



Análisis Exploratorio de la Implicación Académica en Entrevistas a Ingresantes a Psicología

Exploratory analysis of academic involvement in interviews to Psychology freshmen

Adriana B. Miranda
Carolina Nonis
María Virginia González
Mónica Alejandra Soave
Luciana Juaneu
Universidad Nacional de Córdoba

Acuña Ignacio

Universidad Nacional de Córdoba y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

Resumen

En este estudio tuvimos como objetivo explorar la Implicación Académica, identificar elementos que conforman las Dimensiones Conductual, Afectiva, Cognitiva y determinar dimensión prevalente en entrevistas tomadas a alumnos de primer año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Trabajamos con datos secundarios provistos por la Cátedra Entrevista Psicológica. La muestra estuvo compuesta por 50 entrevistas seleccionadas al azar de un total de 500. Se evaluó en cada entrevista presencia/ausencia de indicadores que dieran cuenta de cada Dimensión. Estos datos se incorporaron en una grilla construida Ad-Hoc. Determinamos Dimensión prevalente por cálculo de Moda. Se obtuvieron porcentaje altos de respuestas positivas en subcategoría “Técnicas de Estudio” y “Expectativa en la Asignatura”, lo que define la Dimensión Cognitiva como prevalente. Consideramos necesario implementar estrategias que fortalezcan la Dimensión Cognitiva, promover el desarrollo de las otras Dimensiones, fomentando la participación, generando interés y mayor comprensión del material.

Palabras clave: **Implicación Académica; Dimensión Conductual; Dimensión Afectiva; Dimensión Cognitiva**

Abstract

In this study, we aimed to explore the Academic Implication, identify elements that make up the Behavioural, Affective and Cognitive Dimensions and determine the prevalent dimension on interviews taken freshmen of the School of Psychology at the National University of Cordoba. We work with secondary data provided by Psychological Interview department. The sample consisted of 50 interviews randomly selected from 500. It was assessed at each interview presence or absence of indicators of each dimension. These data were incorporated into an ad-hoc built grid. We determine prevalent dimension by calculating the most frequent observation. A high percentage of positive responses in the subcategory "Study Skills" and "Expectation on the subject", which defines the cognitive dimension as

prevalent were obtained. We consider necessary to implement strategies that strengthen the cognitive dimension, promote the development of other dimensions, encouraging participation, generating greater interest and understanding of study material.

Keywords: *Academic Involvement; Behavioural Dimension; Affective Dimension; and Cognitive Dimension*

Introducción

A finales del siglo XX en la Psicología Educativa se comienza a discutir un nuevo constructo sobre cómo mejorar la educación. La concepción de la implicación de los alumnos, permitió pensar en nuevas alternativas en torno a cómo lograr clases que involucraran a los alumnos no sólo a nivel cognitivo sino también a nivel afectivo y conductual (Rigo, 2013).

La implicación Académica es un concepto multidimensional, un metaconstructo, integrado por tres Dimensiones: Conductual, Afectiva y Cognitiva (Arguedas, 2010; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

La preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza de calidad supone considerar todas las variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta problemática tiene origen en los índices de fracaso escolar, abandono, desinterés, entre otros (Salanova Soria, Martínez, Bresó Esteve, Llorens y Grau Gumbau, 2005).

La investigación sobre la Implicación Académica es un tema de reciente análisis, se trata de un concepto moderno dentro del ámbito educativo. Si bien los trabajos en relación al tema predominan en Europa, no se explora lo suficiente en otros lugares (Cárdenas Aguilar y Jaik Dipp, 2014). En lo que respecta a los estudios desarrollados en Estados Unidos pueden distinguirse dos etapas de desarrollo: una etapa inicial donde se encuentran los primeros trabajos que tienden a caracterizar a la Implicación Académica del alumno en términos unidimensionales o bidimensionales y una segunda etapa en la cual se produce una modificación en la concepción, y comienza a considerarse como un fenómeno multidimensional (González, 2010).

En 1989, Jeremy Finn, propone un Modelo de participación-identificación, partiendo de una noción bidimensional, entendiendo que está conformado por una Dimensión Conductual o Comportamental y otra Dimensión Emocional o Afectiva. En un estudio realizado con estudiantes de octavo grado de una escuela pública se estudió la relación entre la implicación

y el rendimiento académico, concluyendo que la implicación del estudiante puede ser tanto positiva como negativa, fluctuando en el tiempo, variando de la total desafección al más absoluto compromiso. Además, los estudiantes que tenían éxito desarrollaban un sentimiento de pertenencia con la escuela, mientras que en los estudiantes menos exitosos no se observaba lo mismo.

En 1993, Finn estableció una relación lineal de la participación con los resultados académicos, es decir, a mayor nivel de participación, mayor será la puntuación en lectura, matemáticas, ciencias y estudios sociales.

Kristin Voelkl (1997) retoma los aportes de Finn respecto de la identificación, concluyendo que la participación en clase y el rendimiento académico eran predictores de la identificación. En la misma línea de investigación, Víctor Battistich y Allen Horm (1997) concluyeron que los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria que experimentaban a la escuela como un lugar de identidad y pertenencia comunitaria estaban más motivados académicamente, tenían menos inasistencias, se involucraban menos en comportamientos disruptivos y tenían un rendimiento superior que los estudiantes que no tenían sentimiento de pertenencia.

La concepción clásica de la Implicación Académica iniciada por Finn y seguida por Voelkl y otros investigadores se modifica a partir del aporte de Jennifer Fredricks, Phyllis Blumenfeld y Alison Paris (2003), quienes revisaron y actualizaron el modelo bidimensional de Finn, añadiendo una tercera dimensión de tipo cognitiva (la implicación intelectual o cognitiva).

Así, en un estudio realizado en Argentina por Yamila Silva, Marianela Carena y Mario Canuto (2013), con el objetivo indagar las asociaciones de niveles de burnout y la Implicación Académica en estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, puso de manifiesto que una mayor Implicación Académica estaría asociada con menores niveles de agotamiento y despersonalización. La asociación entre niveles bajos en las escalas de burnout y niveles

altos en Implicación podría deberse a que la mayoría de los participantes de la muestra habían manifestado un alto compromiso con las tareas que realizaban.

En Córdoba (Argentina), Daiana Rigo y Danilo Donolo (2014) realizaron un trabajo buscando explorar y describir cómo las características de un grupo de alumnos de sexto grado de Educación Primaria promueven o no la implicación afectiva, conductual y cognitiva evaluando cómo influye en la percepción del contexto instructivo. Encontraron que en el aula en la cual el docente ofrecía mayor retroalimentación sobre la tarea y sus progresos, así como un buen andamiaje para el aprendizaje, los alumnos resultaban más implicados (considerando las tres dimensiones). Estas clases se caracterizaron porque el docente promovía la autonomía, favorecía el intercambio entre los alumnos para que inicien debates y formulen dudas, con un contexto instructivo orientado hacia el dominio (más que hacia el desempeño) y hacia un aprendizaje activo. Concluyeron que la implicación de los estudiantes y la percepción que éstos construyen en torno al contexto de enseñanza se relacionaban significativamente con las características de la clase.

Respecto a los estudios en el ámbito universitario, si bien son escasos, uno de los pioneros fue Alexander Astin (1984/1999), quien realizó un estudio longitudinal que trató de identificar los factores que tienen un impacto significativo sobre la persistencia de los estudiantes universitarios. Los resultados indicaron que los factores que contribuyen a que los estudiantes permanezcan en la universidad sugieren alguna forma de implicación, mientras que los que contribuyen al abandono de los estudiantes involucraría una falta de implicación.

En relación al modelo tridimensional de la implicación académica, actualmente, se promueve la interpretación del constructo desde una concepción multidimensional, señalando que una investigación centrada en una única dimensión no daría cuenta de todas las facetas de implicación del alumno. A partir de esto, comenzó a defenderse la necesidad de entender el concepto como un metaconstructo que integra múltiples constructos relacionados (Fredricks et al., 2004) y del que forman parte simultáneamente tres dimensiones discernibles, aunque en ocasiones, solapadas.

En la Dimensión Conductual, los comportamientos observables de los alumnos son manifestación de su mayor o menor grado de implicación con la escuela y con su aprendizaje.

Hace referencia a la participación de los estudiantes en actividades académicas y no académicas. Incluye aspectos como la asistencia a clase, ir preparado para la clase, completar los deberes, atender a las lecciones, estar implicado en actividades extracurriculares, entre otros (Willms, 2000). Específicamente, implica una conducta positiva, la participación en clase, el implicarse activamente en el trabajo del aula (Fullarton, 2002). Incluye acciones o el rendimiento observable de los estudiantes (Jimerson, Campos y Greif, 2003). Conlleva trabajo duro y constante, además de implicarse activamente en el trabajo del aula (Newmann y Davies, 2005).

En cuanto a la Dimensión Afectiva, el interés, los valores y los sentimientos (negativos y positivos) hacia la escuela, el profesorado y los estados tales como aburrimiento, interés, ansiedad, entre otros, son índice de este tipo de implicación.

Así, destaca la importancia de las conexiones afectivas en el centro escolar y en las aulas. Incluye un nivel de respuesta emocional o implicación hacia la escuela, abarcando las reacciones positivas y negativas de los alumnos a los profesores, compañeros de clase, lo académico y la escuela en general (González, 2010). Adquiere importancia el grado en que los alumnos se identifican con el ambiente escolar, los sentimientos positivos y las motivaciones o actitudes generales hacia la escuela. Esto da cuenta de una disposición a estar en ella (Newmann y Davies, 2005). Implica un sentimiento de pertenencia a la escuela (sentirse parte de ella y sentir que la escuela es un espacio importante de su propia experiencia) y la valoración por parte del alumno del éxito en cuestiones relacionadas con la escuela y de la utilidad para su vida y futuro (Finn, 1993). Así, cuando los alumnos no sienten que pertenecen a la escuela o rechazan los valores escolares, se suele hablar de “desafeción” o “alienación” (Willms, 2000). En general incluye los sentimientos que los alumnos tienen por los profesores, compañeros de clase, otros profesionales, la escuela, sus intereses, valores, emociones, reacciones afectivas en el aula, actitudes hacia la escuela y los

profesores, identificación con la escuela, sentimiento de pertenencia, apreciar el éxito escolar, entre otros (Fullarton, 2002). Y, por último, también incluye las respuestas afectivas positivas o negativas a la escuela (aburrimiento, interés, identificación). Tiene que ver con el sentido de pertenencia a la escuela y el sentimiento de que ésta es una parte importante de su propia experiencia (Glanville y Wildhagen, 2007).

Finalmente, la Dimensión Cognitiva incluye la implicación intelectual del alumno en el aprendizaje, el dominio de las ideas, el conocimiento, las habilidades y su motivación intrínseca de aprender. Se refiere a la inversión intelectual del estudiante en su aprendizaje, así como a aspectos relacionados como la motivación y las estrategias metacognitivas del alumno vinculadas con el aprendizaje autónomo y la responsabilidad para mejorarlo (González, 2010). Específicamente, se asienta en la idea de inversión personal de esfuerzo en el aprendizaje, que da lugar a que una persona se implique en un tema con la intención de llegar a dominarlo. Incluye ser propositivo, estar dispuesto a esforzarse lo necesario para la comprensión de ideas complejas y el dominio de destrezas difíciles (Fredricks, Blumenfeld, Friedel y Paris, 2003). Comprende las percepciones y creencias de los estudiantes, relacionadas con ellos mismos, la escuela, los profesores y otros compañeros (por ejemplo, la autoeficacia, la motivación, percibir que los docentes y compañeros se preocupan, las aspiraciones y expectativas, Jimerison et al., 2003).

Considerando los aspectos reseñados hasta aquí, en este trabajo se define a la Implicación Académica como el compromiso de los alumnos hacia la escuela y el aprendizaje, el cual puede manifestarse por medio de acciones como la participación (llegar preparado a las clases, asistencia regular, responder al docente, entre otros); y el rendimiento observable (por ejemplo las calificaciones); comprende a su vez la identificación, la pertenencia a la escuela, los sentimientos hacia los profesores y compañeros, las respuestas afectivas positivas o negativas como el aburrimiento o el interés. Asimismo, la implicación se vincula a lo metacognitivo e incluye percepciones y creencias de los estudiantes en relación a ellos mismos (motivación, aspiraciones, expectativas, entre otras) y las es-

trategias que el alumno utiliza invirtiendo a la manera de un esfuerzo personal en su aprendizaje, con un propósito, el de ir más allá de las exigencias, en el intento de comprender ideas complejas y dominar destrezas difíciles.

Si bien los trabajos reseñados constituyen referencias importantes dentro del estudio de este constructo, consideramos que no son suficientes para dar cuenta del fenómeno en ámbitos universitarios, ya que fueron realizados en estudiantes de nivel primario y secundario. Por otro lado, estos trabajos han sido realizados en otros contextos socioculturales (Europa y Estados Unidos) por lo que estudios que den cuenta del fenómeno en Argentina, serían útiles para el diseño de políticas y estrategias educativas acordes al medio local. Es por esto que nos propusimos, en primer lugar, determinar de manera exploratoria si había indicadores de implicación académica en las entrevistas analizadas. En segundo lugar, buscamos explorar cuál de las dimensiones de la implicación académica era la más prevalente en las respuestas de los estudiantes entrevistados.

Para mostrar cómo logramos estos objetivos presentamos a continuación los aspectos metodológicos relativos a nuestro trabajo. En este apartado describimos el tipo de investigación que realizamos, las características de la población, como conformamos la muestra y el instrumento que utilizamos para la recolección de los datos. Luego narramos el procedimiento que seguimos para el análisis de los mismos de modo de que se comprenda cabalmente cual fue la lógica de trabajo. Seguidamente, describimos los resultados, presentándolos de acuerdo a los objetivos de nuestra investigación. Posteriormente, en la Discusión, avanzamos en la interpretación de los resultados que encontramos en función de la revisión de la literatura que hicimos. Por último, en las Consideraciones Finales, sintetizamos cómo se cumplieron los objetivos de trabajo que nos propusimos, así como futuras líneas de trabajo y nuevos interrogantes que se derivan de esta primera aproximación a la Implicación Académica en estudiantes universitarios de Córdoba, Argentina.

Metodología

Tipo de investigación

En el presente trabajo utilizamos un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo,

desde una perspectiva fenomenológica, enfocada en reconocer las percepciones de los participantes y el significado que otorgan a su experiencia (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). En este sentido cabe señalar que según Euclides Sánchez (2012) la Investigación Cualitativa se interesa en las interpretaciones que tienen los sujetos sobre sus experiencias y busca conocer los fenómenos en entornos reales como reconocimiento de la influencia que tiene el contexto en la producción del evento.

Población

Los datos fueron extraídos de un conjunto de entrevistas semiestructuradas, tomadas por alumnos de la asignatura Entrevista Psicológica (5° año de Licenciatura en Psicología) a estudiantes de 1° año de la misma licenciatura de la cohorte 2014 a solicitud de los docentes de esta última. En este sentido, se trabajó con una fuente de datos secundaria.

Muestra

Debido a que las entrevistas fueron tomadas como parte de una práctica en terreno para los estudiantes, no todas tenían respuestas que pudieran dar cuenta de los indicadores de implicación académica elegidos. Por esto, se seleccionó una muestra de 50 entrevistas entre aquellas que tenían respuestas completas a las preguntas que se consideraron como indicadores.

Instrumentos

Se utilizó un instrumento semiestructurado diseñado por la cátedra de Entrevista Psicológica y aplicado por los alumnos de la misma asignatura a los estudiantes que cursaron la asignatura Escuelas, Corrientes y Sistemas de la Psicología Contemporánea.

El instrumento estuvo conformado de dos secciones: una cerrada en la cual se tomaron datos filiatorios y otra de tipo abierto.

Procedimiento

Las entrevistas fueron tomadas por los estudiantes de la asignatura Entrevista Psicológica a los alumnos de la asignatura Escuelas, Corrientes y Sistemas de la Psicología Contemporánea, ambos de la cohorte 2014. Para tomarlas, los alumnos entrevistadores fueron capacitados por los docentes de la asignatura y debían seguir un guion de entrevista y grabar el audio de la misma. Posteriormente de-

bieron proceder a la desgrabación de las entrevistas y entregarlas a los docentes. En función de los análisis iniciales realizados por los docentes de Entrevista Psicológica, los docentes de Escuelas, Corrientes y Sistemas de la Psicología Contemporánea solicitaron que se avanzara en la exploración de los motivos que podían estar llevando a la tasa de abandono y fracaso académico observada. Debido a que el instrumento original no estaba específicamente orientado a este fenómeno se decidió trabajar con el concepto de Implicación Académica ya que, tanto desde el punto de vista teórico como operacional, era posible encontrar indicadores que permitieran explorar inicialmente este fenómeno.

El procedimiento de análisis de datos se inició una vez finalizado el curso académico 2014.

Para hacerlo, se comenzó eligiendo, entre las preguntas que componían la entrevista, aquellas que pudieran ser indicadores de las dimensiones de implicación cognitiva, conductual y afectiva, esto se hizo siguiendo las definiciones teóricas de cada una de las dimensiones buscando aquellas preguntas que mejor las representaran. Así se eligieron las siguientes preguntas en función de las cuales se inferiría la presencia de cada una de las dimensiones de la implicación académica:

1. Dimensión Conductual

- a. Participo en clase
- b. Me comunico con los docentes
- c. Regularizo la Asignatura

2. Dimensión Afectiva

- a. Me interesa la Asignatura
- b. Tengo docente preferido
- c. Hice compañeros de estudio

3. Dimensión Cognitiva

- a. Tengo técnicas de estudio
- b. Tengo expectativas con la Asignatura
- c. Comprendo lo que leo

Con el fin de realizar el análisis de contenido, los datos obtenidos fueron sistematizados mediante un proceso de identificación y clasificación que permitió su estructuración, síntesis e interpretación.

Posteriormente, a los datos obtenidos, categorizados y codificados los consignamos en una grilla de análisis de documentos, construida ad hoc siguiendo las recomendaciones de Roberto Hernández Sampieri et al. (2010).

La grilla de análisis de datos se estructuró en dos ejes, uno horizontal que corresponde a los indicadores elegidos para operacionalizar las dimensiones de la Implicación Académica y otro vertical que corresponde a cada una de las entrevistas. Al momento de analizar cada entrevista, se siguió un doble proceso de codificación, uno cuantitativo orientado a determinar la presencia/ausencia del indicador y otro cualitativo, orientado a extraer la expresión de los entrevistados. En la cuantificación se utilizaron los siguientes códigos Ausente = 0, Presente = 1, A veces = 2. Este procedimiento sirvió para determinar cuál fue la dimensión. Para determinar cuál fue la dimensión de la implicación académica más prevalente se cuantificó la frecuencia de aparición del código Presente = 1 en cada una de las dimensiones. Esto sirvió para cumplir el segundo objetivo de esta investigación y determinar, mediante el cálculo de la moda estadística, cual fue la dimensión más prevalente.

Resultados

El primer objetivo planteado consistió en identificar los elementos que conformaban las Dimensiones Conductual, Afectiva y Cognitiva. Encontramos que existían indicadores en las entrevistas a los alumnos que dieron cuenta de las dimensiones de la Implicación Académica.

En relación a la Dimensión Conductual encontramos que el 74% de los alumnos respondieron tener comunicación con los docentes a través de distintos medios. A partir de las preguntas de los alumnos pudimos observar que las categorías que se hallaron con mayor frecuencia son: Comunicación a través del “Aula virtual” y “Facebook” y con menor frecuencia en las “clases teóricas” y por “correo electrónico”.

Observamos a su vez que un 56% de los alumnos regularizaron la asignatura.

Con respecto a la subcategoría “participó en clases” encontramos que el 26% de los alumnos respondieron afirmativamente. Las respuestas más frecuentes fueron: “preguntando

dudas”, “asistiendo a clases” y “respondiendo a la consigna”.

El 52% de los alumnos manifestó no participar en clases. Las respuestas más frecuentes fueron: “timidez”, “vergüenza” y con menor frecuencia “porque no entiendo”, “porque no asisto a clases”. Así mismo un 22% de los alumnos respondieron participar a veces. Las respuestas más frecuentes fueron: “en las clases teóricas no”, en relación a ello manifestaron, “porque hay mucha gente”, “por vergüenza” y “por no llevar el material leído”, “en las clases prácticas sí, debido a que son grupos reducidos”, con menor frecuencia respondieron “depende de la clase”, “si está seguro de lo que va a decir” o “cuando tengo una duda puntual”.

Con respecto a la Dimensión Afectiva observamos que un 78% de la muestra mencionó tener compañeros de estudio. Las respuestas más frecuentes fueron: “nos reunimos para repasar”, “con una amiga de antes”, “con amigos”, “compañeros que no son de la facu”. También 22% de los alumnos manifestaron no tener compañeros de estudio. Las respuestas más frecuentes fueron: “prefiero estudiar sólo”, “sólo porque se habla de otra cosa”, “porque vivo lejos”. A su vez, se obtuvo en la subcategoría “docente preferido” un 64% de los alumnos que se manifestaron afirmativamente al respecto.

Respecto a la subcategoría “interés por la asignatura”, 56% respondieron que sí les interesa. Las respuestas más frecuentes fueron: “porque son cosas nuevas”, “por su fundamento y utilidad”, “porque introduce a las distintas escuelas y a la carrera”. El resto de la muestra se repartió 22% para respuestas negativas: “porque es aburrida”, “tiene muchas fechas y nombres”, “es larga, densa, abstracta”, “no se puede relacionar la materia con la vida diaria”. Y 22% para respuestas A veces. Los que respondieron “A veces” dijeron: “la primera parte no, porque es historia y la segunda parte sí porque ven las escuelas”.

Con respecto a la Dimensión Cognitiva observamos que el 100% de la muestra analizada respondió Sí a “tener técnicas de estudio”. Las respuestas más frecuentes fueron: “leer”, “releer”, “resaltar”, “subrayar” y con menor frecuencia: “resumir”, “mapas conceptuales”, “cuadros sinópticos”.

El 96 % de los alumnos respondieron Sí tener “expectativas con respecto a la asignatura”. Las respuestas más frecuentes fueron: “aprobarla”, “promocionarla” y “aprenderla”.

Así mismo el 58% de los alumnos entrevistados manifestaron “comprender lo que leen”. Las respuestas más frecuentes fueron: “porque me gusta”, “son claros”.

En relación al segundo objetivo, determinamos que la Dimensión prevalente es la Cognitiva. Los datos encontrados son: Dimensión Cognitiva $M_o=127$, Dimensión Afectiva $M_o=99$ y, por último, la Dimensión Conductual, $M_o=78$.

Los resultados obtenidos nos permitieron considerar que los alumnos se encontraban implicados cognitivamente en mayor medida, es decir que realizaron una mayor inversión intelectual en el aprendizaje vinculado a sus expectativas respecto de la asignatura, utilizando estrategias y técnicas para comprender el material de estudio con un propósito de ir más allá de las exigencias, en el intento de comprender ideas complejas y dominar destrezas difíciles.

Discusión

Atento a los objetivos planteados en el presente trabajo buscamos identificar los elementos que conforman las Dimensiones Conductual, Afectiva y Cognitiva de la Implicación Académica en las entrevistas tomadas a los alumnos de Escuelas, Corrientes y Sistemas de la Psicología Contemporánea de la cohorte 2014, como así también determinar qué dimensión de la Implicación Académica prevalecía.

Los resultados nos permitieron identificar elementos en las entrevistas que dieron cuenta de cada dimensión y determinamos la prevalencia de la Dimensión Cognitiva sobre las otras. Los alumnos se encontraron implicados cognitivamente ya que, como indica Rigo (2013), estarían realizando un aprendizaje en el cual integran el nuevo contenido a los conocimientos previos, haciendo uso de estrategias para planificar, hacer un seguimiento y evaluar sus tareas y sus metas.

Con respecto al uso de estrategias María Barrera, Danilo Donolo y María Rinaudo (2010) hacen una distinción entre éstas y el estilo cognitivo o de aprendizaje de cada individuo, mientras éste último es la forma particular de

cada uno al enfrentarse a una tarea de aprendizaje, y conllevan cierta estaticidad, las estrategias de aprendizaje son el conjunto de procedimientos que se utilizan para resolver una actividad y pueden variar según el momento y de acuerdo a la situación. En el caso de los alumnos de la muestra, el 100% respondió “Sí” tener técnicas de estudio y las categorías encontradas con mayor frecuencia fueron: leer, releer, resaltar y subrayar. Barrera et al. (2010) indican que éstas serían características de aquellos alumnos que poseen un estilo de aprendizaje no dirigido en el cual el alumno tiene dificultades para seleccionar las partes más importantes de un texto y diferenciar entre ideas principales e ideas secundarias o accesorias que el autor está presentando en el mismo.

Creemos que lo anterior podría estar relacionado con lo que indican Joaquín Gairín, Mónica Feixas, Jordi Franch, Cristina Guillamón y Dolores Quinquer (2003-2004), que los alumnos presentan una carencia en lo que respecta a ser orientados en lo académico y en lo personal durante sus estudios. En el mismo sentido, sostienen la idea de la mejora de los planes de tutoría en las universidades en donde uno de los puntos de asesoramiento para los alumnos a tener en cuenta es orientar sobre posibles dificultades sobre la asignatura, el desarrollar habilidades cognitivas y estrategias de estudio.

Otra de las subcategorías que contribuyó a la prevalencia de la implicación cognitiva es el hecho de que el 58% de los alumnos reconoció comprender lo que leía. Las categorías encontradas con mayor frecuencia en sus relatos fueron: “porque les gusta” y “los textos son claros”. Jesús Alonso Tapia (2005) propone que la lectura es una actividad que tiene por objetivo comprender lo que dice el texto, saber de qué nos habla el autor, qué es lo que nos quiere decir y con qué propósito, y que lo anterior implica una conducta motivada. Es en ese sentido que los relatos de los alumnos son significativos cuando responden que les gusta lo que leen como respuesta más frecuente, lo cual estaría dando cuenta de su motivación para una mejor comprensión. De acuerdo a Alonso Tapia (2005), motivación y procesos cognitivos son los dos elementos que sostienen a la comprensión y que, a la vez, se apoyan en forma recíproca. La respuesta “entendiendo lo que leo” indicaría la motivación a

continuar con el proceso de lectura, por lo tanto, promovería la comprensión. Restaría conocer en estos alumnos, por medio de futuras investigaciones, si su rendimiento académico se correlaciona con este reconocimiento por parte de los mismos de comprender lo que leen.

Con respecto a la Dimensión Afectiva de la Implicación Académica, Shane Jimerson et al. (2003) indican que ésta incluye, además de los sentimientos hacia la institución y hacia los docentes, la relación afectiva con otros estudiantes. En nuestra muestra encontramos que, si bien esta dimensión no fue la prevalente, un 78% de los alumnos mencionan en sus respuestas tener compañeros de estudios, en donde algunas de las categorías más frecuentes encontradas fueron: “con una amiga de antes” y “con compañeros que no son de la facultad”. Por otra parte, Finn (1989) habla de una desafección o identificación negativa respecto de la institución educativa, que se relaciona con que el alumno no se siente parte de la misma y a la mencionada institución como parte de su experiencia personal. Se podría pensar que, si bien existe un cierto grado de implicación afectiva, el que los compañeros de estudio elegidos no pertenezcan al ámbito de la institución educativa en la cual estos alumnos se están formando podría dar cuenta de cierto grado de desafección de la institución como así también estar relacionado con el hecho de que constituye una materia de primer año y por lo tanto el reducido tiempo en la institución podría ocasionar un menor sentido de pertenencia.

Respecto a la Dimensión Conductual, los alumnos en relación a la no participación en clases argumentaron motivos tales como vergüenza o timidez, la masividad, entre otros. Teniendo en cuenta que un 56% de los alumnos se manifestaron de este modo, consideramos, recuperando aportes de Ramón Ferreiro (2005) que la participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria, es un elemento clave para la formación de los educandos, convirtiendo al alumno en sujeto activo y comprometido con la construcción propia de su conocimiento. En este sentido, la participación estudiantil en la vida universitaria, esto es, asistencia a clase, relación con los compañeros y docentes, acceso a la información, resulta importante para entender la universidad como espacio significativo don-

de los otros adquieren sentido (Ortega et al., 2011).

Para César Coll (2001) la construcción del conocimiento tiene por finalidad, no solo incrementar la formación de los alumnos, sino también hacerlo de modo que desarrollen las capacidades necesarias para integrarse a la sociedad de manera crítica, creativa y reflexiva. En este marco, el aprendizaje se entiende como un proceso de relaciones que se establecen entre tres elementos: los alumnos que aprenden, los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje, y el profesor que ayuda a los alumnos a construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden (Coll, 1990, Coll et al., 1994).

José Dávila, David López Berzosa y Miryam Martín Sánchez (2012) sostienen que una participación activa del alumno influye en alcanzar una mejor calificación en los exámenes. En nuestra muestra, un 56% regularizó la asignatura, lo que permitiría pensar que el resto de la muestra que no alcanzó la regularidad, posiblemente podría tener alguna relación con la no participación teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente. En la misma línea, María García Jiménez, Jesús Alvarado Izquierdo y Amelia Jiménez Blanco (2000) concluyen que la asistencia a clases y, sobre todo, la participación en clase, son variables con un peso importante en la predicción del rendimiento.

En relación a las estrategias para fomentar la participación en clases, Teresa Morell Moll (2009) destaca: elaborar un discurso claro, agudo, comprensivo y pausado, utilizar un tono cordial, de humor, informal y distendido, relacionar los temas con las experiencias personales para ejemplificar, organizar debates y trabajos en grupos o en parejas, hacer puestas en común y ejercicios prácticos, hacer uso de una variedad de preguntas, ser constructivo/a en la retroalimentación e incluir la participación en la evaluación.

Respecto al desinterés por la asignatura, hubo alumnos que comentaron la falta de relación del material con la vida cotidiana así también como su nivel de abstracción, esto mismo fue motivo en algunos casos de la falta de comprensión del material argumentando, a su vez, la falta de ejemplos que dieran cuenta del contenido del material. Entre otros motivos también mencionaron que había partes

que no les interesaban, refiriéndose a la primera parte de la asignatura que abarca la Historia de la Psicología y otras que sí les interesaban, refiriéndose la mayoría a la segunda parte en donde veían las diferentes Escuelas y Corrientes de la Psicología, mencionando Psicoanálisis, Gestalt, entre otras. En consecuencia, la aplicación de al menos algunas de estas estrategias mencionadas, no sólo fomentarían la participación, sino que resultaría en beneficios generando además interés y una mayor comprensión del material en los alumnos.

Al respecto Aurora Mingorance Muley (2010) sostiene que la mayor parte de los alumnos no entienden para qué se estudian ciertos contenidos de una materia creando en los alumnos desánimo y falta de interés por aprenderlos. Lo anterior nos llevó a pensar en los relatos de los alumnos acerca de sus expectativas respecto de la asignatura Escuelas, Corrientes y Sistemas de la Psicología Contemporánea, en los cuales en un 96% de los casos manifestaron, entre las categorías más frecuentes: aprobar, aprender y promocionar.

Por otra parte, la masividad constituyó otro de los motivos que mencionaron los alumnos que no participaron en las clases teóricas.

Ante esta situación, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un rol importante en la sociedad al introducir una forma dinámica e inmediata de acceder a la información y de establecer nuevas modalidades de comunicación. La implementación de estas herramientas ha venido a subsanar, en alguna medida, la problemática de la masividad que, como mencionamos, ocasiona una merma en la asistencia a clase o como una manera de sustituir la no obligatoriedad de asistencia a teóricos y prácticos. En función de esto podemos pensar la realidad educativa como un campo de tensiones entre los modos vinculares, las herramientas, las producciones que se generan a partir de la implementación de esta modalidad o los modos tradicionales. A los fines de pensar la realidad educativa, en tanto que el escenario donde transcurre el acto educativo o el proceso enseñanza-aprendizaje ha ido sufriendo transformaciones y en él coexisten nuevas formas, formatos y tipos de vínculos (Canós Rius y Guitert Catases, 2014). Con el aumento de la no presencialidad también aumentan las estrategias comunicativas utilizadas por el pro-

fesorado, con herramientas como las aulas virtuales, los foros, correos electrónicos e incluso redes sociales como Facebook, según estudios realizados por Joan Hughes y Ravi Narayan (2009) y Antonio Reinoso Peinado (2010).

Si bien ésta constituye una situación difícil de modificar, resulta relevante destacar el rol que cumplen en la interacción docente-alumno o en los espacios virtuales, constituyéndose en facilitadores de dicha relación, permitiendo a su vez al alumno interactuar con el docente y con sus pares formulando preguntas, notificándose de novedades respecto a la asignatura, como así también de acceder a contenidos teóricos. Consideramos en este punto que el uso de las nuevas tecnologías en contextos de masividad constituye un facilitador de la inclusión en la educación. Asimismo, Oscar Flores Alarcía e Isabel de Arco Bravo (2012), concluyen que la interacción docente-alumno disminuye conforme aumenta la no presencialidad de la asignatura y ocurre lo mismo con la interacción entre los mismos estudiantes. El uso de las TIC y la disminución de la presencialidad desembocan en un trabajo más individual por parte de los alumnos. Los autores concluyen que las TIC están influyendo negativamente en los procesos de interacción en la docencia universitaria. Shiang Wang (2008) coincide con los mismos en considerar que la presencialidad genera más pertenencia al grupo que la no presencialidad.

Observamos, a partir de los resultados obtenidos, que el espacio virtual más usado para la comunicación docente-alumno fue la red social Facebook, seguido por el Aula Virtual. Al respecto Mingorance (2010) sostiene que, en un mundo donde las tecnologías de la información están a la orden del día y en donde la mayoría de los alumnos cuenta con una computadora y acceso a internet, una buena forma de mejorar la comunicación es el empleo de redes sociales como Facebook, ya que en la actualidad casi todos los jóvenes utilizan con frecuencia dicha red, de este modo se logra motivar a los alumnos mejorando las fuentes de comunicación.

En relación al segundo objetivo, la dimensión que prevaleció fue la Dimensión Cognitiva. Pudimos determinar también que, si bien las dimensiones de la Implicación Académica son discernibles entre sí, por momentos se encuentran solapadas, al verificarse que existían

indicadores de cada dimensión y que estas se interrelacionaban entre sí.

Sin embargo, consideramos que para lograr alumnos implicados académicamente se deberían tomar en consideración los distintos indicadores en su conjunto y las diferentes dimensiones, abordando el fenómeno de manera compleja, en contraposición a una mirada aislada y reducida.

Consideraciones finales

El presente equipo, como se mencionó anteriormente, encontró a través del análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los alumnos de Escuelas, Corrientes y Sistemas de la Psicología Contemporánea, indicadores de Implicación Académica y posteriormente pudo determinar que la dimensión que prevaleció fue la Dimensión Cognitiva.

Ante todo, consideramos que estos resultados permitirían reflexionar acerca de posibles estrategias de fortalecimiento de dicha dimensión, ya que, en relación a la construcción de conocimiento, resulta positivo que los alumnos dentro del aula se hallen implicados cognitivamente. Asimismo, las respuestas nos permitieron inferir que todos los alumnos que respondieron las entrevistas contaban con técnicas de estudios, una cantidad similar manifestó tener expectativas respecto de la asignatura y un número importante dijo comprender lo que leía.

A su vez, los resultados obtenidos nos permitieron conocer que los alumnos estaban en menor medida implicados afectiva y conductualmente, lo que sugiere la necesidad de implementar diversas estrategias para fomentar el desarrollo de tales dimensiones.

Por otra parte, del análisis realizado surgen nuevos interrogantes referidos a la relación entre la Implicación Académica con la Procrastinación y el Rendimiento Académico en el ámbito universitario.

De igual manera, los resultados aquí presentados podrían ser completados y comparados con los obtenidos en estudios donde se contemple la posibilidad de indagar la Implicación Académica en otros cursos de la carrera (3° y 5° año, por ejemplo) ya sea de Psicología o de otras unidades académicas.

Esto resultaría pertinente ya que la revisión bibliográfica realizada permitió detectar la

escasez de material en el ámbito universitario, debido a que los trabajos encontrados pertenecían en mayor medida a la enseñanza primaria y secundaria. Además, los mismos se basaron mayormente en el modelo bidimensional. Considerando todo esto, este estudio ofrece datos descriptivos e iniciales, sobre la Implicación Académica en estudiantes universitarios.

En base a todo lo expuesto hasta aquí, este trabajo ha pretendido identificar elementos que dieran cuenta de la existencia de la Implicación Académica en las entrevistas y determinar qué dimensión prevaleció.

Referencias

- Alonso Tapia, Jesús (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 63-93.
- Arguedas Negrini, Irma (2010). Involucramiento de las Estudiantes y los Estudiantes en el Proceso Educativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
- Astin, Alexander (1984/1999). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Barrera, María Laura; Donolo, Danilo & Rinaudo, María Cristina (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 6(6), 48-66.
- Battistich, Victor & Hom, Allen (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997-2001. <https://doi.org/10.2105/ajph.87.12.1997>
- Canós Rius, Nancy & Guitert Catases, Montse (2014). Uso de las TIC en la interacción profesor alumno: un estudio de caso en una Escuela de Arte y Superior de Diseño. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(1), 63-74.
- Cárdenas Aguilar, Teresita & Jaik Dipp, Adla (2014). Inventario para la medición del Engagement (ilusión por el trabajo). Un estudio instrumental. *Psicogente*, 17(32), 294-306.
- Coll Salvador, Cesar (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- Coll, Cesar (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Jesus Palacios, Alvaro Marchesi

- & Cesar Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, Cesar; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana; Onrubia, Javier; Solé, Isabel & Zabala, Antoni (1994). *El constructivismo en el Aula* (2° ed.) Barcelona. Gráo.
- Dávila, José; López Berzosa, David & Martín Sánchez, Miryam (2012). ¿Una participación activa del alumno pronostica una buena nota en el examen? *WPOM-Working Papers on Operations Management*. 3(2), 71-83. <http://dx.doi.org/10.4995/wpom.v3i2.1097>
- Ferreiro, Ramón (2005). Más allá de la teoría: El aprendizaje cooperativo. El modelo educativo para la generación N. La participación en clases. *Revista Rompan filas*, 76, 3-7.
- Finn, Jeremy (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, Jeremy (1993). *School engagement and students at risk*. Washington: National center for education statistics.
- Flores Alarcia, Oscar & de Arco, Isabel (2012). La influencia de las TIC en la interacción docente y discente en los procesos formativos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del conoimiento*, 9(2), 31-47. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1243>
- Fredricks, Jennifer; Blumenfeld, Philys; Friedel, Jeanne & Paris, Alison (marzo, 2003). *School Engagement*. Trabajo presentado en la conferencia *Indicators of Positive Development*. Washington.
- Fredricks, Jennifer; Blumenfeld, Philys & Paris, Alison (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fullarton, Sue (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences*. (Longitudinal surveys of Australian youth Research report 27). Camberwell: The Australian Council for Educational Research.
- Gairín, Joaquin; Feixas, Mónica; Franch, Jordi; Guillamón, Cristina & Quinquer, Dolores (2003-2004) Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, (6-7), 21-42.
- García Jiménez, María; Alvarado Izquierdo, Jesús & Jiménez Blanco, Amelia (2000). La predicción del rendimiento académico: Regresión lineal versus regresión logística. *Revista Psicothema*, 12(2), 248-252.
- Glanville, Jennifer & Wildhagen, Tina (2007). The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041. <https://doi.org/10.1177/0013164406299126>
- González, María Teresa (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta Edición). Mexico DF: Mc.Graw-Hill/Interamericana Editores.
- Hughes, Joan & Narayan, Ravi (2009). Collaboration and Learning with Wikis in PostSecondary Classroom. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(1), 63-82.
- Jimerson, Shane; Campos, Emily & Greif, Jennifer (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27. <https://doi.org/10.1007/bf03340893>
- Mingorance Muley, Aurora (2010). ¿Cómo motivar al alumnado? *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 30, 1-10.
- Morell Moll, Teresa (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Alicante: Ed. Marfil.
- Newmann, Lynn & Davies, Elizabeth (2005). *The school engagement of Elementary and Middle schools students with disabilities* (Reporte). Recuperado de: http://www.seels.net/designdocs/engagement/03_SEELS_outcomes_C3_8-16-04.pdf
- Ortega, Facundo; Duarte, María Elena; Falavigna, Carla; Arcanio, Mariana; Soler, María Paula; Melto, María Belén... Gimenez, Gustavo (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Editorial Ferreyra.
- Reinoso Peinado, Antonio José (2010). Análisis de la incorporación de una plataforma wiki a la docencia de la asignatura "nuevas tecnologías de la información". *RED. Revista de Educación a Distancia*, 12, 1-20.
- Rigo, Daiana (2013). Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorraza, e-Revista de didáctica*, 10, 3-15.
- Rigo, Daiana & Donolo, Danilo (2014, noviembre). Factores claves en la promoción del compromiso en la educación primaria. Un estudio sobre task, teachers and students. Trabajo presentado en el *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires.

- Salanova Soria, Marisa; Martínez Martínez, Isabel María; Bresó Esteve, Edgar; Llorens Gumbau, Susana, & Grau Gumbau, Rosa (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Sánchez, Euclides (2012). La investigación en psicología: ¿Por qué la metodología cualitativa? *Quaderns de Psicologia*, 14(1), 83-92. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1129>
- Silva, Yamila Fernanda; Carena, Marianela Yanel & Canuto, Mario (2013). Niveles de engagement y burnout en voluntarios universitarios. Un estudio exploratorio y descriptivo. *Boletín de Psicología*, 108, 37-57.
- Voelkl, Kristin (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318. <https://doi.org/10.1086/444158>
- Wang, Shiang-Kwei (2008). The Effects of a Synchronous Communication Tool (Yahoo Messenger) on Online Learners' Sense of Community and their Multimedia Authoring Skills. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 59-74.
- Willms, Jon Douglas (2000). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000* (Report). Paris: OECD.



ADRIANA B. MIRANDA

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba.

CAROLINA NONIS

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba.

MARÍA VIRGINIA GONZÁLEZ

Lic. en Psicología U.N.C., Profesora regular semiedicación cátedra Entrevista Psicológica U.N.C., Especialista en curso Psicoanálisis de niños, UCES- Univ. Ciencias Empresariales y Sociales- Buenos Aires.

MÓNICA ALEJANDRA SOAVE

Magister en Psicoanálisis UN San Luis. Especialista en Psicología Clínica. Profesora Titular Entrevista Psicológica. Profesora Adjunta Técnicas Proyectivas. Docente Postgrado Aportes Diagnósticos 1 y 2, UNC.

LUCIANA JUANEU

Magister en Educación por el Instituto Tecnológico de Monterrey, México. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Profesora regular Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Docente Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina.

IGNACIO ACUÑA

Licenciado y Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor regular de la Universidad Nacional de Córdoba. Becario Postdoctoral Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Argentina

DIRECCIÓN DE CONTACTO

acuna.ignacio@gmail.com

FORMATO DE CITACIÓN

Miranda, Adriana B.; Nonis, Carolina; González, María Virginia; Soave, Mónica Alejandra; Juaneu, Luciana & Acuña, Ignacio (2017). Análisis Exploratorio de la Implicación Académica en Entrevistas a Ingresantes a Psicología. *Quaderns de Psicologia*, 19(1), 7-19.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1354>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 25/05/2016
Reevaluado: 01/10/2016
1ª revisión: 10/02/2017
Aceptado: 18/02/2017