

# SISTEMA DE CREENCIAS DE LOS ALUMNOS ACERCA DE SU DESEMPEÑO SOCIAL Y ACADÉMICO AL INGRESAR A LA UNIVERSIDAD

## Belief systems on students about social and academic performance when entering the university

Edwin Salas Blas\*

### Resumen

*El presente artículo trata acerca de las creencias de los alumnos que ingresan a la universidad, las mismas que determinan no solamente formas de interpretación de la realidad cotidiana, sino que sirven de base para la interacción social y personal y para la toma de decisiones. Estas creencias se han agrupado en cuatro grandes líneas: acerca de sí mismos en relación con la universidad, de sus hábitos y estrategias de estudios, de sus profesores y sobre sus pares. Los datos que se describen han sido extraídos de un informe de investigación realizado por el autor.*

**Palabras clave:** Psicología educativa, creencias, alumnos que ingresan a la universidad

### Abstract

*This article explores the role of beliefs in students that enter university. The author claims that beliefs serve not only as determinants of the interpretation of everyday affairs but also as a source for social and personal interaction, and in the process of decision-making. Beliefs have been grouped in four: beliefs about one self and the relationship with the university; beliefs about one self's habits and learning strategies; beliefs about professors; and beliefs about peers. The data discussed in the article was obtained in a previous research conducted by the author.*

**Key words:** Educational psychology, beliefs, entering university students.

---

\* Docente de la Universidad de Lima. [esalas@correo.ulima.edu.pe](mailto:esalas@correo.ulima.edu.pe)

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años se valida, sin mayor discusión, la idea de que la educación representa una vía válida para alcanzar el desarrollo de los pueblos. A partir de esta premisa, las investigaciones en educación se han orientado hacia aspectos de naturaleza psicológica y sociológica, complementando así las investigaciones tradicionales en los campos pedagógicos, didácticos y metodológicos de la enseñanza, del estudio y del rendimiento escolar.

Desde la década de 1980, se aprecia en la pedagogía una influencia cada vez mayor de movimientos cognitivistas y constructivistas, que han influenciado notoriamente en la delimitación de los objetos de estudio, en la elección de las metodologías y de las técnicas de la investigación educativa. Además, ha producido un viraje gradual que va desde los modelos cuantitativos (capacidades, habilidades, rendimiento, tasas de matrícula, egresos, abandonos, etc.) hacia otros modelos de tipo cualitativo (características cognitivas, valores, actitudes, emociones, relaciones entre el medio ambiente educativo y estudiantes-docentes, etc.).

Las investigaciones acerca de los estudiantes, que son los sujetos y actores principales del proceso educativo, han estado limitadas a estudiar sus intereses, sus estrategias de estudio, su rendimiento, matrícula y asistencia, sus capacidades y habilidades cognitivas, sus índices de desarrollo, y, una serie de características psicológicas, sociológicas, económicas, etc. Sin embargo, se ha hecho poco esfuerzo por estudiar lo que el estudiante piensa, siente y cree con referencia al medio escolar, a su propia escolaridad, a sus profesores, a las instituciones educativas, a los cursos y asignaturas, etc.

Resulta evidente que los estudiantes que ingresan a la universidad poseen un conjunto de creencias sobre sus capacidades intelectuales y de aprendizaje, sus estrategias y habilidades para estudiar, sus posibilidades para manejarse en los ambientes académicos y para socializar, sus necesidades de orientación y de asesoría; y, de las características y actitudes de los docentes y de las características de la propia universidad como sistema. Poseen también expectativas acerca de sí mismos, de lo que encontrarán, de lo que harán y de lo que obtendrán. Estas creencias y expectativas, no son tan pasivas como puede creerse desde una perspectiva objetiva de la construcción del conocimiento, al contrario, son totalmente activas en cuanto determinan formas de pensar y de actuar, de enfrentar y de afrontar la solución de problemas, de relacionarse con los demás, etc. En la práctica, estas pueden facilitar o impedir el afrontamiento y solución de problemas personales, o de otros relacionados con su comportamiento en relación con los demás.

Este conjunto de creencias se ha ido formando y moldeando gradualmente desde tempranas edades de la vida familiar, social y de la escolaridad. Se han enraizado en todo el transcurso de la educación primaria y secundaria, llegando a afectar al estudiante en su totalidad: en su modo de pensar, de sentir y de actuar en la universidad, aún antes de conocerla directa y objetivamente. Estas creencias constituyen verdaderas "teorías implícitas" (Pinzas, 1997) acerca de sí mismo, de su rol como estudiante universitario, de su experiencia de aprendizaje, de su rendimiento académico, de sus necesidades y de sus relaciones con los demás miembros de la comunidad universitaria. Sin embargo, muchas de estas creencias, no solamente ya no son útiles en el nuevo contexto de los estudios universitarios, sino que constituyen verdaderos impedimentos que no permiten que el estudiante se ajuste adecuadamente -académica y socialmente- desde el inicio de los estudios universitarios.

Desde la perspectiva conductista podemos referirnos a este fenómeno como parte de la acción interferente de aprendizajes anteriores sobre los actuales y/o como una fijación funcional asociada a la resolución de problemas. Sin embargo, sobre la base del trato continuo con grupos de estudiantes y por el conocimiento de resultados de investigaciones previas en materia educativa (Gonzales, R. 1998; 2001; Thorne, 1997; Salas, 1993; Salas & Vera, 1998) hemos logrado entender que existen variables de tipo social y cognoscitivo que intervienen en el proceso educativo en general, así como en la enseñanza y el aprendizaje universitarios en particular. Estas variables a nuestro parecer no están sueltas y aisladas, por el contrario, están sistemáticamente unidas y forman -como ya hemos sostenido antes- "teorías implícitas" o "sistemas de creencias". Algunas son racionales y otras irracionales; algunas están más superficialmente ubicadas que otras dentro de la mente; algunas son más difíciles de observar, de aceptar y de comprender que otras. De esta forma, seguramente, el propio estudiante puede resistirse a reconocer que este sistema determina su comportamiento y afecta de alguna forma su actuación en la universidad.

A nivel nacional, existen algunos trabajos realizados sobre las metacogniciones (Thorne, 1997; Gonzales, R., 1998; 2001). En el tema específico de creencias de estudiantes universitarios no encontramos antecedentes directamente relacionados con nuestro interés. A nivel internacional, tampoco hemos encontrado estudios semejantes, salvo acercamientos como los de Leite & Zurita (2000) sobre las representaciones del éxito y el fracaso académico de los estudiantes universitarios; Acevedo (2001) y Acevedo, Vázquez, Manassero, & Acevedo (2002) que

estudiaron las creencias y actitudes sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS); Scheuer, De la Cruz & Pérez (2002) acerca de las concepciones que tienen aprendices y profesores sobre el aprendizaje; Duran (2001) sobre el tema de creencias de los profesores; y Bosch (2003) acerca de las creencias y valores de los docentes acerca de la educación.

En la literatura especializada, las creencias son conocidas a través de diferentes denominaciones: concepciones sobre modelos mentales, representaciones, representaciones sociales, perspectivas, teorías implícitas, cognición social, conocimiento práctico, sistemas conceptuales, principios de práctica, etc.; si bien estos conceptos tienen diferentes connotaciones, todos ellos tienen en común que encierran la idea de cogniciones de las personas, de prácticas y estrategias guiadas por un sistema valorativo, de principios e ideas que influyen sobre las maneras de pensar y de actuar (Wittrock, 1989).

Uno de los primeros en abordar sistemáticamente el estudio de las creencias fue Moscovici (1988; 1993), bajo la denominación de representaciones sociales que sirven para interpretar la realidad en la que vivimos y para a partir de ella, tomar decisiones y actuar. Jodelet (1993) afirma que este concepto nace en el campo de la sociología, en la que no tuvo inicialmente mayor trascendencia, y luego fue utilizado por Piaget en 1926, donde adquiere importancia, convirtiéndose en un importante tema de interés desde los años 1960. Jodelet (1993) sostiene que las creencias:

Concierne[n] a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas que de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” ... que habitualmente se denomina conocimiento del sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición a pensamiento científico [...y que ellas se construyen] a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido (p. 473)

Esta visión es compartida por Hewstone et al. (1994) quienes sostienen que las cogniciones sociales tienen su origen en la interacción social y que no se

tratan de fenómenos individuales, antes bien, de fenómenos que abarcan a grupos, a sociedades o culturas, dado que ellas constituyen pensamientos compartidos, comunes a los grupos. Equivalen a los mitos y sistemas de creencias tradicionales y al propio sentido común.

Las representaciones sociales, participan de la construcción social de la realidad, Jodelet (1993) afirma que tienen tres funciones: (1) Sirven para explicar y comprender el mundo, los hechos y las ideas que pueblan el universo de nuestra vida cotidiana; (2) nos sitúa con referencia a las otras personas, para actuar sobre ellas, con ellas o por debajo de ellas; y (3) nos sirve para responder preguntas acerca del mundo, de la ciencia y la tecnología, de la historia pasada y del futuro.

En síntesis, podemos sostener que las creencias son generalizaciones sobre ciertas relaciones existentes entre diversas experiencias (Dilts, 1990). Éstas pueden agruparse en tres grandes clases: (1) atribuciones, referidas a realizar interpretaciones causales de las cosas (por ejemplo, se suele escuchar, “que los estudiantes que repiten cursos frecuentemente, no son inteligentes”); (2) las impresiones, los estereotipos y la percepción social, que se refieren al significado de algunas relaciones y experiencias (por ejemplo, se suele pensar y decir de una persona de sexo masculino que tiene sida “no parecía homosexual”, olvidando que dicha enfermedad puede ser adquirida por diversos medios); y (3) la perspectiva del tiempo futuro que se refiere a los límites que se da a las personas, a las ideas, a las instituciones, etc., que nos sirven para determinar hasta dónde se puede llegar, o las expectativas sobre las cosas (por ejemplo, se suele pensar que una persona de la tercera edad ya no puede desarrollar trabajos productivos, y por ello ya no se le puede emplear en una empresa competitiva).

Baron & Byrne (1998) dicen que en la construcción de las representaciones, participan los esquemas, que sirven para interpretar de manera rápida situaciones y conceptos. Ellos contienen información relevante sobre algo específico y pueden ser clasificados en: esquemas personales, que tienen que ver con las características de las personas, por ejemplo, el tipo de vestido que utilizan las mujeres que se desempeñan como docentes en una universidad; esquemas de rol, que tienen que ver con el tipo de actuación que se espera de las personas en el cumplimiento de un rol, por ejemplo, cómo actúa un docente universitario cuando un estudiante le pide ayuda para comprender un tema; y, esquemas acerca de situaciones específicas (guiones) que informan sobre cómo comportarse en determinados lugares, por ejemplo, cómo debe sentarse un estudiante cuando está en clase.

Es importante, también señalar que las creencias son pensamientos bastante resistentes al cambio. Dilts (1990) sostiene lo siguiente:

Algo muy interesante de las creencias es que, debido al hecho de que se hallan en un nivel muy distinto al de la conducta y al de las aptitudes, no cambian de acuerdo a las mismas normas (...). El asunto es que cuando tienes una creencia, ninguna evidencia ambiental o conductual la cambiará, pues las creencias no están basadas en la realidad. Tienes dicha creencia en lugar de tener conocimiento de la realidad. Las creencias tratan de cosas que nadie puede saber realmente (...), (un) ejemplo es la idea de la existencia de Dios. No existe modo alguno de demostrarla definitivamente. Es una cuestión de creencia o de interpretación de ciertos hechos (p. 26, 27)

Hewstone et al. (1994) comparten esta idea y agregan que las creencias se mantienen en el tiempo, aún cuando sean éstas irracionales y carezcan de sustento; de modo tal que, siguen siendo utilizadas por los sujetos para interpretar los hechos y sobre dicha base tomar decisiones.

El fenómeno de la cognición social nos permite explicar las ideas y creencias acerca de sí mismo y de los demás, y nos explica las impresiones y las atribuciones, que el estudiante forma acerca de su desempeño académico y social futuro en la universidad, de lo que hace para estudiar, de sus relaciones con los demás, de sus expectativas, etc.

Como señalan Leyens & Codol (1994) la cognición o pensamiento social, podría ser entendida como un conjunto de actividades que tienen que ver en general con el procesamiento y transformación de la información que genera finalmente el conocimiento social. Éste determina luego la forma cómo percibimos e interpretamos los sucesos sociales, a los demás y a nosotros mismos. Generan teorías de carácter intuitivo y su finalidad es justificar estas interpretaciones. Muchas de estas ideas que pertenecen al grupo son validadas a pesar de no soportar el rigor del análisis lógico; y es que, no tienen que ver necesariamente con la capacidad racional del individuo, podría decirse categóricamente que individualmente se puede ser racional y no así colectivamente. Doise y Moscovici (1988) dicen al respecto:

...el espíritu de cuerpo que reina en los grupos los incitará a adoptar este pensamiento no crítico y grupal (...), en detrimento del pensamiento indepen-

diente y crítico. Este pensamiento será fuente de ilusiones, de imprudencias y de ideas preconcebidas (p.264, 265)

Baron & Byrne (1998) diferencian el pensamiento racional del intuitivo, por el uso que se les da. Plantean que el pensamiento racional y analítico nos permite “saber” y el pensamiento intuitivo y de “corazonadas” nos permite “creer”. Bandura (1994) agrega que este procesamiento de la información transforma experiencias transitorias en modelos cognitivos a través de la simbolización, “a través de los símbolos podemos dar significado, forma y continuidad a las experiencias que hemos tenido” (p.91). Luego, estos modelos que contienen información simbólica, pueden ser manipulados para comprender relaciones causales, para expandir el conocimiento, para crear ideas, para atribuir, etc., puesto que tienen en esencia la característica de la flexibilidad. Estos modelos de pensamiento, funcionan como verdaderas teorías implícitas que se han formado en la propia experiencia social. Un ejemplo claro, y muy conocido, puede ser la relación que hace la gente entre los temblores y los ventarrones, o algunas creencias como “levantarse con el pie derecho” o “no pasar debajo de una escalera”. Estas creencias tienen funciones muy importantes ya que organizan y estabilizan nuestro entorno. Como sostiene Paicheler (1993), la gente busca regularidades e invariantes debido a “la complejidad de los indicios, de los comportamientos y de las situaciones que caracterizan a nuestro entorno social, sus fluctuaciones y su inestabilidad” (p. 397). Estas regularidades son las creencias de las que estamos precisamente hablando. Si a esto agregamos las necesidades que tenemos de comprender nuestro entorno y de prevenir los hechos del futuro y el comportamiento de las personas, nos encontramos con las explicaciones y la causalidad.

Cuando nos relacionamos con los demás (en nuestro caso, el estudiante que ingresa a la universidad y se relaciona con otros estudiantes, con profesores, con ambientes diferentes, etc.) formamos impresiones, esto es, ideas acerca de las características de las personas, cosas o situaciones a partir de cierta información (verbal o perceptual) que obtenemos de ellos. Cada información que manejamos forma una categoría y ellas se asocian a esquemas, que son finalmente los que nos permiten realizar descripciones, previsiones y atribuciones, etc. Estos esquemas según Baron & Byrne (1998) dirigen nuestra atención y la convierten en selectiva, permiten la codificación y el almacenamiento de la información, para más tarde recuperarla y hacer juicios acerca de la realidad. A partir de los primeros esquemas generales, formamos inmediatamente impresiones o ideas, estas primeras impresiones tienen un efecto de primacía sobre los posteriores esquemas.

Leyens & Codol (1994) sostienen que las impresiones son parte de un conjunto de ideas que se aplican de manera refleja, sin análisis crítico previo, permanecen como parte del repertorio conductual y se confirman una y otra vez, independientemente de los resultados que pueda generar el análisis o sus consecuencias. Muchas de estas ideas, creencias, actitudes y juicios que se hallan a niveles implícitos, se han formado y consolidado antes de que el estudiante llegue a la universidad y desde esa posición influyen sobre lo que ellos piensan, sienten y actúan, aún cuando ya no sean útiles en el nivel de estudios en el que se encuentren en la actualidad.

En la etapa de la educación preuniversitaria el estudiante va formando también una serie de ideas acerca de las causas de las cosas que le suceden: de sus éxitos y fracasos, de sus métodos para estudiar y trabajar, de sus relaciones con sus pares y profesores, etc., que a su vez determinan un conjunto de comportamientos -a veces erráticos- que a pesar de no ser racionales y no llevarlos a sus metas y propósitos elaborados, permanecen y se reiteran una y otra vez. Un ejemplo concreto es que el alumno por lo general estudia siempre a última hora, a pesar de que él conoce (por experiencia) que esta forma de estudiar no lo ayuda a recordar mejor, ni a comprender los contenidos, ni a elaborar técnicas de memorización y recordación.

Las creencias influyen sobre la eficacia personal y sobre las acciones que eligen realizar, sobre la cantidad de esfuerzo que invierten en dichas acciones y sobre la perseverancia o el abandono de una tarea frente al fracaso. Bandura (1994) sostiene que:

...la capacidad de pre-pensamiento añade otra dimensión al proceso de autorregulación. La mayor parte del comportamiento humano está dirigido hacia eventos y resultados proyectados al futuro (...) los eventos del futuro no existen en realidad, no pueden ser causa de las motivaciones y acciones presentes. Sin embargo al estar representados cognitivamente en el presente, los futuros concebidos pueden tener impacto causal en el comportamiento presente (p. 93)

Esta visión es compartida por Dilts (1990), quien sostiene que todas las creencias se relacionan con el futuro.

Por otro lado, es importante señalar que este tipo de conocimientos implícitos o esquemas de conocimiento, aunque en alguna medida pueden conllevar ciertos errores, sesgos y excesos, forman parte de los sistemas de autorregulación del que nos da cuenta Bandura (1994) y hacen predecible el comportamiento futuro.

Acercas de la representación social, Leite & Zurita (2000) la describen:

...como una manera de pensar e interpretar la realidad cotidiana, de donde se generan decisiones y acciones. Las representaciones sociales sitúan un punto de intersección entre lo psicológico y lo social, constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (...), la estructura de las representaciones incluyen contenidos y procesos, los primeros se refieren a informaciones, actividades, imágenes, opiniones, reacciones y evaluaciones (que dan sentido a la significado a la conducta humana en general), los segundos remiten a la generación y transformación de lo no familiar en familiar, de aquello desconocido (...) en algo más concreto y manejable, más cerca de esquemas conocidos (p.1)

El concepto creencia, que utilizamos está presente implícita o explícitamente en las definiciones de los demás conceptos antes mencionados a lo largo del trabajo. Una creencia, de acuerdo con Dilts (1990), es una generalización acerca de ciertas relaciones existentes entre las experiencias y están referidas a tres tipos de hechos: (1) Acerca de las relaciones causales entre los hechos (ejemplo: las causas de los temblores y terremotos); (2) Sobre el significado de las relaciones entre algunos hechos (ejemplo: sostener que los hijos de un matrimonio entre primos-hermanos tendrán algún problema biológicamente determinado); y (3) Sobre los límites de las acciones (ejemplo: si un joven sale con una chica que utiliza una ceñida minifalda, puede arriesgarse más fácilmente a acariciarla y besarla, que si ella fuera muy recatada y conservadora en su vestimenta).

## MÉTODOS Y MATERIALES

Los datos que exponemos a continuación fueron obtenidos en el estudio Relación entre sistemas de creencias y el desempeño socio-académico en ingresantes a una institución universitaria (Salas, 2004). Este estudio, de tipo descriptivo y exploratorio, fue desarrollado con 229 estudiantes del primer año de estudios (189 que recién ingresaron a la universidad y 40 que estaban repitiendo una asignatura

del primer nivel). A ellos se les aplicó un cuestionario tipo Lickert especialmente diseñado para los fines del estudio, y que está compuesto por 34 reactivos que conforman cuatro escalas de creencias: sobre sí mismos, sobre sus hábitos de estudio, sobre sus profesores y sobre sus pares. Este instrumento fue construido tomando como base los resultados de encuestas y entrevistas con los propios estudiantes, el mismo que luego fue validado por jueces y hallado confiable estadísticamente.

## RESULTADOS

En cuanto a lo que los estudiantes creen sobre sí mismos encontramos lo siguiente:

- El 41% de estudiantes está totalmente en desacuerdo con la idea de que el desempeño académico depende del propio estudiante. El 31% está en desacuerdo (total desacuerdo: 72%).
- El 41% de estudiantes está en desacuerdo con la idea de que en la universidad los estudiantes inteligentes son los que tienen buen rendimiento. Un 41.90% está más o menos de acuerdo.
- Con la idea de que el estudiante que tuvo éxito en el colegio lo tendrá también en la universidad, está de acuerdo un 40.60%, una cifra similar sostiene que está totalmente de acuerdo (total 81.20%).
- El 43.20% está de acuerdo y el 21% está totalmente de acuerdo (total 63.20%) con la idea de que la exigencia del colegio y de la universidad son las mismas.
- El 35.4% está en desacuerdo con la idea de que el estudiante rinde sólo en aquellos cursos que les gusta. Contrariamente, está de acuerdo el 17.50%.
- El 35.30% está en desacuerdo con la idea de que los primeros años de la universidad son los más fáciles. El 42.80% está más o menos de acuerdo.
- El 38.40% está de acuerdo con la idea de que es difícil adaptarse a la universidad. El 36.20% está más o menos de acuerdo.
- El 38.40% comparte la idea de que la libertad que otorga la universidad al estudiante resulta perjudicial. Rechaza esta idea sólo el 16.20%.
- El 38.40% está de acuerdo con la idea de que el estudiante que entra a la universidad es inmaduro emocionalmente. El 36.20% manifiesta estar más o menos de acuerdo.

- El 36.20% está de acuerdo con la idea de que el joven que ingresa a la universidad es independiente. El 42.40% está más o menos de acuerdo.
- El 42.80% piensa que los padres pierden el control de sus hijos cuando estos ingresan a la universidad. Los desacuerdos suman el 25.70%.
- El 53.30% considera que la universidad está hecha para jóvenes inteligentes. Los desacuerdos suman el 19.20%.
- El 46.80% están a favor de la idea de que los cursos son muy difíciles para los recién ingresados a la universidad. En contra está el 19.20%.
- El 52.30% está de acuerdo en que en la universidad se practica muy poco el sentido de la responsabilidad. En contra de esta idea está el 25.30%.
- El 45.80% está en desacuerdo con la idea de que cada vez resulta más fácil ingresar a la universidad. El 21.80% está a favor de esta idea.

A partir de la información descrita, encontramos que los estudiantes no logran diferenciar su condición de colegiales y universitarios; asocian prejuiciosamente el éxito del colegio con el éxito futuro en la universidad y que las exigencias en ambas instituciones son las mismas; no le dan un exacto valor al primer año universitario, ni por la dificultad que es el resultado del cambio pedagógico realizado, ni por la necesidad de adaptación a un nuevo sistema (de estudio, de trabajo, de vida en general). Esto puede explicar por qué cuando a muchos estudiantes se les realiza observaciones sobre sus modos de estudiar, de responder en el examen o de tomar notas, suelen decir “pero, así me iba bien en el colegio” y por qué a pesar del fracaso en las evaluaciones del primer nivel de estudios, siguen comportándose “como en el colegio”, confiando en sus capacidades intelectuales y en general cognitivas que antes le sirvieron de mucho para afrontar los estudios secundarios. Del mismo modo, en el plano del comportamiento social-personal, no saben qué hacer con la “libertad” que poseen en su vida universitaria, libertad a la que ellos mismos consideran perjudicial (dejando traslucir la necesidad de control externo), tampoco se sienten independientes y piensan que los padres pierden el control con el ingreso de sus hijos a la vida universitaria.

Asimismo, estos estudiantes se declaran con poca responsabilidad, emocionalmente inmaduros y con dificultades de adaptación, características que antes fueron encontradas por Salas & Vera (1998) al estudiar un grupo de estudiantes con problemas de rendimiento. A esto, hay que agregar que estos grupos de estudiantes suelen atribuir las causas de su fracaso a factores externos como la

dificultad de los cursos o la facilidad del ingreso y no a su propio desempeño y capacidad de control.

Acercas de **las ideas que tienen sobre sus hábitos y estrategias de estudio**, se plantearon solamente 4 ítems en esta sub-escala (entre otras razones porque existen varias investigaciones realizadas antes por el propio autor que hicieron innecesario abundar sobre este aspecto, Salas 1993, Salas y Vera 1998). El análisis de los cuatro ítems, nos permite apreciar lo siguiente:

- El 41.5% de los estudiantes manifiestan estar más o menos de acuerdo con la idea de que los estudiantes que ingresan a la universidad desconocen los métodos y técnicas de estudio. El 40.20% rechaza esta idea.
- Cuando se busca averiguar si los estudiantes que ingresan a la universidad tienen dificultades para leer, las respuestas se dividen en tres tercios; quienes están de acuerdo, los que están en desacuerdo y los que se ponen en el medio.
- El 35.8% está más o menos de acuerdo con la idea de que los alumnos que ingresan a la universidad están poco motivados intrínsecamente. Otra cantidad similar está de acuerdo con dicha idea.
- En cuanto a la idea de que los estudiantes de los que nos ocupamos en el estudio tienen dificultades para organizarse, las respuestas se dividen en tres tercios, los que están de acuerdo, aquellos que se encuentran en desacuerdo y los que evitan una posición clara.

Como ya se ha manifestado esta área ha sido investigada antes y los resultados son concordantes con otros antes hallados (Salas, 1993; Salas & Vera, 1998), queda en evidencia que los estudiantes conocen las estrategias para estudiar, tomar notas, leer, prepararse para los exámenes, rendir exámenes, etc. El problema es que ese conocimiento no se utiliza, no ha sido convertido en actitud y no se traduce en comportamientos, hecho que se ve claramente cuando se refieren a la motivación interna para afrontar los estudios universitarios. En cuanto a la capacidad lectora y organizativa, dividen sus respuestas en tres tercios, lo que puede suponerse como una actitud de poco compromiso frente a los dos reactivos, de evitación para temas que los compromete emocionalmente.

En torno a las **Creencias sobre los Profesores**, encontramos los siguientes resultados descriptivos:

- El 35.80% de los estudiantes está de acuerdo en considerar que el profesor universitario tiene un trato emocional frío con sus alumnos. El 39.70% está más o menos de acuerdo con esta idea y el 24.40% manifiesta su discordancia.
- El 40.20% de acuerdo con la idea de que el profesor universitario se desinteresa por la persona del estudiante. El 32.80% está más o menos de acuerdo y el 27.10% en desacuerdo.
- El 38.40 está de acuerdo con la idea de que el profesor marca muchas distancias con los alumnos. Está más o menos de acuerdo un 37.10% y el 24.50% se muestra en desacuerdo.
- El 50.30% está de acuerdo con la idea de que el estudiante le tiene “miedo” al profesor- El 32.30% está más o menos de acuerdo y el 17.40% está en desacuerdo.
- El 54.50% cree que es difícil que se establezca una buena relación con sus profesores. El 30.60% está más o menos de y el 14.80 está de acuerdo.
- El 41% manifiesta estar más o menos de acuerdo con la idea de que muy pocos alumnos se llevan bien con sus profesores. El 44.5% manifiesta estar de acuerdo y el 14.40% está en desacuerdo.
- El 59.80% de los estudiantes percibe a los docentes universitarios como “sobrados” en su actitud con ellos. El 27.90% está más o menos de acuerdo y el 12.20% rechaza la idea.
- El 60.30% de los estudiantes siente que es discriminado por su inteligencia. El 23.10% está más o menos de acuerdo y el 16.6% se encuentra en desacuerdo.
- El 41.5% está de acuerdo con la idea de que la universidad no resuelve el futuro del estudiante. El 29.7% está más o menos de acuerdo y en desacuerdo encontramos al 28.8%.

A partir de las descripciones realizadas, podemos considerar que las actitudes de los estudiantes hacia los profesores universitarios es “negativa”, evidentemente, los docentes personifican no sólo a ellos como personas o entidades, sino también a la universidad. Sostienen que los docentes marcan distancias, que no se pueden relacionar con ellos y que no creen que lo harán en el futuro, que el docente se desinteresa por ellos como personas y que les produce temor.

Los resultados de esta sub-escala se pueden explicar por sí mismos. ¿Por qué muchas acciones pedagógicas planteadas para resolver precisamente este tipo de problemas han fracasado en la universidad en general (consejerías, tutorías, asesorías)? En todas ellas, el eje del proyecto ha sido el profesor, que como hemos visto es percibido distante, seco, racional, discriminador; percepción que no está determinada -necesariamente- por una evaluación objetiva, sino por creencias que se han ido formando en años pasados de su escolaridad, en la propia familia y el grupo de amigos; esto mismo puede explicar por qué las experiencias tutoriales guiadas por estudiantes avanzados ha tenido mejor convocatoria y por qué tienen tanto éxito algunos centros particulares que se forman alrededor de las universidades para “asesorar” a los estudios en el estudio de algunas materias, especialmente aquellas relacionadas con las matemáticas.

Por último, con referencia a las creencias sobre sus pares, es decir a las ideas que tienen sobre otros estudiantes como ellos (de la misma edad, condición, el mismo nivel de estudios, etc.), en realidad podríamos tomar los resultados como lo que ellos nos dicen también cómo se perciben ellos mismos. Así encontramos que:

- Frente a la idea de que los alumnos que ingresan a la universidad son muy “chiquillos”, el 44.90% está de acuerdo, el 32.80% está más o menos de acuerdo y el 22.10% no está de acuerdo.
- Ante “creo que la mayoría de los alumnos van a repetir al menos una asignatura en el primer nivel de estudios”, el 42% está en desacuerdo, 32.80% está más o menos de acuerdo y el 25.30% está de acuerdo.
- Sobre el trabajo en grupo, el 41.5% cree que trabaja mejor sólo que en grupo, el 34.9% está más o menos de acuerdo y el 23.60 está en desacuerdo.
- Frente a la idea de que los alumnos en el primer nivel de estudios vienen a conocer la universidad, más que a estudiar; el 44.60% está en desacuerdo, el 35.8% está más o menos de acuerdo y el 19.7% está de acuerdo.
- El 45.4% está de acuerdo con la idea de que la elección de la profesión que van a estudiar ha sido muy influenciada por la familia, el 28.80% está más o menos de acuerdo y el 25.8% se encuentra en desacuerdo.
- El 45.6% está de acuerdo en considerar que la mayoría de los alumnos que ingresan a estudiar en la universidad están poco motivados para estudiar en

ella, el 38% está más o menos de acuerdo y el 17.5% manifiesta no estar de acuerdo.

## DISCUSIÓN

Consideramos, a partir de las descripciones realizadas, que los resultados más destacados son los referidos a la motivación para estudiar, hecho que ya se pudo apreciar en la segunda sub-escala sobre los hábitos y estrategias de estudio. Los estudiantes son conscientes del problema de la escasa motivación, pero a la vez, no hacen nada al respecto, entre otras razones porque la motivación no ha logrado ser interiorizada. Otro aspecto sobre el cual se realizan muchos comentarios, pero del cual no se tenían datos tan claros, es el referido al nivel de participación de la familia en la elección profesional; un importante porcentaje reconoce una fuerte influencia, hecho que a la vez podría estar combinándose con la escasa motivación antes analizada. Luego, aparece claramente la idea que sostiene que los estudiantes que ingresan a la universidad son muy “chiquillos”, idea que igualmente tiene mucho que ver con la responsabilidad, la individualidad, la fuerza de voluntad, la madurez emocional y la motivación, aspectos también analizados. Por último, encontramos algunos datos que justifican la inacción: la falta de responsabilidad y la poca motivación para estudiar, que se suman a la dependencia, la inmadurez, el sentimiento de sentirse todavía “chico”.

Cuando se ordenaron jerárquicamente las cuatro sub-escalas del cuestionario, se pudo apreciar que las creencias acerca de los profesores son aquellos que más resaltan y cuya media es más alta, luego están aquellas que se relacionan consigo mismo, seguida de aquella referida a sus pares y por último las referidas a sus hábitos y estrategias de estudio.

En el planteamiento inicial del trabajo sosteníamos que en el fondo de algunos problemas de los estudiantes, relacionados con el rendimiento académico, con la actitud hacia el estudio, con el futuro inmediato y la vida universitaria, con algunas asignaturas o cursos, con los docentes y con la propia institución universitaria; existían un conjunto de ideas muy enraizadas que tenían mucha influencia sobre el comportamiento abierto o manifiesto. El estudio que se llevó a cabo nos permitió afirmar que estas creencias si existen y que ellas operan sobre el comportamiento abierto, tal como han sido descritas en el análisis de los datos e interpretación que se ha realizado de los mismos. Estas creencias, como sostienen muchos psicólogos sociales (Moscovici, 1988; 1993; Hewstone et al., 1994) posiblemente

son el resultado de la interacción social que el estudiante tiene desde muy tempranas edades, no solamente con el sistema universitario, sino con el anterior sistema educativo que ya conoce y experimentó, con la familia, las amistades y los medios de comunicación. Por otro lado, estas creencias son muy resistentes al cambio, tal como señalan Dilts (1990) y Hewstone et al. (1994) y al estar en un nivel absolutamente interiorizado, no se ponen en duda, aún cuando la experiencia concreta de vida, resulte contraria a las ideas; y es que muchas de ellas ni siquiera figuran en el conjunto de ideas que vayan a ser criticadas o revisadas, posiblemente nuestros estudiantes no sean conscientes de estos pensamientos. Cuando se hicieron las comparaciones estadísticas requeridas, encontramos que estas creencias no están afectadas por el género, ni por la experiencia o inexperiencia de los estudiantes, ni por el conocimiento que poseen de la universidad.

En este mismo sentido, cabe resaltar, que estas creencias se han ido formando gradualmente y sin que necesariamente sean sostenidas por argumentos racionales; contrariamente, muchas de ellas son totalmente irracionales, insostenibles, inconsistentes con la experiencia concreta, pero aún así siguen vigentes entre el pensamiento de los estudiantes, influyendo sobre su comportamiento. Vale decir que las creencias siguen “operando” a pesar de evidencias ambientales en su contra, porque como señala Dilts (1990), ellas no se refieren a la realidad, sino que revelan ideales, expectativas, el futuro y los deseos; recordemos que algunos hallazgos nos indican que los estudiantes a pesar de haber repetido, no han cambiado sus hábitos y estrategias de estudio, siguen pensando que la universidad y el colegio no se diferencian en su nivel de exigencia. Igual sucede con las creencias sobre los profesores, ellas interfieren con sus relaciones, con las asesorías a las que no asisten, etc., saben que sus principales problemas académicos están relacionados con sus motivos y su capacidad de organización, pero no hacen nada por solucionar el fondo del problema.

Estas creencias, a pesar de haberlas agrupado en cuatro categorías para el análisis más ordenado, pueden agruparse en un solo sistema más complejo, que opera como una totalidad sobre la percepción de los alumnos, como señala Bandura (1994), son verdaderas teorías implícitas que afectan la totalidad de las percepciones. Así por ejemplo, estos estudiantes no creen que la universidad sea diferente del colegio, a la vez, no tienen por qué estudiar de manera diferente, ni cambiar sus hábitos, no tienen por qué prepararse con antelación y organizadamente; si fracasan en términos de su rendimiento, atribuyen dicho fracaso factores externos o a la mala suerte; o las consideraciones que tienen sobre el docente universitario

(autoritario, racional, lejano, poco sensible a las cosas personales; con quien no se puede establecer vínculos afectivos, que resulta difícil llevarse bien con él). Por otro lado, él mismo se percibe inmaduro, “chiquillo”, carente de responsabilidad, desmotivado desde su propio interior, dependiente, etc. Estos hechos podemos vincularlos, no solamente con problemas académicos de rendimiento, con la adaptación al sistema universitario y las formas de afrontamiento de los problemas que encuentra, sino con la carencia de motivos para buscar asesorías, con la desconfianza hacia las consejerías y tutorías, etc.

Otro aspecto que es importante discutir, es el referido a las impresiones que forman los estudiantes sobre la universidad en general; definitivamente, éstas se forman mucho antes de conocerla objetivamente y como hemos mencionado son muy duraderas, difíciles de cambiar y, como señala Paicheler (1993), desde esa posición ordenan, estabilizan y dan sentido a todas las cosas que el estudiante experimenta, aun cuando ellas constituyan experiencias nuevas para las cuales no tiene respuestas adecuadas. Estas impresiones, se constituyen en la base de las ideas (las creencias) con las cuales entra e interpreta los hechos de la nueva realidad (la universidad) y organiza sus respuestas, muchas de ellas inadecuadas para las exigencias de ésta nueva realidad. Estas impresiones se relacionan también con las expectativas que el estudiante forma acerca de su futuro académico, social, personal, etc. y a la vez constituyen el sostén para un conjunto de atribuciones y comportamientos acerca de numerosos hechos de la realidad: así, las ideas que tiene acerca del profesor universitario son atributos propios del docente de este nivel, son inherentes a su condición, y, pueden considerarse la causa de su incapacidad para relacionarse con los profesores, para participar en clases, para demandar asesorías o participar de programas tutoriales o de consejería en los cuales el docente sea participante activo.

Finalmente, es importante comprender los resultados que destacan la independencia de las creencias con relación a factores como: colegio de procedencia, al tipo de colegio, a la facultad a la que se han inscrito y al tiempo de permanencia en la universidad (alumnos del primer o segundo nivel de estudios). Estos datos son indicadores de la existencia de ideas muy generalizadas, válidas para un gran sector de los estudiantes secundarios de condición socio económica media.

Se hallan diferencias entre los datos, en cuanto se hace comparaciones tomando variables que se refieren más a sí mismos y a ciertos roles asignados, así por ejemplo los estudiantes que tienen un nivel de satisfacción medio de su rendi-

miento anterior, tienen creencias más acentuadas sobre los profesores y sobre sus pares. Esto puede ser un indicador del nivel crítico de este grupo en particular, ellos revelan una actitud más crítica tanto a los docentes como a sus propios pares, los ven como lejanos y como “chiquillos”. Igualmente, vimos las diferencias entre alumnos por su edad, aquellos menores de 18 años, tienen una percepción más consistente (que en este caso es negativa) acerca de los profesores y también de los hábitos y estrategias para estudiar; esto puede explicarse por la consistencia de las “primeras impresiones” que teóricamente se conocen como el efecto de la primacía. Estas creencias y actitudes seguramente que van a ir cambiando, pero muy lentamente, conforme el estudiante avanza en su proceso educativo.

## CONCLUSIONES

1. Los estudiantes que recién ingresan a la universidad, dan bastante importancia a aspectos intelectuales como base de su rendimiento futuro, se autoperciben como chiquillos con poca responsabilidad y movilizados más por motivos externos que por propia iniciativa.
2. Consideran que la universidad y el colegio no son diferentes en sus exigencias, que si tuvieron éxito en el colegio lo tendrán en la universidad, por lo cual, confían mucho en sus propias capacidades que antes le han permitido el éxito en la escuela secundaria.
3. No tienen una buena actitud para cambiar de hábitos y estrategias para estudiar, no lo encuentran justificado.
4. Son renuentes a utilizar los sistemas de asesorías y tutorías, debido a las ideas que tiene sobre el docente.
5. Consideran al docente como autoritario, racional, lejano e impersonal.
6. Consideran que sus pares son “chiquillos”, con poca responsabilidad y motivación interna.
7. Las creencias de los estudiantes son independientes de la procedencia de los estudiantes, del tipo de colegio en el que culminaron sus estudios secundarios, de la facultad a la que están inscritos y de su experiencia en la universidad (cachimbos o repitentes).
8. Los alumnos que tienen un nivel medio de satisfacción con su rendimiento académico anterior, tienen una actitud más crítica de sus profesores y de sus compañeros o pares.

9. Los alumnos que tienen menos edad, tienen creencias más resistentes al cambio en cuanto a los hábitos y estrategias de estudio, igualmente sus creencias en relación a los profesores son más fuertemente consistentes acerca en la consideración de la lejanía, racionalidad y frialdad a la que se ha hecho referencia reiteradamente.

## REFERENCIAS

- Acevedo, J. (2000). Una breve revisión de las creencias CTS de los estudiantes. Sala de lectura CTS+I. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la ciencia y la cultura. Disponible en internet: <http://www.campus-oei.org>
- Acevedo, J. A., Vázquez A., Manassero, M. A., & Acevedo, P. (2002). Actitudes y creencias CTS de los alumnos. Su evaluación con el cuestionario de opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 2. <http://www.campus-oei.org>
- Babbie, E. (1999). *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thomson.
- Bandura, A. (1994). Teoría social cognitiva de la comunicación de masas. En: Brayant, J. & Zillman D. (Eds.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 89-126). Barcelona: Paidós.
- Baron, R. & D. Byrne, D. (1998). *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Bosch, M. del C. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). Disponible en internet: <http://www.aufop.org>
- Bryant, J. & D. Zillman, D. (1994). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Deonchy, J. P. (1993). Sistemas de creencias y representaciones ideológicas. En Moscovici, S.(Ed.), *Psicología social II* (pp. 439 - 467). Barcelona: Paidós.
- Dilts, R. (1990). *Cómo cambiar creencias con la programación neuro lingüística (PNL)*. Barcelona: Sirio.
- Doise, W. y S. Moscovici (1988). Las decisiones en grupo. En *Psicología social : .Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.

- Duran, E. (2001). Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación. *Revista Acción Educativa* (Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa). I,(1). Disponible en internet: <http://www.uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1>.
- Gonzales, R. (1998) "Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales". *Persona* (Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima),1, 43-65 .
- Gonzales, R. (2001) "El papel del componente superestructural en la elaboración de macroestructuras". *Persona* (Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima),4, 53-72 .
- Gonzales, O. (1996). El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. En CEPES (Eds.), *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.P. & Stephenson, G.M. (1994). *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel.
- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Jaspers, J. y M. Hewstone. (1993) La teoría de la atribución. En Moscovici, S. (Ed.) *Psicología social II* (pp. 415 - 438). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469 - 494). Barcelona: Paidós.
- Kerlinger, F. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Leite, A. y Zurita, N. de. (2000). Representaciones sobre el éxito y fracaso académico en alumnos universitarios (1998-2000). Disponible en internet: <http://www.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-028.pdf>
- Leyens J. & Codol, J. (1994). Cognición social. En: Hewstone, M. et al. (Eds.), *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea* (pp. 99 - 119). Barcelona: Ariel.
- Moscovici, S. (1988). *Psicología social : .Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.

- Moscovici, S. (1993). *Psicología social II: Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S., Mugny, G. & Pérez, J.A. (1991). *La influencia social inconsciente. Estudios de psicología social experimental*. Barcelona: Anthropos.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Paicheler, H. (1993), La epistemología del sentido común. De la percepción al conocimiento del otro. En Moscovici, S. (Ed.), *Psicología social II* (pp.379-414). Barcelona: Paidós.
- Pinzas, J. (1997) *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzas, J. (2001) *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Salas, E. (1993). Hábitos de estudio en ingresantes a la Universidad de Lima. Un estudio longitudinal de 1988-II a 1991-I. *Segundo Encuentro de Psicólogos y Orientadores en Educación Superior*. Lima: Universidad de Lima.
- Salas, E. & Vera, E. (1998). Características psicológicas de los estudiantes que buscan orientación por problemas académicos. *Informe de investigación*. Lima: Facultad de Psicología, Universidad de Lima.
- Sanz T. y R. Corral (1996). Jean Piaget y la pedagogía operatoria. En CEPES (Eds.), *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Scheuer, N., De la Cruz, M., Pozo, J.A. & Pérez, M. (2002). Las concepciones de aprendices y docentes sobre el aprendizaje. Disponible en internet: <http://www.infozeus.com>
- Thorne, C. (1997). *Piaget entre nosotros*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Watzlawick, P. (Ed.). (1988). *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Buenos Aires: Gedisa.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Tomo II. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 8 de setiembre, 2006

Fecha de aceptación: 10 de octubre, 2006