos y sólo así adquirimos **nuevos significados o conceptos**. La velocidad

con la que se produce y modifica la información en el mundo de hoy exige nuevas y más complejas habilidades para manejar tal caudal.

Sólo si preparamos a nuestros jóvenes con herramientas intelectuales acordes con la explosión informativa que vivimos en la actualidad, podrán tener éxito en su desempeño académico.

BIBLIOGRAFÍA

(1) Comisión de Coordinación, Seguimiento y Control de la Articulación: Informe Final. Universidad Nacional de Tucumán - Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Tucumán. San Miguel de Tucumán. 1999.

(2) Evaluación Externa de la Universidad Nacional de Tucumán. Informe Final. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Serie Evaluaciones Externas, Nro. 5, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires. 1999. Apartado: La docencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(3) Vistalli, M. : Las intencionalidades de la educación. Reflexiones sobre contextos y textos. Monografía inédita. Facultad de Filosofía y Letras. (1995).

(4) Perkins, N.: La Escuela Inteligente. Barcelona, España. Ed. Gedisa

(5) COLL, César y otros (1992): Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana. Madrid.

Cap. 2: El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos