



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Componentes afectivos del aprendizaje en ingresantes universitarios: perspectiva de estudiantes de Psicopedagogía



Imagen extraída del Observatorio de Innovación Educativa – Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/habilidades-necesarias-para-preparar-a-los-estudiantes-para-el-futuro-del-trabajo>

ESTUDIANTE: Mancinelli, Debora.

DIRECTORA: Prof. Boatto, Yanina.

Río Cuarto. Año 2021.

Agradecimientos

Agradezco a mí familia, a mis padres Guillermo y Gladis, a mis hermanos Gonzalo y Bárbara y a mis cuñados Nicolás y Yamila por su esfuerzo, ayuda y apoyo en cada etapa de mi vida y en el transcurso de todos estos años.

Agradezco a mis grandes amores... Mis sobrinos Nicolás, Adriano y Mía por su amor y por enseñarme tantas cosas.

Agradezco a mí amiga personal, licenciada en psicopedagogía Marina Gnesutta, por acompañarme y contenerme desde los inicios de la carrera.

Agradezco a Noelia Imán, amiga y compañera durante estos años dentro y fuera de la universidad, por todo lo vivido.

Agradezco a María Luisa Tardivo y Daniel García, por permitirme trabajar con ellos, por el apoyo, la confianza y las oportunidades.

Agradezco a mí directora de tesis Lic. Yanina Elizabeth Boatto por tanta paciencia, esfuerzo y dedicación durante este proceso.

Agradezco a todos/as los/as profesores/as de cada una de las asignaturas de la carrera por sus enseñanzas.

Agradezco a la Universidad Nacional de Río cuarto por la posibilidad de formarme y acceder a una educación gratuita.

Muchas gracias.

Índice

Introducción	5
CAPÍTULO I. Aprendizaje Universitario.....	10
Aprendizaje	10
Ingreso a la universidad: aprender el oficio de estudiante universitario	12
La relación del estudiante universitario con el conocimiento	16
CAPÍTULO II. Las emociones y la motivación en el aprendizaje académico.....	20
Las emociones	20
Emociones académicas	22
La motivación en contextos académicos	25
CAPÍTULO III. Factores externos que condicionan el aprendizaje universitario	30
Los estudiantes universitarios y su familia.....	30
Vínculos con la institución educativa en el ingreso universitario	34
Vínculos con pares	36
Vínculo con los profesores	37
CAPÍTULO IV. Aspectos metodológicos de la investigación	39
Diseño de investigación.....	39
Objetivos	39
Participantes.....	39
Materiales	40
Procedimiento de análisis de los datos.....	41
CAPÍTULO V. Resultados y Discusión.....	42
Dimensión 1. Aprendizaje del oficio de estudiante universitario: tiempos y su vinculación con emociones y estados de ánimo.....	44
Categoría 1.1. Tiempo de extrañamiento vinculado a emociones y estados de ánimo	46
Categoría 1.2. Tiempo de aprendizaje vinculado a emociones y estados de ánimo	48
Dimensión 2. Relaciones interpersonales que repercuten en el aprendizaje	50
Categoría 2.1. Vínculos con docentes	51
Categoría 2.2. Vínculos con compañeros	53

Categoría 2.3. Vínculos con familia y personas significativas	56
Dimensión 3. Orientación a la meta: dominio o ejecución	58
Categoría 3.1. Metas de dominio o aprendizaje	59
Categoría 3.2. Metas de ejecución.....	62
Dimensión 4. Atribución respecto de los resultados de aprendizaje.....	63
Consideraciones finales.....	65
Referencias bibliografías	69

Introducción

En la educación formal durante mucho tiempo se ha colocado en un lugar de privilegio la individualidad del alumno, la cognición y el contenido, escasamente relacionados con el contexto de aprendizaje, con las personas que acompañan esa instancia y con la subjetividad de quien aprende (Perkins, 2010). Sin embargo, progresivamente se fueron proponiendo concepciones más integrales de la educación y del proceso de enseñanza y aprendizaje específicamente. Así:

“aunque tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los ámbitos cognitivo y afectivo-motivacional que influyen en el aprendizaje; caracterizada por el mayor o menor peso del uno sobre el otro dependiendo del enfoque psicológico dominante en cada momento histórico, desde hace algunos años se plantea que ambas no son dimensiones separadas del psiquismo humano, sino que mantienen estrechas relaciones entre sí. Y esto parece todavía más evidente cuando consideramos el aprendizaje escolar como un proceso de construcción personal donde el alumno desempeña un papel esencialmente activo” (Valle Arias, González Cabanach, Barca Lozano y Núñez Pérez, 1996, p. 25).

“el paradigma de enseñanza y aprendizaje centrado en los contenidos ha sido sustituido por otro centrado en el estudiante, que propone el desarrollo de competencias para la formación de ciudadanos autónomos, capaces de emitir juicios y tomar decisiones responsables, con base en el conocimiento y el razonamiento, que les permita aprender de manera continua y resolver problemas del contexto escolar y en diferentes etapas de su vida” (Gaeta González, 2014, p. 33).

En este sentido, reconocemos especialmente que, junto con los factores cognitivos, los componentes afectivos (así como los relacionales y contextuales) son sustanciales en los aprendizajes escolares y académicos. Para Núñez y González (1996), los aspectos afectivos del aprendizaje se relacionan con los sentimientos, las emociones y las reacciones afectivas en general ante determinadas tareas, condicionando el sentido de las acciones y conductas hacia la consecución de metas emocionalmente deseables. Particularmente la motivación se refiere a los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad, en este caso aprender.

Conocer acerca de los recursos internos de los estudiantes y el modo en que repercuten en sus aprendizajes; así como la manera en que los factores contextuales se relacionan con esos recursos internos es, sin duda, una forma de avanzar hacia contribuciones para mejoras educativas. Como hemos expresado, reconocemos que, junto con los factores cognitivos, los componentes afectivos (así como los relacionales y contextuales) son sustanciales en los aprendizajes.

En base a ello, existen una serie de condiciones que determinan la posibilidad de que el alumno atribuya cierto sentido al aprendizaje, entre las cuales se destaca la posibilidad de representarse la tarea (en qué va a consistir, cuáles son los procesos y condiciones que demanda) pero también los aspectos referidos al interés y la motivación por la tarea y por su contenido, vinculado esto a la cuestión de “por qué” hacerlo y con el grado de competencia que el alumno siente que posee para desarrollar la tarea de manera autónoma (Pérez Cabaní, 2005).

Como ponen de manifiesto Marchesi y Martín (1998, citado en Pérez Cabaní, 2005), la relación de los factores afectivos y relacionales con los enfoques de aprendizaje que los alumnos desarrollen (profundo o superficial), permite atender al círculo de las relaciones entre cognición y emoción.

Particularmente en el caso de los estudiantes universitarios, el primer año implica cambios en las trayectorias educativas, al insertarse una dinámica particular que introduce la vida universitaria. Al ingresar a la universidad el alumno se encuentra con una nueva cultura, nuevas formas de relación con el conocimiento y personas desconocidas, además de conocimientos referidos a la carrera escogida; lo que implica un esfuerzo de adaptación que en algunos se vive con muchas dificultades (Vélez, 2004, 2005; Ortega, 2011). Ello produce un impacto en el alumno que pone en juego cuestiones no solo referidas a lo académico sino también relacionadas con los componentes afectivos y motivacionales, que influyen en la manera en que el alumno se relaciona con los procesos de aprendizaje (Bono, 2004).

Por su parte, López Munguía (2008) refiere a la importancia de que los estudiantes universitarios, además de formarse en base al currículo, se conviertan en parte activa de su proceso formativo integrándose al mismo tiempo con sus pares, aspecto que implica la regulación de las emociones.

Partiendo de estas ideas, consideramos que los componentes afectivos (metas, las emociones, creencias personales, entre otros) afectan las nuevas maneras de aprender

dentro de la cultura académica. En base a ello, en este trabajo particularmente nos preguntamos *¿cómo viven los alumnos ingresantes a la universidad, las primeras relaciones con esta institución?; ¿cuáles son desde su propia perspectiva los factores afectivos que promueven u obstaculizan sus aprendizajes?*

El objetivo general de investigación es estudiar los componentes afectivos que afectan al aprendizaje en los estudiantes ingresantes a la universidad, específicamente estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Algunos antecedentes

Algunas investigaciones muestran la existencia de un cierto desinterés y dificultades en la formulación de metas claras por parte de los alumnos para trabajar en el aula; además se observa un marcado desajuste entre las respuestas que ellos brindan y las expectativas de sus formadores, de sus padres y de la sociedad en su conjunto. Los estudios realizados por Ortega (1996, 2008); Ezcurra (2005); Teobaldo (1996); Vélez (2007); Tenti Tanfani (2005); Bono y Huertas (2005) constituyen antecedentes nacionales y locales que informan sobre la magnitud del problema referido, mostrando que la problemática del primer año de los estudios universitarios persiste como un tema vigente que requiere mayor cantidad de investigaciones en contextos específicos de enseñanza (Bono, 2015).

Diversos estudios reconocen a los aspectos emocionales como factores que delimitan la adaptación de los individuos a su entorno social, cotidiano y educativo. Al respecto Jiménez y López-Zafra (2009, citado en De la Barrera, Elisondo y Rigo, 2014) entienden que las habilidades emocionales favorecen la adaptación social y académica, en tanto, facilitan el pensamiento y el rendimiento cuando hay buena regulación y manejo de las emociones; contribuyendo a incrementar la motivación de sí mismo y por tanto la capacidad de alcanzar metas de tipo académicas; ello promueve la interacción social, al favorecer la expresión y regulación de las emociones positivas de manera adecuada.

Huaire-Inacio, Marquina-Luján y Horna-Calderón (2019) realizaron un estudio para determinar el grado de relación que existe entre autoconcepto y la adaptación a la vida universitaria, utilizando un Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), en estudiantes ingresantes a la Universidad San Ignacio de Loyola (Perú). Concluyen que los jóvenes presentan un autoconcepto personal (vinculado a la satisfacción personal, conductas y actuaciones que permiten interactuar con el ambiente) más desarrollado que el autoconcepto académico y social (relaciones sociales, adaptación y aceptación social). Y los estudiantes que tienen mejor adaptación a la vida universitaria – académica (asociada

con el nivel de interacción con compañeros de aula, lazos de confianza con docentes y predisposición de éstos para brindar apoyo académico) también presentan mejores niveles de autoconcepto.

De la Barrera, Elisondo y Rigo (2014) investigaron la alfabetización académica y emocional en estudiantes ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la implementación de diversas estrategias para tal finalidad, a través de la puesta en acción de talleres teórico-prácticos. Ello considerando el aprendizaje académico, emocional y creativo. Se buscó promover los procesos educativos que atiendan a diversas formas de acceder y construir conocimientos y estimulen el inicio y la continuidad en las carreras de grado en pos de lograr la integración y permanencia en sus estudios.

Por otra parte, Bono (2010, 2015), estudió a los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes y el interés por aprender en el aula universitaria, en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Considera que atender estas temáticas incide favorablemente en la inserción de los ingresantes universitarios y facilita la permanencia en la Universidad. Las pautas de acción docente (como factores contextuales inmediatos) influyen en el interés por aprender de los alumnos, constituyéndose así en las diferentes maneras en que los profesores enfocan su actividad en el aula, configurando sustancialmente el escenario educativo (Alonso Tapia y López Luengo, 1999, citado en Bono, 2015). Además, Pierella (2014) sostiene que el encuentro con algunos/as profesores/as ocupa un lugar crucial en la permanencia dentro de la universidad. De aquí se deduce que los profesores de los primeros años constituyen actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo.

Estos estudios dan cuenta de la importancia de conocer respecto de componentes afectivos (emociones, motivaciones, entre otros) presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario, que afectan los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Organización del trabajo

En la primera parte del trabajo (capítulos I, II y III), se presentan los aspectos teóricos que sirven de base a la investigación, principalmente aquellos conceptos referidos al aprendizaje, emociones y motivación en contextos académicos, a las características principales de los estudiantes universitarios y las diferentes instancias por las que atraviesan al iniciar sus estudios y a los factores externos que condicionan el aprendizaje.

En el capítulo IV, se presenta la metodología del estudio (que es de tipo descriptivo) y los objetivos de investigación; destacando que participan del estudio ingresantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC) y que el instrumento de investigación son relatos sobre experiencias de aprendizaje elaborados por los estudiantes.

En el capítulo V, se describen los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de los relatos, en base a la construcción de categorías de modo deductivo-inductivo y se ponen en discusión los resultados hallados, en base a aportes teóricos y de otras investigaciones relacionadas a la temática.

Finalmente, en las consideraciones finales se exponen algunas reflexiones en base a los resultados de la investigación; en torno al accionar psicopedagógico y también a nivel personal.

CAPÍTULO I. Aprendizaje Universitario

En este primer capítulo abordamos qué entendemos por aprendizaje en el contexto universitario partiendo de una noción inicial de aprendizaje, para luego referirnos al aprendizaje del oficio de estudiante universitario y a la relación del estudiante con el conocimiento académico.

Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso que se da durante toda la vida. No solo se aprende dentro de ámbitos escolares o académicos, cualquier espacio en el que podamos interactuar con otros es escenario de aprendizaje. El aprendizaje es parte de la educación y el desarrollo personal, es un proceso que no se da de forma aislada, sino que en él intervienen diversos factores tales como el contexto, otros sujetos y el propio sujeto que aprende.

Refiriéndose a los procesos de construcción de significados que se producen en el ámbito de educación formal, Coll (1988) señala lo siguiente:

“son procesos fuertemente impregnados y orientados por las formas culturales y que, por lo tanto, tienen lugar necesariamente en un contexto de relación y de comunicación interpersonal que trasciende ampliamente la dinámica interna de los procesos de pensamiento de los alumnos; cuando se acepta este planteamiento, la tesis constructivista aplicada al aprendizaje escolar adquiere una nueva dimensión” (p. 141).

Partimos de la psicología educacional, específicamente de la teoría sociocultural de Vigotsky para definir el aprendizaje. Desde esta teoría se da relevancia a la interacción social en el aprendizaje, se considera que el sujeto que aprende no es un sujeto aislado, sino que lo hace en relación con otros. El aprendizaje o el conocimiento no son un objeto que pasa de uno a otro sujeto, sino que se construyen por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas y como resultado de la interacción social. Para Vigotsky, el aprendizaje es posible cuando de la interacción (plano interpsicológico) se llega a la internalización (plano intrapsicológico). En el modelo de aprendizaje que aporta el autor, el contexto ocupa un lugar central y la interacción social se convierte en el motor del desarrollo, a partir de ello introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, que se

define como distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial del individuo, teniendo presente la importancia del contexto social. Así, aprendizaje y contexto están fuertemente vinculados, ya que se aprende en situaciones colectivas (Ramos de Vasconcellos y Da Costa, 2004; Cubero y Luque, 2005).

En relación con los planteos de Vigotsky, Bruner (1986) sostiene que aprender es un proceso dinámico que deja como resultado un cambio en los conocimientos y estructuras mentales del sujeto mediante la experiencia interactiva de los mismos y de lo que llega de afuera del individuo, así el aprendizaje se acumula de modo que pueda servir como guía en el futuro y base de otros aprendizajes.

Contemporáneamente, Baquero (2002) expone que, desde la psicología sociocultural, el aprendizaje se concibe como un proceso multidimensional (involucra de manera integral la afectividad, el pensamiento y la acción) de apropiación cultural. Se define por cambios o variaciones en los procesos de comprensión y participación de los sujetos implicados en una actividad conjunta; es un proceso intersubjetivo y situado, lo que lo hace heterogéneo, múltiple y diverso. Así, el conocimiento es producto de la actividad cultural que lo produce y lo significa y, en este sentido, es mudable e inestable.

En la misma línea, Feldman (2005) sostiene que: “el aprendizaje es un proceso a través del cual se adquieren o modifican, habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado de la experiencia, el estudio o la instrucción, el razonamiento y la observación” (p. 54). Se lo entiende como producto de la interacción del sujeto con el contexto y también como el proceso mediante el cual se adquieren o adoptan nuevas estrategias, conocimientos, conceptos, procedimientos, actitudes y/o valores. Feldman (2005) sostiene que existen tres criterios en torno al aprendizaje; el primer criterio es que supone un cambio o modificación de la conducta; el segundo criterio es que ese cambio debe ser perdurable en el tiempo y el tercero, es que el aprendizaje ocurre a través de la práctica u otras formas de experiencia.

Pero ¿cómo se desarrolla este proceso? Para Feldman (2005) el proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural, resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones y se construyen nuevas representaciones, que luego serán aplicadas en situaciones diferentes. Todo nuevo aprendizaje es dinámico y por ello susceptible de ser revisado y reajustado.

En relación con ello, desde la teoría de la asimilación elaborada por Ausubel (1976) se sostiene que los mecanismos por lo que el sujeto lleva a cabo la adquisición de los contenidos escolares implica la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz que permiten dotar de significado al nuevo contenido, en interacción con el mismo. Para que el proceso de aprendizaje pueda llevarse a cabo son necesarias tres condiciones: la primera es la predisposición por parte del aprendiz para aprender de manera significativa; la segunda es que el material puesto a disposición de quien aprende sea potencialmente significativo desde el punto de vista lógico (significatividad potencial lógica) y; la tercera es que ese contenido sea relacionable con la estructura cognitiva del sujeto que aprende, que en el sujeto las ideas previas sirvan de anclaje y permitan su interacción con el nuevo material que se presenta (significatividad potencial psicológica). Así, para poder aprender se necesita disponer de conocimientos, competencias y estrategias, pero también es necesario estar dispuesto, tener intención de aprender; aunque se tengan los conocimientos al alcance, si no existe la intención de aprender, es poco probable que se logre un aprendizaje significativo (Coll, 1990; Martín y Solé, 2001).

En vinculación con esta última idea, la visión constructivista del aprendizaje no se reduce solo al plano cognitivo e interaccional, sino que abarca también aspectos afectivo-motivacionales. Entro de estos factores encontramos las intenciones, metas, motivos y creencias que tiene sobre sí mismo el sujeto que aprende. La calidad de los aprendizajes no depende únicamente de conocimientos, capacidades y recursos cognitivos adecuados; se necesita también de la voluntad, disposición y motivación suficientes para desarrollar los recursos mentales necesarios para el aprendizaje. En otras palabras, para aprender es necesario saber cómo hacerlo, poder hacerlo (capacidades, conocimientos, estrategias, etc.), pero además es necesaria la disposición favorable del aprendiz para poner en funcionamiento todos los recursos mentales disponibles que contribuyan a un aprendizaje eficaz (Valle Arias, et al., 1996, p. 25).

Ingreso a la universidad: aprender el oficio de estudiante universitario

Partiendo de la noción de aprendizaje expuesta anteriormente a continuación nos referimos al aprendizaje del oficio de estudiante universitario.

El primer año en la universidad resulta de particular interés, justamente por los cambios en las trayectorias escolares en las que se encuentran implicados diversos aspectos de la subjetividad de los jóvenes, al introducirse en la dinámica de la vida universitaria, que involucra la complejidad de la institución, los nuevos vínculos con los docentes, las exigencias de una nueva relación con el conocimiento, con disciplinas específicas y diferente a las de la escuela secundaria, entre otros aspectos. Al ingresar a la universidad los estudiantes transitan distintos momentos críticos, numerosas son las preguntas que se formulan y muy disímiles los modos de responder a ellas. Por lo general, estos interrogantes están vinculados al temor que les provoca el ingreso a una institución con dimensiones como las que presenta la universidad, con tantas personas que transitan en ella, también con la cantidad de información nueva a la que se enfrentan que en un primer momento parece imposible de asimilar (Vélez, 2004).

En este sentido, el ingreso de los estudiantes a una carrera universitaria implica un cambio que no es solamente en términos institucionales o curriculares, sino que se ponen en juego sus esquemas de percepción, apreciación, valoración y acción (habitus), que harán posible diversas tomas de decisiones, contribuyendo a conformar el oficio de estudiante universitario. Se trata de distintas experiencias educativas las cuales no son lineales, homogéneas o predecibles, sino caracterizadas por la diversidad y heterogeneidad (Bracchi y Gabbai, 2009; Bracchi, 2016). Pero en general, al finalizar la escuela y al comenzar los estudios en la Universidad, los estudiantes sienten las incertidumbres de no saber cómo actuar, de qué manera organizar el tiempo, a quién recurrir, a dónde ir. En algunos casos muchos jóvenes lo viven con angustia y en ocasiones como un desafío, ello exige un proceso de adaptación por parte del alumno (Vélez, 2005).

La inserción en la nueva cultura universitaria lleva un tiempo en el cual también aprenden a pensarse a sí mismos e identificarse como partícipes de ella. Los estudiantes necesitan adaptarse a la nueva cultura, progresivamente dejar atrás todo lo referente a la escuela secundaria, compañeros, profesores, métodos de estudio y enseñanza e ir incorporando lo nuevo. Estos cambios requieren transformación, reorganización personal, familiar y sociales involucran nuevos desafíos y experiencias en la vida del joven (Vélez, 2005; Ortega, 2011).

Según Vélez (2004), se aprende a ser estudiante universitario como se aprenden otras cosas en la vida. La primera sensación que experimentan los jóvenes es sentirse

perdido, es todo completamente desconocido y todo esto parece abrumador en un principio. En base a ello la autora recupera a Coulon (1995, citado en Vélez, 2005) para plantear que el alumno ingresante transita por tres tiempos:

- *Tiempo de extrañamiento*: en el cual se siente extranjero en una cultura nueva y extraña. En parte la sensación de extrañamiento está reforzada por algunos mitos, que no siempre se corresponden con la realidad, con las prácticas, costumbres y reglas del nuevo lugar. En su mayoría todas estas cuestiones se resuelven con el paso del tiempo, en el sentido de que muchas de estas representaciones del joven se ven modificadas ya en la universidad y a medida que afianzan el vínculo con el entorno universitario.
- *Tiempo de aprendizaje*: el estudiante va reconociendo los nuevos ámbitos y las nuevas reglas de la institución. Identifica algunas personas a quienes puede recurrir, comienza a formar nuevos grupos de pertenencia, se ambienta en los espacios. Lo cual significa transformar pautas de acción, creencias y actitudes, en base a las normas (formales e informales) de una institución social de la que se empieza a formar parte. Este tiempo puede extenderse a lo largo de todo el primer año de estudios o más, y se va resolviendo a medida que se presentan experiencias y oportunidades de participación, que son diferentes a las ya conocidas. Esto lleva a que el joven con el paso del tiempo adquiere seguridad a medida que comienza a internalizar lo propio de la cultura universitaria.
- *Tiempo de afiliación*: este tiempo no siempre es reconocido por los propios protagonistas. Pero se advierte cuando el estudiante se involucra en los problemas de la Universidad, se siente parte de ella. No sólo se adapta, sino que participa en las actividades que se proponen en las aulas y más allá de ellas.

El proceso que va desde sentirse extraño hasta sentirse protagonista de la vida universitaria lleva tiempos personales e institucionales. Sin embargo, hay que destacar que ese tránsito por sí solo no garantiza el aprendizaje del oficio de estudiante. Al finalizar la escuela y al comenzar los estudios en la Universidad, los jóvenes sienten las incertidumbres de no saber cómo actuar, de qué manera organizar el tiempo, a quién recurrir, a dónde ir. En algunos casos lo viven con angustia y como un gran desafío (Vélez, 2004; Ortega, 2011). Además, el ser estudiante universitario supone aprendizajes diferentes de los meramente académicos: aprender a convivir con nuevos compañeros, aprender a vivir fuera de los espacios conocidos y lejos de los afectos, son factores que muchas veces influyen decisivamente en los alumnos (Vélez, 2004; Ortega, 2011).

El no adaptarse al ámbito universitario se menciona como factor posible de

abandono en los estudiantes; cuestión que emerge rápidamente y en forma recurrente, refiriendo a los sentimientos que despierta el alejarse del lugar de origen, el extrañar la familia, los amigos, las costumbres, sobre todo durante los primeros meses de vida universitaria (Vélez, 2004; Ortega, 2011).

Carli (2013) se refiere a aprender las reglas del juego y construir el oficio de estudiante universitario en ese tiempo de pasaje como una tarea que se inicia en el mismo momento que el estudiante se inscribe en la Facultad y comienza así a transitar su itinerario educativo, donde nuevas experiencias de aprendizaje, de vinculación con los docentes, con los pares y con la propia institución comienzan a darse. La necesidad de generar las condiciones para el aprendizaje, organizarse en términos de tiempos y espacios por recorrer, tomar decisiones con respecto a la organización de los tiempos de estudio y tiempo libre, de combinar en algunos casos, estudio y trabajo, la decisión de establecer prioridades en el cursado de las asignaturas, de cursar tanto las clases teóricas como los trabajos prácticos, entre otras decisiones sociales y culturales estrechamente vinculadas a las educativas, ponen en juego, en el estudiante, una tensión a la que, en muchos casos, no había tenido acceso en el nivel educativo anterior (Bracchi y Marano, 2010).

Vélez (2005) refiere también que, ligada a las expresiones de añoranza, los estudiantes en relatos personales suelen expresar que activan diferentes acciones para afrontar las primeras dificultades que podrían impedir la adaptación al nuevo espacio universitario, como por ejemplo estableciendo nuevos vínculos que en la mayoría de los casos la facilitan o favorecen. La etapa de adaptación al nuevo espacio, más allá de las nuevas formas de aprender, lleva un proceso de integración en un nuevo espacio social. Ello implicaría poder sortear el obstáculo que supone dejar de lado “lo conocido” (que contiene y sostiene: familia, escuela secundaria, amigos de la adolescencia) y que le brinda seguridad, por algo “nuevo” (que da miedo porque no se sabe cómo será contenido y sostenido: docentes, compañeros, institución) y que debe poder enfrentar. Por esto es que en el ingreso a la universidad se entrelazan múltiples aspectos, desde los propios del sujeto y su entorno familiar y social, hasta aquellos asociados a los diferentes momentos educativos por los cuales el estudiante ha transitado antes de ingresar a la universidad y los propios de esta nueva etapa. Dependerá de la capacidad del sujeto para poder utilizar las herramientas que posee para adaptarse y sortear todos los obstáculos que se le presenten en el transcurso de los estudios universitarios con todo esto al ingresar a la

universidad, el alumno enfrenta nuevos desafíos no solo en cuanto al conocimiento académico, sino que implica un aprendizaje también en lo referido a normas y vínculos sociales.

Todo esto produce un impacto en el alumno que pone en juego cuestiones no solo referidas a lo académico sino también relacionadas con los componentes afectivos y motivacionales, que influyen en la manera en que el alumno se relaciona con los procesos de aprendizaje. La forma en que vive esta nueva etapa, desde el aspecto emocional, inevitablemente repercute en sus estados de ánimo y en la manera en la que encara sus aprendizajes, condicionando los resultados que se obtienen (Bono, 2004).

A continuación, nos referimos específicamente a la relación que los estudiantes universitarios establecen con los conocimientos académicos.

La relación del estudiante universitario con el conocimiento

En relación a lo que venimos señalando, Teobaldo (1996, citado en Vélez, 2005) sostiene que aprender el oficio de estudiante universitario requiere de un proceso prolongado durante el cual el alumno debe apropiarse de conocimientos mucho más complejos, adaptarse a un creciente volumen de bibliografía en su mayoría desconocida, a nuevos estilos de enseñanza y de evaluación, a diferentes normativas, a nuevas modalidades de funcionamiento institucional, etc. Vélez (2005) sostiene que esto muestra que el extrañamiento se vincula con el 'choque' que provocan las diferencias entre la cultura institucional de la universidad y la de la escuela secundaria, pero también con el modo en que ésta última ha sido vivida por los estudiantes y con la calidad de los saberes que ha adquirido en ella.

Ortega (1996, citado en Vélez, 2005) refiere que muchos estudiantes caracterizan su paso por la escuela media como una suerte de "permanecer y zafar" y ya en la universidad estas prácticas se traducen en la falta de dominio de los saberes requeridos. En este sentido, en muchos casos se percibe al conocimiento como ajeno, hasta el punto de imposibilitar una relación auténtica de compromiso con el conocimiento (Ortega, 1997, citado en Vélez, 2005). Ello configura una relación de extrañamiento con el conocimiento.

La *relación de extrañamiento* con el conocimiento se caracteriza por concebirlo como algo ajeno, es algo de otro y para otro; fragmentos de saber para decir o contar, un salvoconducto para aprobar. Esta relación evita el compromiso con el saber y explica

muchas de las prácticas de aprendizaje que suelen valorarse negativamente en la universidad. Este modo de relacionarse con el conocimiento se refleja en expresiones y conductas que advertimos a diario: ‘sacarse’ la materia o ‘tirarla’; tratar de adivinar qué quiere el profesor, estudiar para cumplir, la consulta previa al examen para saber cómo va a ser la evaluación (y no para plantear dudas sobre el contenido), etc. Este extrañamiento es algo diferente del que se percibe respecto de la universidad; el choque de ‘lo extraño’ al ingresar a la universidad es claramente percibido por el estudiante, mientras que la relación de extrañamiento con el conocimiento es, la mayoría de las veces, implícita y suele ser vivida como ‘natural’ desde las rutinas escolares, por eso resulta difícil tomar conciencia de ello y revertir las prácticas que le son propias (por ej., estudiar ‘para el profesor’, ‘para el examen y después me olvido’). En muchos casos el conocimiento se percibe como ajeno hasta el punto en que no se lo reconoce como posible de integrarse al sí mismo (Vélez, 2005).

La relación de extrañamiento, se sostiene en algunos casos por la contribución que hacen a ella los docentes, quienes pueden presentar el conocimiento separado de su relación con el mundo, crear una apariencia de saber ‘cerrado’, simplificar las teorías, ‘apurar’ los tiempos necesarios para el aprendizaje, evaluar arbitrariamente. Se considera que estas son algunas de las prácticas que pueden encontrarse en el profesorado universitario y que se constituyen en enemigas de una relación auténtica de compromiso con el conocimiento (Ortega, 1997, citado en Vélez, 2005).

En cambio, la *relación de compromiso* con el conocimiento académico supone atribuirle sentido personal y social relacionado con la posibilidad de una apropiación significativa de los saberes. Aquí el conocimiento es algo que puede ser propio a la vez que compartido, como resultado de la reelaboración del sujeto a través de sus experiencias con los objetos y con los otros sujetos, conformándose así una relación de compromiso con el saber que, según Ortega y Teobaldo (1996, citado en Vélez, 2005), se construye a lo largo de la vida escolar de los sujetos y se modifica junto a las prácticas que la acompañan, en vinculación con la valoración que la sociedad le atribuye (Vélez, 2005).

Vélez (2002) plantea que la relación con el conocimiento se construye a lo largo de la vida de los sujetos y se modifica junto a las prácticas que la acompañan y a la valoración que la sociedad le atribuye, por lo tanto, no es una relación fija o inamovible. También hay que destacar que en la relación del sujeto con el conocimiento existen otros

aspectos que hacen posible la construcción de esa relación; esos aspectos son la relación del sujeto con la institución y las prácticas de estudio.

En cuanto a la relación de los sujetos con la institución, según Vélez (2005) son múltiples las circunstancias que explican dicho fenómeno y también los elementos que juegan en la permanencia de los alumnos en la institución; tales como la elección personal de la carrera, las condiciones socioeconómicas, la socialización con los nuevos compañeros, la organización de los tiempos, el aprendizaje de nuevas normas, prácticas y contenidos académicos. Respecto de la relación de los estudiantes con el conocimiento científico, hay quienes entienden al conocimiento como herramienta para poder transformarse a sí mismo, completando sus conocimientos, aprendiendo, formándose tanto personalmente como profesionalmente y en este caso la relación con el conocimiento es una relación de compromiso con ellos mismos y con la sociedad.

Además, la relación con el conocimiento por parte de los estudiantes se vincula a sus *metas*. Las metas que se persiguen son diferentes en cada sujeto: están quienes se esfuerzan por entender los contenidos a estudiar y por adquirir los conocimientos sobre cómo actuar para poder resolver distintos tipos de problemas; quienes solo se preocupan por obtener buenos resultados independientemente de si aprenden más o menos; o quienes evitan quedar mal frente a los demás o quitarse una tarea de encima que no le agrada. Es así como las personas se relacionan de diferente o determinada manera con el conocimiento de acuerdo a las metas que persigue (Alonso Tapia, 1997, citado en Vélez, 2005).

Según Alonso Tapia (1992, citado en Vélez, 2005) hay metas o razones específicas que realmente condicionan el modo en que las personas se relacionan con el conocimiento, por ejemplo: se puede querer aprender por la gratificación que supone llegar a saber, pero también porque saber es útil para distintos propósitos, o porque nos permite ayudar a otros. Por otro lado, los resultados también pueden perseguir una nota que les dé el orgullo de ser mejores que otros, obtener elogios o hasta algún tipo de recompensa.

En relación con ello, en la docencia a nivel superior, contribuir a que los estudiantes reconozcan sus capacidades para aprender colabora a que puedan fijar y revisar sus metas (interés por aprender) y desarrollen los aspectos sociales y afectivos involucrados en el aprendizaje estratégico (Mateos y Pérez Echeverría, 2006; López Munguía, 2008). En este sentido, la consideración de calidad del aprendizaje en términos

de transformación, cambio y mejora, implica para la educación facultar y capacitar a los estudiantes para pensar y actuar de forma autónoma, independiente y articulada; es decir, para ser críticos y tomar decisiones sobre los contenidos científicos que han de aprender, sobre la manera de analizar y resolver diferentes tipos de problemas y situaciones, y para poder transferir los conocimientos así adquiridos a otras situaciones posteriores académicas y profesionales. Esta consideración lleva implícita una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, en función de las características de un proceso interactivo, es decir, del desarrollo de la actividad conjunta, del ajuste de la ayuda al proceso de construcción, de la cesión progresiva del control al aprendiz y de cómo, a través de la interacción de todas las variables intervinientes, se construyen significados compartidos en el aula (Pérez Cabaní, 2005).

En el capítulo siguiente nos referimos especialmente a componentes afectivos del aprendizaje, atendiendo a las emociones y motivación.

CAPÍTULO II. Las emociones y la motivación en el aprendizaje académico

En este segundo capítulo se abordan las emociones y motivación vinculada especialmente al contexto de enseñanza y aprendizaje universitario.

Las emociones

Según Reeve (1995, citado en Paoloni, 2014) las emociones producen una expresión social y corporal que transmite información a los demás; por lo que no solo se dan en el interior del sujeto, sino que son sociales, forman parte de los intercambios entre personas. Por su parte, Maturana (1990, citado en Paoloni, 2014) plantea que todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en el que surjan. Las emociones cumplen un papel muy importante en el aprendizaje y en la motivación con que se emprende el mismo, en todas las etapas de la vida: la escolar, la universitaria y la del aprendizaje permanente (Paoloni, 2014).

Diversos autores han destacado que la experimentación de emociones muy intensas y repetitivas puede generar estados de ánimo (Davidson, 1994; Fernández Abascal, Palmero, Martínez Sánchez, 2002, citado en Gallardo Vergara, 2006). Según Gallardo Vergara (2006) los estados de ánimo tienen características que los diferencian de las emociones:

“en la reacción emocional se observa la participación de ciertos estímulos inductores que activan un sistema de respuesta y que le otorgan su punto de partida (Palmero et al, 2002). En cambio, los estados de ánimo, no tienen un evento o estímulo claro que los ocasione, o de existir, no es claramente identificable por quien lo experimenta (Goldsmith, 1994; Gendolla, 2000). Así mismo, los estados de ánimo carecen de objeto hacia el cual referirse, de ahí también su carácter de no intencionalidad. De este modo, constituyen estados afectivos difusos y de mayor duración que no tienen orientación específica hacia un objeto (Morris, 1992; Gendolla, 2000; Fridja, 1998) (Gallardo Vergara, 2006, p. 3).

Desde una mirada integral de las emociones, Reeve (1994, citado en Paoloni, 2014) consideran son multifacéticas o multidimensionales porque en cada experiencia emocional intervienen una diversidad de aspectos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales, que actúan de modo coordinado. Las dimensiones que constituyen las emociones (afectiva, fisiológica, funcional y expresiva) implican a la persona en su totalidad, debido a que incluyen sentimientos, pensamientos, fisiología, intenciones y propósitos.

- *Dimensión afectiva*: hace referencia a la experiencia subjetiva que tiene sentido y razón personal. En este sentido, las emociones hacen que experimentemos determinados sentimientos ante eventos y situaciones particulares, variando en su intensidad y calidad (Weiner, 1992; Reeve, 1994, citado en Paoloni, 2014).

- *Dimensión fisiológica*: cuando estamos emocionados, nuestro cuerpo entra en un estado de activación singular. De este modo, la actividad fisiológica está muy ligada a la emocional, lo que hace imposible imaginar a una persona enojada mostrándose tranquila (Paoloni, 2014).

- *Dimensión funcional*: tiene que ver con los beneficios que las emociones proporcionan en la adaptación del organismo a su entorno. Las emociones nos permiten ser más efectivos a la hora de interactuar con el entorno, ayudándonos a seleccionar las respuestas más apropiadas a la situación teniendo en cuenta los propósitos que queremos alcanzar (Paoloni, 2014).

- *Dimensión expresiva*: según Reeve (1994, citado en Paoloni, 2014) esta dimensión hace referencia a su componente conductual y social. De este modo, las emociones se expresan mediante gestos, posturas, tonos de voz y expresiones faciales.

Otro autor que aboga por una perspectiva integral del proceso emocional es Chóliz (2005), recategoriza la propuesta de Reeve (1994, citado en Paoloni, 2014) sistematizando en tres grandes grupos a las funciones principales de las emociones:

- *Funciones adaptativas*: en donde la emoción prepara al organismo para que realice de forma eficaz la conducta exigida por las condiciones ambientales, empleando la energía requerida para ello y dirigiendo la conducta hacia un determinado fin.

- *Funciones sociales*: en la cual, expresar las emociones permite predecir el comportamiento de las demás personas. Según Izard (1989, citado en Chóliz, 2005) algunas de estas funciones sociales serían: facilitar la interacción social, controlar la

conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. La represión social de las emociones también puede considerarse como una función social, ya sea como proceso adaptativo o como reacción social que puede alterar las relaciones.

- *Funciones motivacionales*: la relación entre motivación y emoción si bien es íntima, ésta no se limita al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales si no que una emoción puede dar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado fin y hacer que se ejecute con cierta intensidad. Es decir, que toda conducta motivada produce una reacción emocional, y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no de otras.

En definitiva, si bien no hay consenso total entre los investigadores en la conceptualización de las emociones. Actualmente se sabe que ellas son estudiadas desde enfoques integrales, situados y culturalistas, desde donde se entiende que el papel del contexto es muy influyente en el proceso emocional. Desde esta mirada integral se sabe que las emociones son multifacéticas o multidimensionales porque en cada experiencia emocional intervienen una diversidad de aspectos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales, que actúan de modo coordinado.

A continuación, desde la psicología educacional atendemos a las emociones académicas vinculadas al contexto académico.

Emociones académicas

Goetz, Pekrun, Hall y Haag (2006, citado en Paoloni y Vaja, 2013) sostienen la relevancia de investigar acerca de las emociones de los estudiantes ya que sus experiencias emocionales se vinculan con su bienestar subjetivo; también porque las emociones impactan en la calidad de sus aprendizajes y logros; así como en la comunicación en el aula (lo que a su vez influye en la efectividad de la enseñanza y en la riqueza de las interacciones establecidas entre docentes y alumnos, y alumnos entre sí); y porque un mayor conocimiento de las emociones ofrecerá mayores elementos para diseñar intervenciones educativas que promuevan el surgimiento de emociones adaptativas en los alumnos.

Schutz y Pekrun (2007, citado en Paoloni, 2014) consideran que hubo un notable incremento en el interés de investigadores educacionales sobre las emociones en los

últimos veinte años, siendo el 2005 el primer año en que el término “emociones” fue incluido en la lista de tópicos interesantes a ser considerados como líneas de investigación. Para los autores referidos, aunque las emociones tienen el potencial de influenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos académicos -tanto positiva como negativamente-, su investigación en contextos educacionales ha emergido lentamente. Con excepción de la ansiedad ante situaciones de examen, es muy poco lo que se sabe sobre otras emociones de los estudiantes, tanto placenteras como no placenteras.

Schutz y Pekrun (2007, citado en Paoloni, 2014) denominan *emociones académicas* las emociones que están vinculadas al contexto académico y las conciben como procesos psicológicos complejos con componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos. Esas emociones se basan, principalmente, en el modo en que profesores y alumnos perciben lo que está ocurriendo en el contexto de una actividad concreta.

De acuerdo con una minuciosa revisión de antecedentes efectuada por Paoloni (2014), la tendencia a integrar diferentes dimensiones en el estudio de las emociones desde perspectivas contextuales o situadas puede observarse en actuales propuestas e investigaciones sobre emoción en educación. A partir de las diferentes tradiciones en investigación, se advierten desarrollos importantes sobre las emociones de estudiantes y docentes. Pero, de acuerdo con Pekrun et al. (2007, citado en Paoloni, 2014) en la actualidad estas líneas de trabajo parecen progresar en relativa soledad. Así, "la investigación sobre emociones en educación, y sobre emociones de logro en general, está en un estado de fragmentación. Parece que se carece de marcos integrales y esto limita el progreso teórico y empírico"(Pekrun et al., 2007, citado en Paoloni, 2014, p. 14). Comentamos a continuación los aportes actuales sobre este tema.

La mayoría de las emociones que experimentan los estudiantes en contextos académicos serían emociones de logro, debido a que se relacionan con comportamientos y resultados juzgados de acuerdo con estándares de calidad. Algunos ejemplos de este planteamiento son: la decepción de un alumno cuando se entera que no aprobó un examen que consideraba importante o el orgullo que siente al haber llegado a una meta tan esperada (Paoloni, 2014).

Paoloni (2014) sostiene que en la propuesta de Pekrun et al. (2007) hay dos grupos de percepciones relevantes para la activación de emociones de logro en estudiantes y docentes: 1. el control subjetivo de las actividades y los resultados (que depende de las

expectativas y de las atribuciones de causalidad que implican apreciaciones de control) y; 2. el valor subjetivo otorgado a esas actividades y resultados. En este segundo grupo se pueden distinguir dos tipos de valores: intrínsecos (valoración sobre la actividad en sí misma, placer al realizarla sin importar los resultados que se obtengan) y extrínsecos (utilidad instrumental percibida, se centra más en los resultados obtenidos al realizar la actividad).

Por su parte Turner (2004) y Millán (2008) sostienen que los alumnos que se sienten estimulados y motivados en el ambiente educativo sienten mayor empatía por los estudios y la aprehensión de aprendizajes tanto para la vida personal como profesional. Por lo tanto, un adecuado contexto de enseñanza y aprendizaje contribuiría a aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en sus aprendizajes (Paoloni, 2014).

Según Pekrun (1992) todas las clases de emociones relacionadas con resultados influyen en la motivación en las tareas. Por ejemplo, la esperanza y las expectativas de disfrute anticipatorio producirían motivación positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos; en cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que comporta la reducción o total anulación de la motivación por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos.

Cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una *motivación Intrínseca positiva*. Es más, aquellas *emociones positivas* que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación, como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción. Las *emociones negativas* también pueden repercutir en la motivación; la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., pueden reducir el disfrute en la tarea; o puede aparecer una *motivación negativa* que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación) porque la misma se vincula con experiencias pasadas negativas (Pekrun, 1992).

Pekrun (2000, 2007, citado en Paoloni 2014) destaca en su teoría vinculaciones importantes entre las *emociones académicas* y los recursos cognitivos, los recursos motivacionales, los procesos de autorregulación y los procesos de feedback desplegados en los salones de clase.

Dentro de los *recursos cognitivos*, sostiene que las emociones ayudan a focalizar la atención sobre un objeto determinado. Por ejemplo, si un estudiante está enojado por un fracaso académico o preocupado por un examen próximo es posible que tenga dificultades para concentrarse en el estudio; como así también, si a un estudiante le

agrada la tarea, puede focalizar la atención en la misma. Otro recurso son las *estrategias cognitivas*, en donde investigaciones muestran que el estado de ánimo positivo facilita maneras creativas, holísticas y más flexibles de resolver problemas, mientras que los estados afectivos negativos pueden promover una manera de pensar más rígida y analítica (Paoloni, 2014).

En cuanto a los *recursos motivacionales*, la teoría de las emociones de logro asume que las emociones de activación positiva (como el disfrute del aprendizaje) incrementan el interés y refuerzan la motivación de los estudiantes por aprender; en cambio las emociones de desactivación negativa (como la desesperanza y el aburrimiento) conducen a un detrimento en la motivación y a un desencanto con las metas. Por el contrario, los efectos de las emociones de desactivación positiva (alivio), así como las emociones de activación negativa (vergüenza, ansiedad o enojo) tendrían efectos más complejos y ambivalentes. Por lo tanto, si se ofrece un contexto de enseñanza y aprendizaje, así como tareas académicas apropiadas, se contribuiría a aumentar la motivación y el compromiso de los alumnos por sus aprendizajes (Paoloni, 2014).

Con respecto a la relación entre emociones académicas y los *procesos de autorregulación*, se entiende que las primeras impactan en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y en sus resultados. Paoloni (2014) sostiene que es necesario pensar en el diseño de contextos de aprendizaje que estimulen en los estudiantes el sentido de autonomía. Los ambientes que apoyan el aprendizaje autoregulado de los estudiantes son propicios para incrementar su sentido de control, el valor por los aprendizajes y emociones positivas resultantes.

Finalmente, *el feedback* acerca del éxito o del fracaso en los aprendizajes afecta las emociones de logro de los estudiantes. De este modo, este proceso contribuye a conformar las expectativas y el valor percibido de desempeños futuros que determinan emociones prospectivas en los estudiantes (Paolini, 2014).

La motivación en contextos académicos

Además de las emociones académicas, dentro de los componentes afectivos del aprendizaje es sustancial referirnos a la motivación.

La motivación supone un impulso que nos empuja hacia algo que queremos alcanzar, que nos ayuda a completar las tareas y ha sido conceptualizada como un

conjunto de fuerzas internas, de respuestas conductuales a determinados estímulos o diferentes escenarios, donde las creencias o afectos nos dirigen hacia el objetivo o la meta (Pintrich y Schunk, 2006, citado en Bono, 2016). Aunque existen discrepancias, la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como la dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClellan, 1989, citdo en Bono, 2016). Para Núñez y González (1996), particularmente la motivación se refiere a los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad; en este caso aprender.

Bono (2010) define a la motivación para aprender como la energía que moviliza nuestras acciones, energía dinámica y que varía según los contextos de aprendizaje en que los sujetos se encuentren, resaltando así el valor cultural y contextual de los procesos de aprendizaje.

Investigaciones del campo educativo, reconociendo la necesidad de trabajar el aprendizaje desde el enfoque de la cognición situada, los modelos socioculturales y la interrelación de los factores cognitivos y afectivos involucrados en éste han dado lugar al estudio contextual de la motivación en los escenarios donde ella se desarrolla (Pintrich, et.al. 2006, citado en Bono, 2010). Se considera que el modelo teórico sociocultural permite postular el origen social de los procesos motivacionales propiamente humanos, brindando una visión integrada de las motivaciones tanto primarias como sociales. Es la cultura la que permite el desarrollo de las mismas, desde un punto de vista histórico-social (Huertas, 1997, citado en Bono, 2010). Los modelos sociocultural y constructivista permiten describir la influencia de la motivación en el aprendizaje y el modo en que esta influencia se modifica por factores situacionales (Bono, 2010).

Los estudiantes manifiestan su motivación de diversas formas: pueden buscar aprender de una actividad escolar o sólo buscar la calificación; pueden involucrarse en una actividad escolar o evitarla; sentirse capaces o incompetentes al realizarla; buscar el éxito o evitar el fracaso. Para explicar estas diferencias se han estudiado con amplitud tres variables motivacionales: la percepción de autoeficacia, las atribuciones de éxito y fracaso y la motivación de logro (Murphy y Alexander, 2000; Flores Macías y Gómez Bastida, 2010). Estos tres aspectos influyen en el aprendizaje y la motivación para afrontarlo. A continuación, se describe cada una de ellos:

a) Percepción de autoeficacia

Bandura (1997, citado en Flores Macías y Gómez Bastida, 2010) define a la autoeficacia como los juicios que hace cada persona sobre su capacidad para llevar a cabo una actividad. Influye en el esfuerzo dedicado a una actividad escolar, en la perseverancia ante los obstáculos que ésta implica, en las estrategias de aprendizaje empleadas y en las reacciones emocionales que se experimentan al realizarla. Un estudiante que se considera eficaz se plantea metas personales que representan un reto acorde con su capacidad, próximas en el tiempo y claramente definidas; de esta manera aun cuando tenga un resultado menor al esperado continúa esforzándose. En cambio, un alumno que se percibe poco eficaz no advierte que pueda alcanzar logros mayores y aunque tenga el resultado esperado no procurará ir más allá (Pajares, 1996, citado en Flores Macías y Gómez Bastida, 2010).

b) Atribuciones

Weiner (1985, 1992, citado en Valle Arias et. al, 2010) define las atribuciones como las creencias acerca de las causas de éxitos y fracasos ante una actividad, que están asociadas a diferentes sentimientos. Las atribuciones se clasifican de acuerdo con: 1. la estabilidad o inestabilidad de la causa a lo largo del tiempo, asociada a sentimientos de esperanza o desesperanza de que la situación pueda cambiar; 2. modificabilidad que alude a la posibilidad de ejercer un cambio sobre la causa, asociada a sentimientos resultantes del desempeño de una actividad y de la evaluación de los otros; 3. locus, que puede ser interno o externo al individuo, asociado a sentimientos derivados de identificar las causas del éxito o del fracaso como propias o ajenas.

Según Weiner (1979, 1986, citado en Valle Arias et. al., 2010) las causas más frecuentes a las que se atribuyen los éxitos y los fracasos escolares suelen ser la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. Lo realmente crucial no es que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada, sino que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones que resultan sumamente perjudiciales. En este sentido, distintos autores resaltan la existencia de patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación y de patrones desadaptativos que la inhiben, lo que tiene implicaciones fundamentales en el rendimiento futuro de los alumnos.

Se considera que un aspecto crucial radica en que las atribuciones, así como las reacciones afectivas que provocan, condicionan el rendimiento futuro. En este sentido, lo

más destacable es que las personas pueden activamente controlar los tipos de atribuciones a través de estrategias motivacionales y proteger así su autoestima y motivación para futuras tareas (Pintrich, 2000, citado en Valle Arias et. al., 2010).

De modo general, se podría decir que los estudiantes no se caracterizan por una presencia o ausencia total de motivación, en términos de una cantidad general, sino que hay importantes diferencias cualitativas en cómo los estudiantes se motivan y esas cualidades diferentes tiene una influencia significativa en el aprendizaje y el rendimiento (Valle Arias et. al., 2010).

Teniendo en cuenta otras investigaciones sobre atribuciones, se considera que los estudiantes que atribuyan sus éxitos a causas internas y estables (como son las habilidades y las aptitudes) tenderán a buscar el éxito y a ser independientes; en cambio, los que atribuyan el éxito a causas inestables y externas (como la suerte o la baja dificultad de una tarea) no tendrán una expectativa positiva de éxito y evitarán situaciones que representen un reto (Pintrich y Schunk, 2002; Flores Macías y Gómez Bastida, 2010).

c) Motivación de logro

La motivación de logro se define por una norma de excelencia para el desempeño en una actividad; generalmente en la escuela se establece con las calificaciones. Las diferencias en la motivación de logro se explican a partir de las metas, ya que determinan la forma en que un estudiante se involucra en las actividades académicas y el valor que les concede (Flores Macías y Gómez Bastida, 2010).

Por su parte, Pintrich y De Groot (1990; citado en Rinaudo, De la Barrera y Donolo, 1997), plantean que la motivación académica comprende los siguientes elementos: a. *Componentes de valor: metas de aprendizaje.* b. *Componentes de expectativa: autoconcepto.* c. *Componente afectivo.*

El *componente de valor*, son las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea, dan lugar a diferentes maneras de afrontar las tareas académicas. En este sentido Cabanach (1996, citado en García Bacete y Doménech Betoret, 1997) sostiene que las distintas metas elegidas pueden ir desde una *orientación extrínseca* (obtención de buenas notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, evitación de las valoraciones negativas) que refleja el deseo de mostrar a los demás la competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender, a una *orientación intrínseca* (deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto,

interés por aprender), que supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad.

El *componente de expectativa*, que refiere a creencias y lo que esperan los estudiantes para realizar una determinada tarea, también denominado *autoconcepto*, es el resultado de un proceso de la valoración e integración derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos, como compañeros, padres y profesores (García Bacete y Doménech Betoret, 1997).

Bandura (1977, citado en García Bacete y Doménech Betoret, 1997) señala que una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta, de modo que el comportamiento de un estudiante está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento. El sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento. Por lo que para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida; existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

El *componente afectivo* recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinado fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización (López y Nieto, 2007). Se asume que las emociones tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias y, por ende, en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Pekrun, 1992).

CAPÍTULO III. Factores externos que condicionan el aprendizaje universitario

En este capítulo, se revisarán los factores externos que condicionan el aprendizaje. Bruner (2003) plantean que existe un amplio consenso entre especialistas acerca de estos factores considerados determinantes muy potentes sobre el aprendizaje; ellos son el entorno familiar de los alumnos, la calidad del vínculo que establece con la comunidad de pertenencia y la institución educativa. A continuación, se hace referencia a cada uno de estos factores.

Los estudiantes universitarios y su familia

Valladares González (2008) plantea que el estudio de la familia ha sido abordado por diferentes ciencias, la filosofía, la sociología, el derecho y la psicología, entre otras, las cuales han aportado el significado del mencionado concepto con diferentes niveles de generalidad. La familia es una parte de la sociedad, en donde cada miembro evoluciona, se desenvuelve interactuando con factores internos (biológicos, emocionales) y externos (sociales). Al hablar de familia desde una perspectiva sistémica, se la concibe como un sistema constituido por una red de relaciones y conformado por subsistemas.

Cada familia está formada por un grupo de individuos que se encuentran regidos por normas y reglas sociales de comportamiento, están interrelacionadas a través de su formación, van desarrollando patrones culturales, tradicionales, políticos y religiosos, tratando de lograr la satisfacción emocional e individual de cada uno de los integrantes para su mejor desarrollo (Valladares Gonzalez, 2008).

Es en la familia donde la persona adquiere sus primeras experiencias, valores, concepción del mundo. Según Valladares Gonzalez (2008) la familia es una institución básica de la sociedad, ya que constituye la unidad de reproducción y mantenimiento de la especie, cumple funciones importantes en el desarrollo biológico y psicológico del hombre y ha asegurado, junto a otros grupos sociales, la socialización y educación del individuo para su incorporación en la vida social y la transmisión de valores culturales de generación en generación.

Valladares Gonzalez (2008) sostiene que la familia es un grupo de potencia natural en la cual se establece recíprocas dependencias y vínculos afectivos entre sus miembros. La necesidad de vivir en familia que tiene el ser humano se acrecienta ante el carácter eminentemente psicológico que tiene la relación niño-adulto durante todo el proceso en el cual crece y deviene la personalidad. En este sentido, es importante determinar el grado de influencia de las relaciones internas de la familia en el desarrollo de la personalidad de sus miembros. La familia, a la vez que influye, está influida por el entorno social donde se inserta y se desarrolla, al ajustarse a las influencias externas se convierte en motor de cambio, experimentando reajustes en su estructura, en sus funciones y responsabilidades. Hoy sigue siendo el hábitat natural del hombre, cubre las necesidades primordiales del ser humano como ser biológico, psicológico y social.

Los investigadores consideran a la familia un verdadero agente activo del desarrollo social, célula en la que se crea y consolida la democracia, donde se solucionan o acentúan las crisis sociales, y donde la mayoría de los ciudadanos, encuentran afecto y especialmente seguridad (Valladares Gonzales, 2008).

La autora Osterrieth (1964, citada en Valladares Gonzales, 2008), hace hincapié en la importancia que tiene la familia en la vida del individuo, mucho más significativa que la de cualquier otro grupo social humano. Si bien la familia no es el único factor determinante en la vida de un sujeto, es de las más significativas e influyentes. Además, agrega que la familia cumple esencialmente tres funciones:

- La *función regularizadora* de la familia. La familia permite al sujeto vivir a pesar de su debilidad y su indefensión inicial, las presiones del medio y desarrollar sus propias capacidades. Permite así al sujeto entrar en relación con su medio, esta función es esencialmente evolutiva, ya que disminuye a medida que crece el sujeto y va adquiriendo la capacidad para hacer frente no sólo a las presiones normales del ambiente, sino también a peligros excesivos. Esta regulación, entonces otorga el sentimiento de protección necesario dándose por el fuerte vínculo que une al individuo con sus padres. Existiendo entre ellos una estrecha dependencia de vínculos afectivos muy intensos. Esta trama afectiva permitirá al sujeto conocer o aprehender al mundo, primeramente, en forma afectiva, después en forma cognitiva. Está demostrado que el conocimiento afectivo o emotivo precede en el sujeto a toda otra forma de conocimiento.

- La *función socializadora* de la familia. La familia es una muestra muy representativa de la sociedad, dada por la diversidad de sus miembros que la integran: grandes y chicos;

varones y mujeres; poderosos y débiles, todos ligados por lazos afectivos. En esto se basa la función esencialmente socializadora de la familia, ya que es allí donde aprendemos los prototipos de nuestros vínculos: subordinación, complementariedad, reciprocidad, etc., con los innumerables matices afectivos (positivos y negativos) que los colorean. En este aspecto es importante resaltar el papel que juegan los padres, ya que es sobre la base del vínculo padre-madre y padres-hijos sobre los que el niño va a elaborar su ideal de pareja, de hijos, de familia.

- La *función individualizadora* de la familia. La familia ofrece al sujeto desde pequeño las posibilidades para que se defina a sí mismo, generando distintos modelos familiares. Dada la proximidad y la intensidad de los vínculos, la familia se vuelve un medio favorable para la definición del sí mismo, a través de los procesos de autonomía e individuación, pero al mismo tiempo de identificación. Junto a los procesos de diferenciación y distinción del otro concluirán finalmente en la personalidad del sujeto.

El estudiante, cuando ingresa a la universidad, aunque reúna los requisitos de admisión, esté motivado y posea los ingredientes básicos para el aprendizaje no deja de desvincularse de su entorno familiar, social y cultural en el que ha crecido y se ha desarrollado; ese equipaje lo acompaña en su vida universitaria. Ahí conserva las herramientas positivas o negativas que ha aprendido en su hogar para enfrentar las situaciones del diario vivir. Si sus relaciones de familia y experiencias con ésta han sido positivas y saludables es muy probable que cuenten con redes de apoyo sólidas y que pueda desarrollar nuevas amistades, establecer buenas relaciones con sus profesores y su entorno. De lo contrario, si carece de estas buenas experiencias y ha crecido en un ambiente de conflictos familiares estará carente de fortalezas psicológicas y destrezas sociales para desarrollar ese sentido de utilidad, pertenencia y poderío necesarios para un ajuste saludable a la vida universitaria y al buen rendimiento académico (Bueno Delgado, 2007).

Las relaciones familiares, la preparación académica de sus padres y su situación económica, entre otros, impactan el éxito o fracaso de los universitarios. Al ser la familia la primera institución que provee lazos afectivos y de aceptación al individuo, cuando por diversas razones carece de éstos, se rompen o tambalean, también los sentimientos y las emociones del estudiante se afectan. Un estudiante afectado por dificultades familiares y/o económicas en su hogar, como una cadena de eventos, se le puede afectar también su concentración, memoria, motivación e interés en los estudios, relaciones con los pares,

salud física y emocional, entre otros; lo que, a su vez, en la mayoría de los casos repercute en su rendimiento académico. Los estudiantes que reciben apoyo, motivación y ayuda de sus padres, no sólo perseveran, sino que también obtienen éxito en sus estudios. El hogar es el refugio donde el joven puede tener la seguridad de que estará seguro al huir de las agresiones de la vida (Zezinho, 1990, citado en Bueno Delgado, 2007).

Por su parte, Puente (1999, citado en Bueno Delgado, 2007) sostiene que en ocasiones los estudiantes fracasan no porque carezcan de estrategias cognitivas, sino porque carecen de estrategias afectivas de apoyo para desarrollar y mantener un estado psicológico interno y un ambiente de aprendizaje apropiado. Por otro lado, expone Ruther (1999, citado en Bueno Delgado, 2007) que los jóvenes que mantienen buenas relaciones familiares están propensos a mantenerse en la universidad porque reciben el apoyo emocional, ayuda en sus dificultades personales y las decisiones acerca de sus carreras; a diferencia de aquellos que no tienen familia, o si la tienen no reciben ningún apoyo de ella. Algunos estudiantes al encontrarse lejos de sus familias, pueden experimentar inseguridad y ansiedad porque las ataduras familiares son demasiado fuertes y por ignorancia o temor, no reciben el estímulo de sus padres para separarse de ellos. Además, durante el proceso de esa transición de salir del seno de su hogar y de su medio ambiente se ven obligados a hacer muchos ajustes en un período de tiempo corto donde se tienen de ellos unas expectativas académicas altas.

La identidad de alumnos universitarios se va constituyendo en base al interjuego entre sus características personales y familiares y la institución con las reglas de juego propias y cuidadosamente elaboradas. Dicha identidad además se vinculará con sus avances y permanencias en la carrera emprendida o en su defecto con su contracara, el abandono de los estudios (Bracchi, 2016).

Al inicio de los estudios universitarios, según Whitaker y Slimak (1993, citado en Bueno Delgado, 2007) hay variables que intervienen en el desarrollo y éxito académico, tales como los la intensidad de la dependencia entre el estudiante y su familia, la flexibilidad de sus padres, la separación geográfica y las consideraciones económicas. Pérez Contreras et. al. (2018) destacan las incidencias de las características socioeconómicas de los estudiantes. Consideraran que las condiciones económicas inciden en las condiciones de las viviendas, el medio de transporte que utiliza la mayoría de los estudiantes y en la calidad del aprendizaje, los gastos en libros u otros materiales

de estudios es mínimo, llevando en ocasiones a la deserción estudiantil. Refieren que en la medida que la universidad se acerque más a los contextos de vida de los estudiantes, podrán encontrar salidas más pertinentes frente a la diversidad de situaciones que padecen. También, aumentar los indicadores de bienestar psicosocial y académico.

Vínculos con la institución educativa en el ingreso universitario

García Guadilla (2002, citado en Campagno y Moretta, 2014) estudiaron las tensiones y transformaciones que se han producido en los últimos años en este nivel, concluye que las sucesivas reformas universitarias que se implementaron en algunos países a partir de los años noventa, no resolvieron los problemas básicos de acceso, equidad, calidad y recursos financieros. El aumento de la matrícula universitaria produce altas tasas de deserción, específicamente durante el primer año, sosteniendo la hipótesis de que la deserción universitaria oculta una desigualdad social intensa y creciente, no sólo en América Latina sino de alcance global (Ezcurra, 2011, citado en Campagno y Moretta, 2014).

El notable crecimiento de la matrícula en las universidades públicas que ha tenido lugar en las últimas décadas, pone en el centro del debate a la cuestión del ingreso universitario. Durante los últimos años, en la agenda de la educación superior ocupan un lugar destacado las reflexiones sobre quiénes son los sujetos que acceden al nivel, cuáles son las condiciones en que lo hacen y cuáles son las posibilidades reales de egreso. El reconocimiento del alto porcentaje de abandono de los estudiantes en los primeros años, que en Argentina es cercano al 50% (García de Fanelli y Jacinto, 2010, citado en Pierrella, 2014) y ha llevado diversas indagaciones sobre los desafíos y limitaciones de los procesos de democratización, pero también de selectividad social que tienen lugar en la universidad (Pierrella, 2014).

Estas situaciones son contempladas actualmente, en gran cantidad de universidades nacionales a través diferentes metodologías que buscan facilitar el acceso al conocimiento, y en todos los casos existen mecanismos vinculados con el ingreso a carreras universitarias. En la mayoría de las instituciones predomina el ingreso irrestricto ya que sus estatutos así lo prescriben, en consonancia con la Ley de Educación Superior sancionada en el año 1995, que permite a las universidades establecer sus propios regímenes de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes (Pierrella, 2014).

Ezcurra (2011, citada en Pierrella, 2014) afirma que la enseñanza en sentido amplio y en especial las experiencias académicas cotidianas, tienen un papel causal concluyente en la permanencia y en el desempeño académico de los estudiantes. Las dificultades de orden académico son un factor dominante, aunque no exclusivo en estudiantes de nivel socioeconómico bajo; son importantes, pero operan en convergencia con otros obstáculos recurrentes.

A su vez, se destaca el carácter heterogéneo de las trayectorias socio-educativas de los ingresantes a la universidad, cuyo reconocimiento es crucial para responder a los desafíos de democratización del nivel superior (Gluz, 2011, citado en Pierrella, 2014). También se considera importante que el pasaje desde una situación inicial de incertidumbre y alienación al logro de una afiliación institucional e intelectual (Coulon, 2008, citado en Pierrella, 2014); ello guarda relación con haber podido sortear la dimensión de desconocimiento que la institución universitaria representa para el ingresante y con sentirse reconocidos por otros en ese nuevo espacio simbólico. Se deduce que los profesores de primer año constituyen actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo (Pierrella, 2014).

Frente a la elevada deserción en los primeros años de estudio, la falta de un replanteamiento integral sobre el perfil académico del ingreso y la necesidad de incrementar las tasas de retención y egreso, se consideran como alternativas: favorecer el ingreso y adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, a través del diseño e implementación de un sistema de apoyo y seguimiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, mediante la enseñanza de estrategias de lectura y escritura académica articuladas, y proyectos de contención afectiva y social a los estudiantes, en especial a los que provienen de la zona u otras provincias del país; evaluar y mejorar proyectos de ingreso y seguimiento de los estudiantes; desarrollar investigaciones para construir el perfil de los ingresantes; generar las condiciones y promover el desarrollo de proyectos académicos con modalidad a distancia priorizando propuestas cooperativas e innovadoras, así como el desarrollo de investigación sobre la educación a distancia en la universidad, la formación de docentes para esta modalidad, y el diagnóstico y relevamiento de programas y proyectos de educación a distancia que se están implementando en las diferentes unidades académicas de la UNRC y en la zona (Campagno y Moretta, 2014).

Vínculos con pares

Covarrubias Papahiu y Piña Robledo (2004) sostienen que para comprender el contexto educativo como un espacio social en el que convergen todos los factores que afectan los acontecimientos del salón de clases es indispensable comprender la interacción entre los sujetos que intervienen en la situación de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, así como los significados que le otorgan a ésta. El nivel de participación y el vínculo que el aprendiz logra establecer en la universidad, y con los pares también, marcan uno de los factores que inciden y muestran su importancia en el proceso de aprendizaje. El vínculo favorece a que el estudiante permanezca en la universidad, ya que es el factor humano el que lo sostiene, hace que se sienta satisfecho con la universidad y establezca filiaciones sociales e intelectuales dentro de la misma. Los tipos de vínculos afiliativo, afectivo y académico, son los vínculos predominantes en el estudiante universitario (Manzo Chávez, 2017)

El vínculo se caracteriza según Lafuente y Cantero (2010, citado en Manzo Chávez, 2017) por surgir de la interacción continua o prolongada, poseer una naturaleza esencialmente afectiva, perdurar a lo largo del tiempo, la singularidad, el deseo de búsqueda y mantenimiento de proximidad y contacto hacia las personas con las que se ha formado, la ansiedad cuando ocurre una separación no deseada; su calidad depende de la calidad de la interacción.

El vínculo con los compañeros se caracteriza por una diferenciación entre los compañeros del grupo y los amigos, dando origen a diferentes tipos de vínculos, ya que con los primeros el vínculo es académico o no hay vínculo (ausencia) y con los segundos, se presentan todos los tipos y no hay ausencia de vínculo. La función de los amigos en la universidad como objetos vinculares, es la de objetos transitorios que facilitan la transición y estancia de los estudiantes en la universidad (Manzo Chávez, 2017).

El vínculo afectivo implica sentimientos y emociones hacia los compañeros, como el cariño, el apoyo, el acompañamiento, la pertenencia, la gratitud, y otros. Respecto al vínculo académico, éste es de orden intelectual; surge del deseo de conocer, de adquirir conocimientos y del interés de formarse en una disciplina científica, en donde la tarea académica, es el puente de vinculación que une a las personas (Manzo Chávez, 2017).

Cuando no hay buena relación con la familia de origen o no se encuentra cerca de ella, los amigos son asimilados en las redes de apoyo, en lo que llama como “familia de

elección”, por lo que los amigos se consideran “parientes ficticios”. Por otro lado, todos estos vínculos que establece el universitario inciden en aspectos escolares como son la implicación, el rendimiento escolar, el logro académico, el fracaso, la deserción, la permanencia, la motivación e incluso en la prolongación de la formación académica.

Por lo general, el grupo de amigos prevalece el vínculo afiliativo; lo que se da entre los estudiantes y sus amigos de su subgrupo escolar. Al ser miembros de un subgrupo, comparten los sentimientos de identidad, pertenencia y fraternidad, además de la amistad y el amor filial; está basado en la afiliación. El tenerla como base y ser el vínculo por antonomasia con los hermanos, remite a la familia, es así que el estudiante, pone a sus amigos a un nivel de hermanos, de “hermanos académicos”, hijos de una misma institución educativa (madre simbólica), por eso, el vínculo con los amigos universitarios es fuerte y perdurable (Manzo Chávez, 2017).

Vínculo con los profesores

Por lo general, los estudiantes destacan el lugar privilegiado ocupado por la figura de algún “otro” significativo, principalmente encarnado en el grupo de pares y en algunos profesores en los que pudieron depositar confianza. En cuanto a las indagaciones la figura de un “buen docente”; alguien que sabe y al mismo tiempo sabe enseñar, se plantea como aquello que “hace la diferencia en una carrera”; justificando el cursado de materias libres, el esfuerzo por asistir regularmente a clase, el seguimiento de instancias de consulta. En contraposición, cuando no se encuentran referentes valorados se observan prácticas estudiantiles que expresan una debilitación en los rasgos de afiliación institucional (Pierella, 2014).

La relación profesor - alumno presenta características que la diferencian de cualquier otra relación, primero, porque se funda en una cierta imposición (no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes), segundo, porque es una relación de ida y vuelta que se establece entre personas diferentes en edad y experiencias (Cámere, 2009).

Según Carli (2012, citada en Pierella, 2014), ante las limitaciones del dispositivo institucional los profesores son quienes operan a modo de receptores, acechados a su vez por los efectos de la superpoblación en las aulas y las exigencias laborales. En efecto, es posible constatar que es precisamente en los primeros años de las carreras

donde las condiciones del trabajo docente encuentran mayor complejidad. Allí encontramos asignaturas con mayor número de estudiantes, clases en las que con frecuencia la relación docente-alumno no es la adecuada y cátedras o áreas en las que las tareas docentes que complementan el dictado de clases (preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación, etcétera) resultan fundamentales (Pierella, 2014).

El desempeño del profesor es un elemento del contexto de la clase. Así, el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes está relacionado con el impacto motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que los docentes despliegan. En consecuencia, se puede considerar que el desarrollo y la activación de la motivación se sitúan en el contexto de la clase y están influenciados por las características del contexto (Paris y Turner, 1994, citado en Bono, 2010).

Como los estudiantes pueden ser motivados en diferentes direcciones a partir de la influencia del desempeño docente, es de relativa importancia estudiar este aspecto. Particularmente, la relación entre alumnos y profesores puede ser el aspecto más relevante a tener en cuenta para conocer la motivación. El manejo del feedback es posiblemente la guía más importante para conocer la influencia motivacional que los profesores producen en los estudiantes (McLean, 2003, citado en Bono, 2010).

Se puede considerar que los estudiantes van construyendo en relación con los profesores, inciden sobre sus representaciones acerca de la identidad institucional y sobre el sentido de pertenencia a la institución. Teniendo en cuenta la diversificación de la experiencia estudiantil y reconociendo que los profesores de los primeros años son actores cruciales en el proceso de afiliación a la institución, puede ser un primer paso para diseñar políticas de educación superior referidas al ingreso que puedan atender desde diferentes estrategias una serie de aspectos referidos a las formas de producción y distribución del conocimiento, la estructura organizacional, las dinámicas institucionales y los modos de acompañamiento más adecuados en cada situación (Pierella, 2014).

CAPÍTULO IV. Aspectos metodológicos de la investigación

Diseño de investigación

Este estudio se basa en un diseño descriptivo el cual, según Hernández Sampieri (2006), busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Es decir, pretende recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables estudiadas. Este diseño es útil para mostrar con precisión las dimensiones de los fenómenos, sucesos, comunidades, contextos o situaciones que se pretenden conocer y/o analizar.

Objetivos

Objetivo General

- Estudiar los componentes afectivos que afectan al aprendizaje en los estudiantes ingresantes a la universidad.

Objetivos específicos

- Describir los factores afectivos que favorecen el aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad.
- Describir los factores afectivos que obstaculizan el aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad.

Participantes

En este estudio participaron estudiantes universitarios ingresantes a la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional de Río cuarto), pertenecientes a tres cohortes diferentes de los últimos diez años, en contextos de enseñanza presencial.

Materiales

Se utilizó como instrumento de recolección de datos relatos de experiencias de aprendizaje como estudiante universitario, escritos por sujetos participantes. Dichos relatos fueron producidos en el marco de una tarea solicitada desde la materia Estrategias para el Trabajo Intelectual, correspondiente al primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía.

La consigna que orientó a los estudiantes en la elaboración del relato fue la siguiente: *“Deben realizar un escrito personal e individual en el que relaten sus primeras experiencias de aprendizaje como estudiantes de nivel universitario (en relación a los contenidos, procesos y resultados de aprendizaje, compañeros, profesores, etc.). Cabe aclarar que quienes hayan transitado otras instancias de formación de nivel superior, ya sea que las hayan finalizado o no, pueden incorporar las experiencias de aprendizaje propias de esos momentos”*

Según Mateos Blanco y Núñez Cubero (2011), los relatos de experiencias son una técnica que resulta adecuada a la hora de inferir creencias, deseos, valores o actitudes que los estudiantes poseen sobre su entorno académico. En Ciencias Sociales el relato se utiliza con distintos objetivos: de investigación, para generar intervenciones o como herramienta testimonial. En este sentido el relato tiene un carácter instrumental. Para estos autores las principales dimensiones desde las cuales se entiende el relato son: como material que se investiga, en este sentido se atiende a la experiencia expresada y se lo considera como principal recurso para el análisis en el contexto educativo; como forma de pensamiento, se trata de un proceso cognitivo a través del cual las personas expresan y valoran su experiencia y, por último, como enfoque de investigación, es una forma de construir, explorar o analizar las experiencias individuales y colectivas.

A los fines de este trabajo los relatos de los estudiantes son utilizados como un instrumento que posibilita analizar el aprendizaje de los estudiantes vinculado a componentes efectivos, en el contexto educativo universitario.

La muestra para esta investigación, se conformó de manera intencional seleccionando 45 relatos, aquellos más profundos y extensos, de un total de 250 relatos.

Procedimiento de análisis de los datos

Se trabajó con los relatos de experiencia de aprendizaje como estudiante universitario desde un análisis inductivo-deductivo, partiendo desde lo particular a lo general, buscando regularidades a los fines de identificar los componentes afectivos que afectan al aprendizaje. Se buscó comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que rodean sus experiencias, sus opiniones y significados, es decir, la forma en que perciben subjetivamente su realidad.

A continuación, se presentan los resultados del estudio y sus discusiones, a partir del análisis de los datos, para responder a los objetivos de este trabajo.

CAPÍTULO V. Resultados y Discusión

Para dar respuesta al objetivo de estudiar los componentes afectivos que afectan al aprendizaje en los estudiantes ingresantes a la universidad. Específicamente, describir los factores afectivos que favorecen y que obstaculizan el aprendizaje; los resultados obtenidos a partir del análisis de los cuarenta y cinco (45) relatos de aprendizaje elaborados por los ingresantes muestran en términos generales que, respecto de los *factores afectivos que favorecen el aprendizaje*, los estudiantes destacan como importante el tiempo del encuentro en el ingreso universitario, para comenzar a transitar la adaptación (aprender no solo sobre los contenidos sino también sobre modos de estudio, entablar nuevos vínculos, ir conociendo la institución además de la carrera) y calmar miedos y ansiedades. A su vez, dan cuenta que la etapa del ingreso se vive con alegría, curiosidad, expectativas y entusiasmo. Se refieren al valor que tiene asumir mayor responsabilidad o autonomía en esta etapa (sobre todo quienes no son de Río Cuarto), valorando ello como un aprendizaje.

En gran parte de los relatos los estudiantes refieren que los docentes contribuyeron a su integración en la institución. Destacan especialmente la profesionalidad, dedicación, modo de enseñar, predisposición, acompañamiento, comprensión, diálogo, ayuda y escucha; expresan que son comprensivos, que promueven aprendizajes, comodidad y confianza, lo que les genera motivación. Algunos estudiantes mencionan que con las primeras experiencias en la universidad se derribaron mitos y representaciones de los docentes como fríos, distantes; también expresan que les da confianza conocer a docentes en el curso de ingreso y luego continuar con ellos en el primer año.

A su vez, en algunos relatos se destaca que los nuevos compañeros favorecieron la integración e identificación. Esto contribuye a calmar ansiedades y temores y a una sensación de bienestar. Algunos se refieren al centro de estudiantes como espacio en el que se pueden consultar dudas; sobre todo ayuda a orientarse en el espacio físico, pero también orienta en otros conocimientos institucionales. Además, en un grupo importante de relatos se da cuenta que el grupo de estudio o los pares ayuda transitar el ingreso y a la aculturación universitaria, posibilitando la identificación, el sentirse acompañado, contenido y cómodo en esa integración. Los estudiantes destacan especialmente la importancia del vínculo afectivo más allá del académico.

Por último, en un grupo importante de relatos se da cuenta de metas de aprendizaje, que se definen fundamentalmente por la importancia que tiene para los estudiantes ingresar a aprender. Mencionan el interés o gusto por la carrera y al interés o gusto por las materias, contenidos o clases.

Por otra parte, respecto de los *factores afectivos que obstaculizan el aprendizaje en los estudiantes ingresantes*, si bien los estudiantes no mencionan explícitamente factores negativos u obstaculizadores en sus relatos, se destaca que en gran parte de los relatos analizados los estudiantes dan cuenta que el ingreso a la universidad y el comienzo de la carrera universitaria generó extrañeza, desorientación, incertidumbre, dudas, miedos, nervios, inseguridad, ansiedad, tristeza, angustia, sentimientos de extrañar a seres queridos y el desafío de aprender a estar en soledad. Además, en algunos relatos los estudiantes se refieren a la distancia en el trato entre los profesores y los alumnos como particular cambio del secundario a la universidad; cuestiones estas que podrían estar dificultando el aprendizaje.

También algunos estudiantes se refieren a los primeros obstáculos al inicio de la carrera, relacionados al vivir lejos de su familia y amigos, los miedos vinculados a estar lejos de sus seres queridos, la necesidad del apoyo de sus padres, el tener que aprender a manejarse solos, teniendo que adaptarse a otra ciudad y vida (aunque en algunos casos destacan también que a pesar de la distancia se sienten acompañados y apoyados por sus familias o que a pesar del desafío de esta nueva experiencia la misma es sustancial para su autonomía).

Es destacar que algunos estudiantes expresan que los exámenes, las materias y las situaciones nuevas generan nerviosos y temores. Un grupo pequeño de estudiantes se refieren a las metas de ejecución (centradas en los resultados) más que de aprendizaje, expresando que con el resultado (nota) de la evaluación se vieron más motivados.

Por último, y en relación con lo anterior, en pocos relatos se advierte que los estudiantes se focalizan en condiciones personales que repercuten en los resultados de aprendizaje (voluntad, empeño, esfuerzo, exigencias personales, responsabilidad, autonomía e independencia) sin considerar aspectos que atienden a la enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva situada, que involucra los componentes cognitivos, afectivos y motivaciones del contexto de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se discuten estos resultados ordenándolos en base a cuatro dimensiones de análisis construidas de modo deductivo-inductivo:

1. Aprendizaje del oficio de estudiante universitario: tiempos y su vinculación con emociones y estados de ánimo;
2. Relaciones interpersonales que repercuten en el aprendizaje;
3. Orientación a la meta: dominio o ejecución y;
4. Atribución respecto de los resultados de aprendizaje

A su vez, se ejemplifican las descripciones al interior de estas dimensiones desde la voz de los propios estudiantes y se analizan los datos a la luz de los marcos conceptuales e investigaciones vinculadas con las temáticas abordadas.

Dimensión 1. Aprendizaje del oficio de estudiante universitario: tiempos y su vinculación con emociones y estados de ánimo

Esta primera dimensión refiere a los cambios y al tiempo de adaptación de los estudiantes de primer año en sus primeras experiencias en la universidad, considerando especialmente que viven un escenario incierto, en el que se entremezclan dificultades, miedos e ilusiones (Vélez, 2005).

Vélez (2005) destaca que a ser estudiante universitario se aprende, así como otras formas de ser y de participar en diferentes situaciones sociales; es importante reconocer ello y actuar en consecuencia.

Al interior de esta primera dimensión identificamos dos categorías centrales a partir del análisis de los relatos: *tiempo de extrañamiento* y *tiempo de aprendizaje*, vinculados a *emociones y estados de ánimo*.

Coulon (1995, citado en Vélez, 2005, p. 7) define el *tiempo de extrañamiento* como aquel “en el cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas ‘rompen’ el mundo que acaba de dejar, que le es ciertamente familiar”. El *tiempo de aprendizaje* se define como aquel “en el cual el alumno se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización con las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó” (p. 7) y puede extenderse a lo largo de todo el primer año de estudios o más; el joven con el paso del tiempo adquiere

seguridad a medida que comienza a internalizar lo propio de la cultura universitaria (Vélez, 2005).

Según Reeve (1995, citado en Paoloni, 2014) las emociones son fenómenos sociales porque producen una expresión social y corporal que transmite información a los demás; por lo que no solo se dan en el interior del sujeto; sino que forman parte de los intercambios entre personas. Específicamente las *emociones académicas*, son aquellas vinculadas al contexto académico y se conciben como procesos psicológicos complejos con componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos. Esas emociones se basan, principalmente, en el modo en que profesores y alumnos perciben lo que está ocurriendo en el contexto de una actividad concreta. Las emociones cumplen un papel muy importante en el aprendizaje y en la motivación con que se emprende el mismo, en todas las etapas de la vida: la escolar, la universitaria y la del aprendizaje permanente (Schutz y Pekrun 2007, citado en Paoloni, 2014).

Según Gallardo Vergara (2006) los *estados de ánimo* tienen características que los diferencian de las emociones, “en la reacción emocional se observa la participación de ciertos estímulos inductores que activan un sistema de respuesta y que le otorgan su punto de partida (Palmero et al., 2002). En cambio, los estados de ánimo, no tienen un evento o estímulo claro que los ocasione, o de existir, no es claramente identificable por quien lo experimenta (Goldsmith, 1994; Gendolla, 2000). Así mismo, los estados de ánimo carecen de objeto hacia el cual referirse, de ahí también su carácter de no intencionalidad. De este modo, constituyen estados afectivos difusos y de mayor duración que no tienen orientación específica hacia un objeto (Morris, 1992; Gendolla, 2000; Fridja, 1998)” (Gallardo Vergara, 2006, p. 3).

Goetz, Pekrun, Hall y Haag (2006, citado en Paoloni y Vaja, 2013) sostienen cuatro razones por las que consideran que vale la pena investigar acerca de las emociones de los estudiantes. Primero, porque las experiencias emocionales de los estudiantes están directamente relacionadas con su bienestar subjetivo. Segundo, porque las emociones impactan en la calidad de los aprendizajes y en los logros de los estudiantes. Tercero, porque las emociones de los estudiantes tienen un efecto sustancial en la calidad de la comunicación en el aula, lo que a su vez influye en la efectividad de la enseñanza y en la riqueza de las interacciones establecidas entre docentes y alumnos, y alumnos entre sí. Por último, porque un mayor conocimiento de las emociones ofrecerá mayores elementos

para diseñar intervenciones educativas que promuevan el surgimiento de emociones adaptativas en los alumnos.

A continuación, describimos y analizamos las dos categorías que integran esta primera dimensión: tiempo de extrañamiento vinculado a emociones y estados de ánimo; tiempo de aprendizaje vinculado a emociones y estados de ánimo.

Categoría 1.1. Tiempo de extrañamiento vinculado a emociones y estados de ánimo

Como referimos previamente, Coulon (1995, citado en Vélez, 2005, p. 7) define el *tiempo de extrañamiento* como aquel “en el cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas ‘rompen’ el mundo que acaba de dejar, que le es ciertamente familiar”; es un tiempo inicial en el que el estudiante se siente extranjero en una cultura que le resulta nueva y extraña. En parte la sensación de extrañamiento está reforzada por algunos mitos, que no siempre se corresponden con la realidad, con las prácticas, costumbres y reglas del nuevo lugar. Muchas de estas representaciones del joven se ven modificadas ya en la universidad y a medida que afianzan el vínculo con el entorno universitario.

En gran parte de los relatos analizados (23 relatos) los estudiantes se refieren al tiempo de extrañamiento vinculado con emociones y estados de ánimo. Dan cuenta de que el ingreso a la universidad y el comienzo de la carrera universitaria generó extrañeza, desorientación, incertidumbre, dudas, miedos, nervios, inseguridad, ansiedad, tristeza, angustia, sentimientos de extrañar a seres queridos, aprender a estar en soledad, pero también refieren a alegría, curiosidad, expectativas, entusiasmo. Algunos/as estudiantes se refieren incluso a sentimientos encontrados, por ej. Tristeza y alegría, ansiedad y entusiasmo.

Por ejemplo, los /as estudiantes expresan:

Comencé el 7 de febrero el cursillo de ingreso. Ese día tenía **muchos nervios, miedos y expectativas** porque no sabía con lo que me iba a encontrar. Mi primer obstáculo fue **vivir lejos de mi familia**, aunque aquí en Río Cuarto esta mi hermana, superar el colectivo, y luego encontrar a donde tenía que ir (3.11).

Entrar a un universo totalmente diferente del que venía no fue tan fácil adaptarme, ni a convivir sola, **ni a estar lejos de mi familia y de mis amigos, y podría decir que eso fue lo más difícil**, la contención sigue estando, pero a la distancia, se siente la ausencia de una charla, un beso, un abrazo (5.11).

El lunes siete de febrero, con lluvia, empecé el cursillo de la carrera. Estaba **muy atemorizada** por la relación con **gente totalmente desconocida**, ya que era una etapa completamente nueva para mí, sobre todo por **todo lo que debía dejar para formarme profesionalmente, familia, amigos, compañeros. Por un lado, me entusiasmaba la idea de vivir sola, por otro me aterraba**. No creí que iba a **extrañar tanto** (8.11).

El primer día que llegue, la veía como **algo demasiado grande para mí**, pensaba que nunca iba poder manejarme en ella, miraba esas aulas tan grandes y con tantos bancos que **provocaban una sensación muy rara dentro de mí**. Sin embargo, al relacionarme con las primeras personas pude darme cuenta que estaban pasando por la misma situación y que sus sentimientos eran como lo que yo estaba sintiendo en ese momento; **tristeza y alegría a la vez, temores, ilusiones y algo de ansiedad por este “mundo nuevo” que estábamos comenzando**, en el caso de quienes no somos de la ciudad se nos agregaba el ingrediente de **estar separados de nuestras familias, y en mi caso aun no me acostumbro a llegar al lugar donde ahora vivo y estar sola** (10.12)

En síntesis y retomando a Vélez (2005), la primera sensación que experimentan los jóvenes en sus primeros pasos en la universidad es sentirse perdidos, es todo completamente desconocido y todo esto parece abrumador en un principio. Además, son frecuentes las expresiones de añoranza, los estudiantes en sus relatos personales suelen expresar que activan diferentes acciones para afrontar las primeras dificultades que enfrentan, lo que progresivamente les va permitiendo transitar, a su vez, un tiempo de aprendizaje.

El ingreso de los estudiantes a una carrera universitaria implica un cambio no solamente en términos institucionales o curriculares, sino que se ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, valoración y acción (habitus) que harán posible diversas tomas de decisiones contribuyendo a conformar el oficio de estudiante universitario. Se trata de distintas experiencias educativas las cuales no son lineales, ni homogéneas, ni predecibles, sino caracterizadas por la diversidad y heterogeneidad y, por tanto, es más propicio hablar de experiencias educativas en plural (Bracchi, Gabbai, 2009; Bracchi, 2016). Por tanto, no existe una única condición estudiantil de los universitarios o no se puede decir que hay una práctica universitaria homogénea (Bracchi, 2016).

Diversos estudios reconocen a los aspectos emocionales como factores que delimitan la adaptación de los individuos a su entorno social, cotidiano y educativo. Al respecto Jiménez y López-Zafra (2009, citado en De la Barrera, Elisondo y Rigo, 2014) entienden que las habilidades emocionales favorecen la adaptación social y académica, en tanto, facilitan el pensamiento y el rendimiento, cuando hay buena regulación y manejo

de las emociones; contribuye a incrementar la motivación de sí mismo y por tanto la capacidad de alcanzar metas de tipo académicas; y promueve la interacción social, al favorecer la expresión y regulación de las emociones positivas de manera adecuada. En este sentido, consideramos que es muy importante que desde la institución universitaria se acompañe a los estudiantes en este tiempo inicial que transitan, en el cual, como expresamos previamente se sienten extraños, desorientados, con dudas, temores, inseguridades, angustia (además de alegres, curiosos o expectantes).

Categoría 1.2. Tiempo de aprendizaje vinculado a emociones y estados de ánimo

Según Vélez (2005), el estudiante progresivamente va reconociendo los nuevos ámbitos y las nuevas reglas de la institución. Identifica algunas personas a quienes puede recurrir, comienza a formar nuevos grupos de pertenencia, se ambienta en los espacios. Lo cual significa transformar pautas de acción, creencias y actitudes, en base a las normas (formales e informales) de una institución social de la que empieza a formar parte. En ese sentido, inicia un tiempo aprendizaje que se define como aquel “en el cual el alumno se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización con las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó” (p. 7). Este tiempo puede extenderse a lo largo de todo el primer año de estudios o más; el joven con el paso del tiempo adquiere seguridad a medida que comienza a internalizar lo propio de la cultura universitaria (Vélez, 2005).

La autora refiere también que, ligada a las expresiones de añoranza, los estudiantes en sus relatos personales suelen expresar que activan diferentes acciones para afrontar las primeras dificultades que podrían impedir la adaptación al nuevo espacio universitario. La etapa de adaptación al nuevo espacio, más allá de las nuevas formas de aprender, lleva un proceso de integración en un nuevo espacio social.

En gran parte de los relatos analizados (24 relatos) los estudiantes mencionan que progresivamente se fueron adaptado a la universidad, fueron calmando miedos, ansiedades, tranquilizándose, reconociendo la importancia de la paciencia. Destacan especialmente el valor que tiene asumir mayor responsabilidad o autonomía en esta etapa (sobre todo quienes no son de Río Cuarto); valorando ello como un aprendizaje. Además, destacan como importante el tiempo del encuentro en el ingreso universitario, para comenzar a transitar esta adaptación (aprender no solo sobre los contenidos sino también sobre modos de estudio, entablar nuevos vínculos, ir conociendo la institución además

de la carrera). Algunos estudiantes remarcan el valor de la experiencia que trasciende lo cognitivo e involucra la dimensión afectiva.

Por ejemplo, en sus relatos los estudiantes comentan:

Poco a poco perdí los miedos, aclaré las dudas que se me presentaban y comencé a familiarizarme con la nueva institución (1.11).

Todo eso que en **un principio era un laberinto para mí. Hoy todo esto ya es parte de mi rutina (15.12).**

Al día siguiente ya sabía que colectivo debía tomarme y a que aula tenía que ir lo que de alguna manera, me generaba cierta tranquilidad. Esa semana **hice muchas amigas y me fui afianzando** a ciertos aspectos de la universidad tales como algunas aulas, el comedor, bedelía y la fotocopidora.

Uno debe de aprender a ser autónomo y a manejar el tiempo. Tiempo destinado al estudio, y tiempo destinado a los afectos, cuando digo tiempo destinado a los afectos me refiero al disfrutar de la ciudad, a las juntadas con amigas e ir a los conocidos peñones(5.13).

Aprendí mucho en este último tiempo a que todos formamos parte de esta universidad y que por lo tanto **este camino lo debemos afrontar con paciencia** y respetando cada persona que está dispuesta a inculcarnos conocimientos, desde los propios compañeros, los profesores y hasta la universidad misma. (6.13)

A principio no me gustaba mucho la universidad por el hecho que soy de acá, **y que todavía no me termino de acostumbrar, pero por el otro lado no lo veo tan mal porque me enseña a valorar muchísimo más las cosas, no solo en lo material, sino también en lo afectivo,** son experiencias que vas aprendiendo y adquiriendo en lo cual te enriquece como persona y te sirve para un futuro como profesional (15.13).

Retomando a Vélez (2005), en el aprendizaje del oficio de estudiante se requiere por parte del sujeto un esfuerzo de adaptación, ya que debe encontrar nuevas formas de satisfacer necesidades inherentes a toda condición humana, que implican el aprender una nueva forma de vida con la asunción por su parte de nuevas responsabilidades y la modificación de su anterior estilo de vida y la asunción de nuevos roles.

La autora Carli (2013) menciona el aprender las reglas del juego y construir el oficio de estudiante universitario en ese tiempo de pasaje como una tarea que se inicia en el mismo momento que el estudiante se inscribe en la Facultad y comienza así a transitar su itinerario educativo, donde nuevas experiencias de aprendizaje, de vinculación con los docentes, con los pares y con la propia institución comienzan a darse.

Se considera importante para los estudiantes, generar las condiciones para el aprendizaje, organizarse en términos de tiempos y espacios por recorrer, tomar decisiones con respecto a la organización de los tiempo de estudio y tiempo libre, combinar en algunos casos estudio y trabajo, la decisión de establecer prioridades en el cursado de las asignaturas, de cursar tanto las clases teóricas como los trabajos prácticos, entre otras decisiones sociales y culturales estrechamente vinculadas a las educativas, ello genera tensiones para el estudiante en esta nueva etapa (Bracchi y Marano, 2010).

Según Linne (2018), los estudiantes de sectores populares que atraviesan con éxito la universidad suelen desarrollar estrategias más eficientes para sobrevivir en el sistema. Para esto, se animan a pedir ayuda y enfrentan la inseguridad o el pudor, porque de algún modo saben que la institución también les pertenece. Las principales actividades que realizan para apropiarse y “sentirse parte” de la universidad son autogestionar y sostener grupos de estudio, ocupar espacios y aprovechar estratégicamente los recursos disponibles de sus instituciones.

Entre la relación de los estudiantes (con sus características personales y familiares) y la institución (con las reglas de juego propias) se va constituyendo la identidad de alumnos universitarios, propios de cada institución, de cada disciplina. Dicha identidad además se vinculará con sus avances y permanencias en la carrera emprendida o en su defecto con su contracara, el abandono de los estudios (Bracchi, 2016).

Atendiendo a todo ello, se asume como necesario que la institución educativa acompañe en el afrontamiento de temores, inseguridades y ansiedades, en la asunción progresiva de la responsabilidad y autonomía por parte del estudiante, así como en las nuevas reflexiones y decisiones que los estudiantes deben asumir ante esta nueva etapa; ofreciendo espacios para el encuentro y la conformación de lazos entre estudiantes y con sus docentes.

Dimensión 2. Relaciones interpersonales que repercuten en el aprendizaje

Esta segunda dimensión refiere a la vinculación entre los estudiantes universitarios y con sus docentes y familia. Se trata de la búsqueda de contacto, la interacción con otras personas significativas y la retroalimentación en los vínculos, que inciden en cada individuo (Marrone, 2009, citado en Manzo Chávez, 2017). Involucra la intersubjetividad

que, según Bruner (1999), es la habilidad humana para entender la mente de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios y que nos permite enseñarnos unos a otros.

Dentro de esta dimensión identificamos tres categorías centrales a partir del análisis de los relatos: vínculos con docentes, vínculos con compañeros y vínculos con la familia y personas significativas.

Categoría 2.1. Vínculos con docentes

En cuanto a la relación del estudiante con los profesores, es de destacar que los docentes faciliten en los estudiantes no solo la construcción del conocimiento, sino también su desarrollo afectivo; las apreciaciones que los docentes formulan repercuten en los estudiantes (Covarrubias Papahiu y Piña Robledo, 2004). En relación con ello Bruner (1999) plantea que la educación formal juega un papel crítico para la formación de la identidad de cada estuante y debería ofrecer un contexto en el cual rendimiento académico no afecte sustancialmente la propia estima en el mundo real.

A partir del análisis de los relatos, identificamos que grupo reducido de estudiantes (4 relatos) se refiere a la distancia en el trato entre los profesores y los alumnos como particular cambio del secundario a la universidad.

Por ejemplo, expresan:

Al ingresar a la universidad **note la diferencia con los profesores**. Yo al ser de un pueblo estaba acostumbrada a que el trato con ellos fuera más personalizado en cambio ahora la relación docente- alumno es más distante por el gran número de alumnos que somos (3.13)

Mi forma de tratar con los profesores cambio mucho y **me cuesta acostumbrarme un poco** (7.13)

Todavía me parecía **difícil la relación con el profesor**, porque no era la misma que en la secundaria. (9.13)

En vinculación con ello, se destaca que la relación profesor - alumno presenta características que la diferencian de cualquier otra relación, primero, porque se funda en una cierta imposición (no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes), segundo, porque es una relación de ida y vuelta que se establece entre personas diferentes en edad y experiencias (Cámere, 2009).

A diferencia del grupo anterior, en gran parte de los relatos (25 relatos) los estudiantes refieren que los docentes contribuyeron a su integración en la institución, que los ayudaron a familiarizarse con el nuevo ámbito. Mencionan que son comprensivas/os respecto de que los estudiantes están transitando una etapa de cambios, promueven aprendizajes y promueven comodidad entre y con los estudiantes. Sostienen que los docentes tienen un papel fundamental porque les enseñan, pero también aclaran dudas, transmiten confianza. Destacan especialmente la profesionalidad, dedicación, modo de enseñar (se preocupan por que los estudiantes aprendan); la actitud de predisposición, acompañamiento, comprensión, diálogo, confianza, ayuda, escucha y dar lugar a la perspectiva u opinión de los estudiantes; lo que les genera comodidad, confianza y motivación.

Algunos estudiantes mencionan que con las primeras experiencias en la universidad se derribaron mitos y representaciones de los docentes como fríos, distantes; también expresan que les da confianza conocer a docentes en el curso de ingreso y luego continuar con ellos en el primer año.

Por ejemplo, relatan:

Respecto a los profesores, creo que fueron un gran aporte debido a que nos **transmitieron confianza y motivación** para lograr nuestros objetivos. Muchos de ellos están vinculados en el cursado de las materias por lo que, de alguna manera, **estuvimos relacionados con personas que terminarían siendo más cercanas** (3.11).

Para los profesores no existís”, “No te escuchan, solo explican” entre otras tantas frases eran las que no paraba de escuchar de otros alumnos de las distintas universidades y me generaban mucho miedo, no sabría si era así o no, y de serlo no sabría cómo sobrellevarlo. Pero basto con las actividades de ingreso para darme cuenta de que son solo prejuicios, o al menos hasta ahora que recién estamos comenzando, **los profesores nos comprenden y saben que estamos una etapa de muchos cambios** y no es fácil estar en nuestra situación. Así que tratan de ayudarnos en lo más que pueden, dentro de sus posibilidades (2.12).

Los profesores ayudan... y mucho para que realmente aprendamos, utilizan diferentes estrategias, recursos y la mayoría se posiciona en el constructivismo lo cual hace que el aprendizaje tenga otro sentido, otro significado y eso lo demuestran (4.12).

Entramos a clase con una profesora extrovertida, simpática, **no tan solo le interesaba dar a clase, si no mucho más en saber nuestra opinión. Aumento más mi comodidad** (6.12).

Con respecto a los profesores fueron muy buenos, nos ayudaron mucho, **nos escucharon, aconsejaron y nos escucharon y nos contaron que ellas también estuvieron en nuestro lugar con los mismo miedos y**

dudas, escucharlas a ellas me ayudo bastante a sacar el miedo que le tenía a la universidad (12.13).

Partiendo de estos datos podemos advertir que la relación del estudiante con los profesores es una interacción especial, los docentes facilitan a los estudiantes no solo la construcción del conocimiento, sino también su desarrollo afectivo (Covarrubias Papahiu y Piña Robledo, 2004).

Bono (2015) destaca que el interés por aprender puede entenderse desde una perspectiva contextual y situada, puesto que depende de las condiciones y/o variables que promuevan, activen y sostengan los profesores en el aula de primer año universitario en su interacción con sus alumnos y en el marco de las características particulares que posee el primer año de estudios académicos. La autora destaca además que, según las valoraciones de los propios estudiantes de primer año, los profesores que promueven en mayor medida el interés por aprender provienen de contextos motivantes. Según Pierella (2014), por lo general, los estudiantes destacan el lugar privilegiado ocupado por la figura de algún “otro” significativo, principalmente encarnado en el grupo de pares y en algunos profesores en los que pudieron depositar confianza. Para ellos el “buen docente” es alguien que sabe y al mismo tiempo sabe enseñar, se plantea como aquello que “hace la diferencia en una carrera”; justificando el cursado de materias libres, el esfuerzo por asistir regularmente a clase, el seguimiento de instancias de consulta. En contraposición, cuando no se encuentran referentes valorados se observan prácticas estudiantiles que expresan una debilitación en los rasgos de afiliación institucional.

Categoría 2.2. Vínculos con compañeros

La relación con los compañeros, pares o grupo de estudio, genera fundamentalmente vínculos de tipo afiliativo, afectivo y académico (Manzo Chávez, 2017).

En base ello, al interior de esta segunda categoría podemos diferenciar vínculos con el grupo clase, vínculos con el grupo de estudio–pares y vínculos con el centro de estudiantes, según los relatos de los estudiantes.

2.2.1. Vínculos con el grupo clase

Un grupo de estudiantes (10 relatos), refieren en sus relatos al grupo clase y sobre todo destacan que los nuevos compañeros favorecieron la integración e identificación, ya que se encuentran todos en la misma situación de desconocimiento y necesidad de integrarse. Esto contribuye a calmar ansiedades y temores y a una sensación de bienestar.

Por ejemplo, expresan:

Mis nuevos compañeros contribuyeron a mi integración en la misma (institución) (1.11).

Cuando puede llegar al aula, después de haber pasado frente a ella más de 3 veces, **me encontré con gente que estaba en las mismas condiciones que yo eso me clamó mucho e intente charlar con ellos** (6.11).

Al entrar al aula, mis miedos, dudas o todo lo que fuese se me fueron yendo de apoco, estaba rodeada de compañeros que estaban en la **misma situación que yo**, fue ahí cuando **me sentía mejor** (7.11).

Me ayudó mucho, cuando empecé a conocer gente, y **hacer vínculos, ya que me sentía acompañada**, y tenía a quien preguntarle de cualquier duda que me surgiera (1.13)

2.2.2. Vínculos con el centro de estudiantes

Otro grupo reducido de estudiantes (6 relatos) refiere al centro de estudiantes como espacio en el que se pueden consultar dudas; el cual sobre todo ayuda a orientarse en el espacio físico (buscar el aula, por ejemplo) pero también orienta en otros conocimientos institucionales.

Por ejemplo, mencionan:

No sabía hacia dónde ir, buscando el pabellón y el aula a donde tenía que ir, **consulte a uno de los integrantes del centro de estudiantes y me guió** (5.11).

Pero gracias a dios pude ubicarme bien esa “cantidad de gente” que integra la universidad están dispuestos a ayudarte, me encontré con estudiantes que están ahí para eso, para ayudarnos ellos nos **indicaban todas las cosas nuevas que íbamos a experimentar a partir de ese 7 de febrero**(7.11).

2.2.3. Vínculos con el grupo de estudio – pares

Un grupo muy importante de estudiantes (26 relatos) refiere a su grupo de estudio o a su vínculo con pares, mencionan que el grupo ayuda transitar el ingreso y a la aculturación

(integración) universitaria, genera identificación con otros, permite sentirse acompañados, contenidos, cómodos en esa integración. Son grupos que en general inician en el curso de ingreso, son vínculos iniciales que a veces van variando con distintos pares en los primeros tiempos y, en la mayoría de los casos, se transforman luego en vínculos de amistad. Los estudiantes destacan especialmente la importancia del vínculo afectivo más allá del académico (el grupo es apoyo, sostén). Además, el grupo de estudio - pares promueve el aprendizaje (construcción de conocimientos, puntos de vista) en un clima de comodidad y afectividad.

Por ejemplo, los estudiantes en sus relatos dicen:

En cuanto al grupo de aprendizajes me siento muy cómoda ya que nos llevamos bien a la hora de trabajar y podemos **establecer una relación que va más allá de la universidad**; además **nos identificamos** unas con otras en el sentido de que estamos lejos de nuestra familia y amigos y tenemos en común los miedos y expectativas que nos genera el ir a la universidad. Es un grupo lindo con el que estoy muy contenta (3.11).

Y lo más importante que me ayuda a superarlo cada día que pasa es conocer a un nuevo compañero y hacerlo saber que estoy para él y que se sienta cómodo consigo mismo. Y gracias **a ese buen trato que tengo con mis compañeros y en especial con los más allegados puede sacar una risa o carcajada a mis mañanas y poder disfrutar mis primeros días en la universidad y querer superarme y crecer un poco más cada día que pasa con su apoyo** (6.11).

Afortunadamente esto no sucedió así, ya que el primer día conocí a Ana y a los dos días comenzamos a juntarnos con Sol, Cande y Mel. **Las cinco formamos un grupo muy lindo y unido, nos apoyamos una a la otra y considero que eso muchas veces nos ayuda a seguir a delante cuando queremos dar marcha atrás y dejar todo** (9.12).

En el comienzo, o sea, en el cursillo de ingreso, estaba muy asustada (lo que no quiere decir, que ahora no lo esté), tenía miedo de todo, de no hacerme amiga de nadie, **por suerte eso no paso, ya que fue en el cursillo donde conocí a mis amigas, tuve una gran contención y apoyo por parte de ellas, me ayudaron mucho** (10.13).

Con mis **compañeros de aprendizaje releíamos los textos y discutíamos acerca de lo que le pareció más importante o entendió cada uno, lo cual hace a un estudio más enriquecedor ya que se tienen en cuenta otros puntos de vista** que muchas veces solos no los vemos o le restamos importancia. Ellos también me ayudaron y me **ayudan a prender a adaptarme** ya que como todos estamos en la misma situación nos ayudamos continuamente (2.11).

En base a los datos construidos en estas tres subcategorías, es de destacar que con el grupo clase y con el centro de estudiante se establece especialmente un vínculo de afiliación, que facilita la transición y estancia de los estudiantes en la universidad (Manzo Chávez, 2017). Blanco (2014, citado en Linne, 2018) refiere que los centros de estudiantes representan espacios de activa afiliación institucional inter-pares. Quienes participan activamente del centro de estudiantes -y quienes son beneficiarios de becas de ayuda económica- en numerosos casos trabajan ad honorem como agentes de afiliación institucional para la universidad, dando clases de apoyo, tutorías o cooperando en actividades de extensión.

En cambio, con el grupo de pares y estudio se establece un vínculo afectivo y académico, según lo que los estudiantes relatan. El vínculo afectivo implica sentimientos y emociones como el cariño, el apoyo, el acompañamiento, la pertenencia, la gratitud, entre otros. El vínculo académico surge del deseo de conocer, de adquirir conocimientos y del interés de formarse en una disciplina científica, en donde la tarea académica, es el puente de vinculación (Manzo Chávez, 2017).

Además, por lo general, entre los estudiantes y sus amigos de su subgrupo escolar o académico prevalece el vínculo afiliativo. Al ser miembros de un subgrupo, comparten los sentimientos de identidad, pertenencia y fraternidad, además de la amistad y el amor filial. El estudiante, pone a sus amigos a un nivel de hermanos, de “hermanos académicos”, hijos de una misma institución educativa (madre simbólica), por eso, el vínculo con los amigos universitarios es fuerte y perdurable (Manzo Chávez, 2017).

Por último, es de destacar que tanto en los vínculos con docentes como con compañeros y pares, es fundamental que la educación se revalorice la comunidad mutua de aprendizaje donde se aportan oportunidades y andamiajes, entre todos sus miembros (Bruner, 1999).

Categoría 2.3. Vínculos con familia y personas significativas

Al inicio de los estudios universitarios, según Whitaker y Slimak (1993, citado en Bueno Delgado, 2007), los vínculos con la familia pueden repercutir en el desarrollo y éxito académico de los estudiantes, en base a variables tales como la intensidad de la dependencia entre el estudiante y su familia, la flexibilidad de sus padres, la separación geográfica y las consideraciones económicas.

En base a los relatos analizados, advertíos que pocos/as estudiantes (4 relatos), que no son oriundos de Río Cuarto, refieren al vínculo con su familia o con personas significativas, como los amigos (previos al ingreso a la universidad). En relación con ello expresan que sus primeros obstáculos al inicio de la carrera eran vivir lejos de su familia y amigos, la necesidad del apoyo de sus padres y los miedos vinculados a estar lejos de sus seres queridos, aprender a manejarse solos, teniendo que adaptarse a otra ciudad y vida. Pero destacan también que a pesar de la distancia se sienten acompañados y apoyados por sus familias o que a pesar del desafío de esta nueva experiencia la misma es sustancial para su autonomía. Esto se denota en los siguientes ejemplos:

Entrar a un universo totalmente diferente del que venía no fue tan fácil adaptarme, ni a convivir sol, **ni a estar lejos de mi familia y de mis amigos, y podría decir que eso fue lo más difícil**, la contención **sigue estando, pero a la distancia**, se siente la ausencia de una charla, un beso, un abrazo (5.11)

Arriesgue lo mismo gracias a encontrar un grupo de compañeros donde apoyarme, a la colaboración, **ayuda e impulso de mi familia**, etc. (4.11)

Lo gratificante de esta nueva experiencia fue que en ningún momento me sentí sola o incomoda. si bien es difícil estar lejos de la familia y se los extraña, mas en mi caso que es la primera vez que me separo de ellos, **pero también es cierto que situaciones como estas a uno lo ayudan a aprender a manejarse solo y asumir responsabilidades** (4.13)

El estudiante, cuando ingresa a la universidad, aunque reúna los requisitos de admisión, esté motivado y posea los ingredientes básicos para el aprendizaje no deja de desvincularse de su entorno familiar, social y cultural en el que ha crecido y se ha desarrollado; ese equipaje lo acompaña en su vida universitaria. Ahí conserva las herramientas que ha aprendido (o no) en su hogar para enfrentar las situaciones del diario vivir. Si sus relaciones de familia y experiencias con ésta han sido positivas y saludables es muy probable que cuenten con redes de apoyo sólidas y que pueda desarrollar nuevas amistades, establecer buenas relaciones con sus profesores y su entorno. De lo contrario, si carece de estas buenas experiencias y ha crecido en un ambiente de conflictos familiares, estará carente de fortalezas psicológicas y destrezas sociales para desarrollar ese sentido de utilidad, pertenencia y poderío necesarios para un ajuste saludable a la vida universitaria y al buen rendimiento académico (Bueno Delgado, 2007)

Por su parte, Puente (1999, citado en Bueno Delgado, 2007) sostiene que en ocasiones los estudiantes fracasan no porque carezcan de estrategias cognitivas, sino porque carecen de estrategias afectivas de apoyo para desarrollar y mantener un estado

psicológico interno y un ambiente de aprendizaje apropiado. Por otro lado, expone Ruther (1999, citado en Bueno Delgado, 2007) que los jóvenes que mantienen buenas relaciones familiares son propensos a mantenerse en la universidad porque reciben el apoyo emocional, ayuda en sus dificultades personales y las decisiones acerca de sus carreras; a diferencia de aquellos que no tienen familia, o si la tienen no reciben ningún apoyo de ella. Algunos estudiantes al encontrarse lejos de sus familias, pueden experimentar inseguridad y ansiedad porque las ataduras familiares son demasiado fuertes y por ignorancia o temor, no reciben el estímulo de sus padres para separarse de ellos. Además, durante el proceso de esa transición de salir del seno de su hogar y de su medio ambiente se ven obligados a hacer muchos ajustes en un período de tiempo corto donde se tienen de ellos unas expectativas académicas altas.

Las relaciones familiares, la preparación académica de sus padres y su situación económica, entre otros, impactan el éxito o fracaso de los universitarios. Al ser la familia la primera institución que provee lazos afectivos y de aceptación al individuo, cuando por diversas razones carece de éstos, se rompen o tambalean, también los sentimientos y las emociones del estudiante se afectan. Un estudiante afectado por dificultades familiares y/o económicas en su hogar, como una cadena de eventos, se le puede afectar también su concentración, memoria, motivación e interés en los estudios, relaciones con los pares, salud física y emocional, entre otros; lo que a su vez, en la mayoría de los casos repercute en su rendimiento académico. Los estudiantes que reciben apoyo, motivación y ayuda de sus padres, no sólo perseveran, sino que también obtienen éxito en sus estudios. El hogar es el refugio donde el joven puede tener la seguridad de que estará seguro al huir de las agresiones de la vida (Zezinho, 1990, citado en Bueno Delgado, 2007).

Es interesante atender a estos datos y reflexiones ya que en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario muchas veces se desconoce o se descuida la consideración de los vínculos de los estudiantes con sus familias y como estos pueden estar afectando el proceso de aprendizaje y, en términos más profundos, la subjetividad de los estudiantes.

Dimensión 3. Orientación a la meta: dominio o ejecución

Esta cuarta dimensión refiere a los propósitos de los estudiantes para iniciar y desarrollar conductas dirigidas hacia un logro. Prototípicamente las metas pueden ser de

aprendizaje/dominio o de ejecución (Elliott y Dweck, 1988; Ames, 1992, citado en Bono, 2016).

Además, entre los factores o variables que guían y dirigen las acciones de los estudiantes en el ámbito académico, se encuentran las percepciones que tiene de sí mismos y de las tareas que van a realizar, las actitudes, intereses, expectativas y representaciones sobre el tipo de metas que pretenden alcanzar dentro del contexto educativo; esto de alguna manera repercute en la motivación con la que asumen las tareas. Tal motivación puede ser extrínseca o intrínseca. La motivación intrínseca es aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control. En cambio, la motivación extrínseca procede del afuera y conduce a la ejecución de la tarea (Pekrun, 1992).

Categoría 3.1. Metas de dominio o aprendizaje

Se definen fundamentalmente por el interés por aprender, el sentido en el contenido y superarse a sí mismo. Se vinculan con la motivación intrínseca: hacer una tarea por la satisfacción que produce con independencia de la recompensa (Ryan y Deci, 2000, citado en Bono, 2016). Al interior de las metas de dominio o aprendizaje, identificamos que un grupo importante de estudiantes refiere en sus relatos a: aprender, al interés o gusto por la carrera y al interés o gusto por las materias, contenidos o clases.

3.1.1. Aprender

Cuatro estudiantes en sus relatos dan cuenta del aprender. Específicamente expresan la importancia que tiene para ellos aprender y el compromiso con el conocimiento. Por ejemplo, mencionan:

Si bien me gusta leer, en el transcurso del cursillo tuve que hacerlo pero esta vez pensando y **siendo consciente que no era sólo para aprobarlo y poder comenzar a cursar, sino que era para mí, para aprender más y poder insertarme en este mundo nuevo**, para poder hacer lo que creo yo que me gusta (2.11)

Mi gran propósito en la universidad, **es formarme como persona y como profesional, tomando conciencia y responsabilidad** de lo que ello y estar en la universidad supone. (3.13)

Luego de ver mis resultados pude entender que los conocimientos que me habían enseñado, los había aprendido y comprendido bien, lo cual me alegró mucho. Entonces ahora eso me impulsó a poner mucho esfuerzo a

cada cátedra, clase por clase, **responsabilizándome y hacerlo de la mejor manera** (8.13)

El hecho de **prestar atención en cada clase y leer el material bibliográfico** del que van armando las clases me sirvió para poder salir a flote y **dejar de sentirme asustado**. Hoy puedo decir que con la dedicación necesaria que se merece la carrera uno puede hacerla medianamente al día(1.12)

3.1.2. Interés y/o gusto por la carrera

En doce (12) relatos los estudiantes se refieren al interés o gusto por la carrera y comparten que la experiencia del curso de ingreso, conocer más sobre la carrera, ayudó a estar más seguros de su elección, a sentir satisfacción y gusto por la carrera, sus contenidos, sus ámbitos de intervención; lo que repercute en la motivación para aprender. Puntualmente dan cuenta del gusto por ayudar aquellos que tienen dificultades de aprendizaje, por interacción con otras personas, que se identifican ejerciendo la profesión a futuro y se sienten motivados a aprender con compromiso y con responsabilidad. Por ejemplo, relatan:

Elegí esta carrera ya que **me agrada la interacción con niños y me interesa poder ayudar en un futuro** a aquellos que presenten problemas en sus aprendizajes escolares (1.11).

Nos reunimos, además, con una profesional amiga para **conocer más acerca de la carrera**, ella con su relato como universitaria y profesional nos **motivó a seguir adelante** y a interesarnos cada día más por la carrera comenzada (1.11)

Además, cada día voy **aprendiendo algo nuevo de la carrera, esto es lo que me incentiva a seguir aprendiendo de ella** (10.12).

Con respecto a los contenidos en el cursado del ingreso aprendí muchas cosas, conceptos importantes respecto a la carrera **que no conocía los cuales me motivaron más a continuar con esta carrera hoy después de adquirir todos esos conocimientos estoy más interesada y no me arrepiento de haber elegido esta carrera para mi...** (15.12).

Hasta que comencé y todas esas sensaciones que tenía anteriormente se fueron diluyendo, dándome cuenta de que esta carrera es la que yo elegí, que me siento conforme con la misma y que mi objetivo es formarme como profesional en la psicopedagogía y poder ejercerla correctamente (11.13).

3.1.3. Interés y/o gusto por materias o contenidos y clases

En siete relatos los estudiantes se refieren al interés y/o gusto por materias, contenidos y/o clases. En general refieren a que los contenidos le generan gusto, interés por estudiar los temas. También refieren que les generaba cierta expectativa o ansiedad saber de qué se trataban las materias, sus contenidos, organizarse con cada materia, pero que progresivamente es algo que se va aprendiendo. Por ejemplo, expresan:

En general, **me gustaron los contenidos** dados y **me sirvieron para asumir cierto compromiso con el conocimiento** que, en el secundario no estaba acostumbrada a tener (3.11).

Los contenidos son de mayor interés para a mí y me siento más a gusto estudiándolos; hasta el momento no surgieron grandes complicaciones en la comprensión y son también **muy enriquecedores para la ampliación de mi saber** (4.11)

Una vez finalizadas las actividades de ingreso a la vida universitaria, mis **expectativas** estaban puestas en cómo sería cada una de las materias, cuáles serían sus contenidos, cómo sería el volumen de los libros o cuadernillos, entre otras muchas dudas que fueron y siguen apareciendo, y otras que fueron respondidas(2.12).

(Las clases) Si bien hace pocas semanas que las mismas empezaron, puedo decir que me encuentro muy a gusto en ellas, y que requieren ciertas exigencias personales que debo seguir cada día muy diferentes a las de la escuela media, como la lectura diaria de los materiales asignados, el seguimiento de las clase, la lectura de lo apuntado día a día durante las mismas, y sobre todo, esta etapa **requiere de gran organización que poco a poco iré aprendiendo** (1.11)

En relación con mi motivación en estos meses, estoy **muy ansiosa por ver de qué se trata cada materia**, es por eso que la misma es muy alta.(10.12)

Tal como afirmábamos en el marco teórico, la relación de compromiso con el conocimiento académico supone atribuirle sentido personal y social relacionado con la posibilidad de una apropiación significativa de los saberes. Aquí el conocimiento es algo que puede ser propio a la vez que compartido, como resultado de la reelaboración del sujeto a través de sus experiencias con los objetos y con los otros sujetos, conformándose así una relación de compromiso con el saber. Hay quienes entienden al conocimiento como herramienta para poder transformarse a sí mismo, completando sus conocimientos, aprendiendo, formándose tanto personalmente como profesionalmente y en este caso la relación con el conocimiento es una relación de compromiso con ellos mismos y con la sociedad (Ortega y Teobaldo, 1996, citado en Vélez, 2005).

Vélez (2002) plantea que la relación con el conocimiento se construye a lo largo de la vida de los sujetos y se modifica junto a las prácticas que la acompañan y a la valoración que la sociedad le atribuye, por lo tanto, no es una relación fija o inamovible. También hay que destacar que en la relación del sujeto con el conocimiento existen otros aspectos que hacen posible la construcción de esa relación, como es el caso de la relación de los sujetos con la institución.

Jiménez y López-Zafra (2009, citado en De la Barrera, Elisondo y Rigo, 2014) entienden que las habilidades emocionales favorecen la adaptación social y académica, en tanto, facilita el pensamiento y el rendimiento, cuando hay buena regulación y manejo de las emociones; ello contribuye a incrementar la motivación de sí mismo y por tanto la capacidad de alcanzar metas de tipo académicas.

Otras investigaciones sobre el papel de las metas a nivel académico coinciden en señalar que las metas de aprendizaje son beneficiosas para la mayor parte de los resultados relacionados con el aprendizaje, incluidos los resultados a nivel motivacional tales como la autoeficacia, el interés y el valor de la tarea, la búsqueda de ayuda, el compromiso cognitivo y el rendimiento académico en las principales áreas curriculares (Valle Arias et. al., 2010).

En conclusión, se podría decir que aquellos estudiantes que valoran el aprendizaje y tienen intención de aprender y mejorar sus competencias dedican sus esfuerzos a las tareas de estudio, presentan una alta persistencia ante las tareas y aumentan sus esfuerzos (Valle Arias et. al., 2010).

Categoría 3.2. Metas de ejecución

Este tipo de metas implican demostrar habilidades o competencias, superar a otros, conseguir buenos resultados. Se vinculan con la motivación extrínseca: realizar una tarea como medio para la consecución de un fin; para obtener resultados deseables como recompensas, elogios o evitación de castigos (Pintrich y Schunk, 2006, citado en Bono, 2016).

Un grupo menor de estudiantes (3 relatos) refiere a las metas de ejecución expresando que con el resultado (nota) de la evaluación se vio más motivado. Algunos expresan que se encontraban nerviosos, asustados ante los exámenes, la cantidad de materias y las situaciones nuevas. Pero también refiere que el resultado obtenido motiva a continuar aprendiendo. Por ejemplo, mencionan:

En lo que respecta a resultados, tuve un desanimo muy grande al haber desaprobado el eje 1 del cursillo de ingreso, al principio veía todo negativo, no quería saber más nada con seguir la carrera, me quería volver a mi pueblo, mi reacción frente a esta situación, puede deberse a que yo no estaba acostumbrada a que me vaya mal en el secundario, siempre estuve acostumbrada a tener buenas notas, por eso me cayó tan mal el haber desaprobado una parte del cursillo, pero a la vez tuve una satisfacción muy grande, porque **aprobé el eje 2 del cursillo de ingreso, creo que eso fue lo me motivo a seguir, junto también con el apoyo de mi familia y de mis compañeras**. Pude darme cuenta de mis errores, traté de modificarlos y así fue como volví a rehacer el trabajo del eje 1 y entregarlo nuevamente(10.13)

Cuando se presentaron las diferentes etapas de evaluación, me encontraba **nerviosa**, ya que **desconocía** la manera de evaluar de los nuevos profesores, pero al **conocer las notas obtenidas sentí una gran motivación para continuar** (1.11).

Por suerte en todos los exámenes me fue bien y **a partir de este resultado me vi más motivada** a seguir aprendiendo (3.11).

La motivación de logro se define por una norma de excelencia para el desempeño en una actividad; generalmente en la escuela se establece con las calificaciones(Flores Macías y Gómez Bastida, 2010).

En vinculación con lo que se advierte en los datos analizados, Cabanach (1996, citado en García Bacete y Doménech Betoret, 2002) sostiene que las distintas metas elegidas por los estudiantes pueden ir desde una orientación extrínseca (obtención de buenas notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, evitación de las valoraciones negativas) que refleja el deseo de mostrar a los demás la competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender; a una orientación intrínseca (deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender), que supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad.

Dimensión 4. Atribución respecto de los resultados de aprendizaje

La atribución refiere a que los seres humanos, como seres conscientes, toman decisiones racionales. Las personas están motivadas para comprender y manejar al ambiente y a sí mismos; así como las causas de su propia conducta y las de los demás (Weiner, 1990, 1991, citado en Bono, 2016).

Weiner (1985, 1992, citado en Bono, 2016) define las atribuciones como las creencias acerca de las causas de éxitos y fracasos ante una actividad, que están asociadas a diferentes sentimientos.

Las causas percibidas pueden estar condicionadas por factores ambientales (información específica; información y normas sociales, por ej., buena suerte, facilidad o dificultad de una tarea, rol del profesor), o factores personales, como las diferencias individuales y conocimientos previos sobre sí mismo y sobre los elementos externos involucrados en una situación determinada (por ej. esfuerzo, capacidades, estrategias, habilidades) (Bono, 2016).

Pocos/as estudiantes (cuatro) se refieren en sus relatos únicamente a condiciones personales que repercuten en sus resultados; prevalece la voluntad, empeño y esfuerzo, exigencias personales, responsabilidad, autonomía e independencia. Por ejemplo:

Teniendo **voluntad, empeño y esfuerzo** estoy segura que voy a lograr regularizar las materias y en el caso de las que se puedan promocionar haré un poco más de esfuerzo y tratare de promocionar (1.11)

(Las clases) requieren ciertas **exigencias personales** que debo seguir cada día, muy diferentes a las de la escuela media, como la lectura diaria de los materiales asignados, el seguimiento de las clases, la lectura de lo apuntado día a día durante las mismas, y sobre todo, esta etapa requiere de gran organización que poco a poco iré aprendiendo (1.11)

El cursado implica una mayor **responsabilidad, esfuerzo, autonomía e independencia** de mi parte (3.11)

Revisando las investigaciones sobre atribuciones, se han considerado que los estudiantes que atribuyan sus éxitos a causas internas y estables (como son las habilidades y las aptitudes) tenderán a buscar el éxito y a ser independientes; en cambio, los que atribuyan el éxito a causas inestables y externas (como la suerte o la baja dificultad de una tarea) no tendrán una expectativa positiva de éxito y evitarán situaciones que representen un reto (Pintrich y Schunk, 2002; Flores Macías y Gómez Bastida, 2010).

Hasta aquí se han descrito y ejemplificado los resultados construidos en esta investigación, explicados y analizados en base a marcos conceptuales y resultados de investigaciones. En el próximo apartado, exponemos las consideraciones finales de este trabajo.

Consideraciones finales

En este apartado se exponen algunas reflexiones partiendo de los objetivos y resultados de la investigación. Seguidamente, reflexiones en torno al accionar psicopedagógico que pueden vincularse con los temas trabajados. Por último, se aborda a nivel más personal la experiencia de este proceso de desarrollo y producción del trabajo final de licenciatura, los obstáculos y la manera en que contribuyeron a la formación como futura profesional.

Con el objetivo de estudiar los componentes afectivos que afectan al aprendizaje en los estudiantes ingresantes a la universidad; específicamente describir los factores afectivos que favorecen y obstaculizan el aprendizaje, se analizaron cuarenta y cinco (45) relatos de aprendizaje de estudiantes ingresantes a Lic. en Psicopedagogía (UNRC), pertenecientes a tres cohortes diferentes de los últimos diez años, en contextos de enseñanza presencial. Los resultados se ordenaron en base a cuatro dimensiones de análisis construidas de modo deductivo-inductivo: a) aprendizaje del oficio de estudiante universitario: tiempos y su vinculación con emociones y estados de ánimo; b) relaciones interpersonales que repercuten en el aprendizaje; c) orientación a la meta: dominio o ejecución y; d) atribución respecto de los resultados de aprendizaje.

A modo de síntesis, podemos decir que los estudiantes en sus relatos destacan sobre todo *factores afectivos que favorecen el aprendizaje*. En este sentido, valoran las *relaciones interpersonales que repercuten en el aprendizaje*, tanto con sus docentes como con sus pares. Se refieren al *rol docente* (profesionalidad, dedicación, modo de enseñar, predisposición, acompañamiento, comprensión, diálogo, ayuda, escucha) como posibilitador de la integración universitaria; destacan además la promoción de aprendizajes, comodidad y confianza, lo que repercute motivación. Algunos estudiantes mencionan que con las primeras experiencias en la universidad se derribaron mitos y representaciones de los docentes como fríos, distantes; también expresan que les da confianza conocer a docentes en el curso de ingreso y luego continuar con ellos en el primer año. Por otro lado, destacan que el *grupo de estudio o los pares* (incluso en algunos casos mencionan al centro de estudiantes) ayuda transitar el ingreso y la aculturación universitaria, posibilitando la identificación, el sentirse acompañado, contenido y cómodo en esa integración; lo que a su vez contribuye a calmar ansiedades y temores y a una sensación de bienestar. Los estudiantes refieren especialmente la importancia del vínculo afectivo más allá del académico. Por último, dan cuenta de *metas*

de aprendizaje, que se definen fundamentalmente por la importancia que tiene aprender (interés o gusto por la carrera, por las materias, contenidos o clases).

Respecto de los *factores afectivos que obstaculizan el aprendizaje*, si bien los estudiantes no mencionan explícitamente factores negativos u obstaculizadores en sus relatos, se destaca que en relación con el *aprendizaje del oficio de estudiante universitario*, dan cuenta que el ingreso a la universidad y el comienzo de la carrera universitaria generó extrañeza, desorientación, incertidumbre, dudas, miedos, nervios, inseguridad, ansiedad, tristeza, angustia, sentimientos de extrañar a seres queridos y el desafío de aprender a estar en soledad (aunque en algunos casos destacan también que a pesar de la distancia se sienten acompañados y apoyados por sus familias o que a pesar del desafío de esta nueva experiencia la misma es sustancial para su autonomía).

Respecto al vínculo con docentes, en algunos casos plantean la distancia en el trato entre los profesores y los alumnos como particular cambio del secundario a la universidad; cuestiones estas que podrían estar dificultando el aprendizaje.

Con relación a las *metas*, un grupo pequeño se refieren a las metas de ejecución (centrada en los resultados) más que de aprendizaje, expresando que con el resultado (nota) de la evaluación sienten más motivación. En relación con ello, sobre la *atribución de los resultados de aprendizaje*, algunos pocos estudiantes refieren a condiciones personales que repercuten en los resultados de aprendizaje (voluntad, empeño, esfuerzo, exigencias personales, responsabilidad, autonomía e independencia) sin considerar aspectos que atienden a la enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva situada, que involucra los componentes cognitivos, afectivos y motivaciones del contexto de enseñanza y aprendizaje. Es destacar que algunos estudiantes expresan que los exámenes, las materias y las situaciones nuevas generan nerviosos y temores.

Un segundo aspecto que consideramos importante abordar son los aportes de la investigación al ámbito psicopedagógico. La psicopedagogía tiene que ver con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, con las dificultades y problemas que encuentran cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes, con las intervenciones dirigidas a ayudarles a superar estas dificultades y, en general, con las actividades especialmente pensadas, planificadas y ejecutadas para que aprendan más y mejor (Coll, 1996). En este marco, es sustancial considerar los aspectos emocionales como factores que delimitan la adaptación de los individuos a su entorno social, cotidiano y educativo. Al respecto Jiménez y López-Zafra (2009, citado en De la Barrera, Elisondo y Rigo, 2014) entienden

que las habilidades emocionales favorecen la adaptación social y académica, en tanto, facilitan el pensamiento y el rendimiento cuando hay buena regulación y manejo de las emociones; contribuyendo a incrementar la motivación de sí mismo y por tanto la capacidad de alcanzar metas de tipo académicas; ello promueve la interacción social, al favorecer la expresión y regulación de las emociones positivas de manera adecuada. Esto cuenta de la importancia de conocer respecto de componentes afectivos (emociones, motivaciones, entre otros) presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario, que afectan los aprendizajes por parte de los estudiantes.

En base a ello, consideramos que el presente trabajo final permite enriquecer el conocimiento sobre los componentes afectivos involucrados en el aprendizaje de estudiantes universitarios ingresantes, pertenecientes a la carrera Lic. en Psicopedagogía (UNRC). Los aportes construidos pueden considerarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ingreso y primer año universitario, tanto para estudiantes de Psicopedagogía como de otras carreras de la UNRC. Actualmente las políticas de ingreso, permanencia y egreso instalan la figura del asesor pedagógico, cuyo principal objetivo es acompañar los cambios en la enseñanza colaborando con el docente de la disciplina, para lograr un adecuado resultado de sus prácticas de enseñanza y promover mejores aprendizajes en los estudiantes (Passarini y Borlido, 2017), en base a ello, los resultados de la presente investigación puede promover reflexiones, tanto en docentes como en estudiantes, respecto de la importancia de los componentes afectivos del aprendizaje (más allá de los cognitivos y relacionales) y aportar a que se generen propuestas de trabajo integrales y situadas (considerando cognición, emoción y contexto) en los distintos espacios disciplinares. Puntualmente consideramos relevante atender a las estrategias tendientes a promover la socialización e integración de los estudiantes con sus grupos de compañeros; reflexión, conocimiento personal, expresión de ansiedades, temores, expectativas, metas; tanto bajo la modalidad individual como grupal.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que durante el período de emergencia sanitaria producto de la pandemia ocasionada por el Covid-19, la educación formal atravesó un proceso de pasaje repentino de la presencialidad hacia una educación virtual y que, como señala el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en las tradiciones académicas universitarias en nuestro país no predominaban estrategias de enseñanza mediadas con tecnologías de la información y la comunicación (Canellotto, 2020). En base a ello, sería relevante conocer cómo los componentes afectivos configuran el

aprendizaje de ingresantes universitarios, considerando especialmente este novedoso contexto de enseñanza remota de emergencia.

Por último, a nivel personal, quiero destacar que he aprendido mucho de la experiencia de recolección y análisis de relatos de aprendizaje de los estudiantes; como también de la emocionalidad inserta en los mismos, que considero como determinante muchas veces de la continuidad o no de los estudios universitarios. Particularmente, transité momentos de expectativas y desganos, tiempos extensos de revisión y maduración de contenidos y experiencias; pero finalmente encontré el logro de la concreción de la tarea en mi trabajo final y el apoyo en mi directora y personas que me acompañan en mi día a día. Creo que de esto se trata el desarrollo profesional, de fortalecerse en base a las experiencias y los tiempos de conocimiento de las situaciones educativas y emocionales, como aspectos integrales de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV (98), 57-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>
- Bono, A (2010) Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. n.º 54/2. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/3273.html>
- Bono, A. (2015). Investigando el interés por aprender en el aula universitaria. Diseño metodológico de la investigación. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932. *Revista Contextos de Educación* Año 15 - N° 18. Pp. 68-82. Recuperado de: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2018/HTML/articulos/vol18/pdf/05.pdf>
- Bono, A. (2016). Queriendo aprender en la universidad. Sobre la motivación y sus protagonistas. En Vázquez, A. (coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas*. UniRío Editora.
- Bono, Adriana y Vélez, Gisela (2009). *Los profesores promoviendo el interés por aprender en los estudiantes. Un estudio en el primer año de la universidad*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-020/319.pdf>
- Bracchi, C. (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas.

Trayectorias Universitarias; Vol. 2 N°3. Universidad Nacional de La Plata.
Recuperado de:
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>

Bracchi, C.; Marano, G. (2010). *El ingreso de los estudiantes en la Universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura sobre las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en curso*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional sobre ingreso a la universidad pública. Tandil. Recuperado de:
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>

Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

Bruner, J., (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Bueno Delgado, G. (2007). El estudiante universitario y su entorno familiar. *Revista Griot* Vol. 1 Núm. 1. España. Recuperado de:
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1922>

Cámere, E. (2009). La relación profesor-alumno en el aula. En *Entreeducadores Educación, Familia & Valores*. Recuperado de:
<https://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>

Campagno, L. y Moretta, M. R. (2014). Los desafíos y tensiones del ingreso a la Universidad Pública. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil, Argentina. Recuperado de:
<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/35/6111.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 213-228). UNIPE: Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:
<https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Carli, S. (2013). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Coll, A. R. C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Colección Cultura y Conciencia/Culture and Consciousness Series Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado en: books.google.com
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compil): *Desarrollo psicológico y educación*, II Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Covarrubias Papahiu, P. y Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIV, núm. 1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Cubero, R. y Luque, A. (2005). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y R Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación II*. Alianza Editorial. Cap. 5 (pp. 137-155).
- De la Barrera, M. L.; Elisondo, R. C. y Rigo, D. I. (2014). *Alfabetización académica y emocional. Aproximaciones a partir de alumnos ingresantes de la universidad*. Editorial: Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Revista Contextos de Educación, ISSN: 2314-3932. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/33750/CONICET_Digital_Nro.aa75524a-afed-4be8-87b9-921149999560_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Edson, J.; Marquina-Luján, R. J. y Horna-Calderón, V. E. (2019). *Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios*. Horizonte de la Ciencia, vol. 9, núm. 17, 2019 Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/e4d1/b9e1cc5a9698d6784ec74e337e48fef3bea9.pdf>
- Escobar Medina M.B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Guadalajara, Jalisco, México. Recuperado de: <http://www.udqvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires: IEC-CONADU. En Bracchi, C. (2016) *Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas*. Trayectorias Universitarias; Vol. 2 N°3. Universidad Nacional de La Plata.
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (Sexta Edición). México, McGrawHill.
- Flores Macias, R. C. y Gomez Bastida, J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. REDIE [online]. 2010, vol.12, n.1, pp.1-18. ISSN 1607-4041. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a5.pdf>
- Gaeta González. (2014). Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula (Pp.: 33-58). En Paoloni, Paola V., María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández (Comps.). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Editorial: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS), capítulo 3, pág.: 83-132. Tenerife, Islas Canarias.
- Gallardo Vergara, R. (2006). Naturaleza del Estado de Ánimo. En *Revista Chilena de Neuropsicología*, vol. 1, núm. 1. Universidad de La Frontera Temuco, Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179317886004.pdf>

- García Bacete y Doménech Betoret, (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Reflexiones pedagógicas. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Volumen 1, número 6. Recuperado de: <http://reme.uji.es/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Bapista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Huaire-Inacio, E. J.; Marquina-Luján, R. J. y Horna-Calderón, V. E. (2019). Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, vol. 9, núm. 17, pp. 1-13. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5709/570967709011/movil/>
- Labarca, A. M. y Fuhrmann, I. (2011). Familia, salud mental y rendimiento en estudiantes universitarios. En *De Familias y Terapias*. Recuperado de: <https://estudiosistemico.cl/documentos/Salud-mental-en-estudiantes.pdf>
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol.12 no.1 Santiago a, versión On-line ISSN 0718-7378. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- López Munguía, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría en Psicología, Lima (Perú). Recuperado de: https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/615/Lopez_mo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Manzo Chávez, M. C. (2017). *El vínculo afectivo del estudiante universitario con sus compañeros como factor de permanencia*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0098.pdf>
- Marrone, 2009; Marrone, M. (2009). La Teoría del Apego. Un enfoque actual. España: Psimática. En Manzo Chávez, M. C. (2017), *El vínculo afectivo del estudiante universitario con sus compañeros como factor de permanencia*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- Martín E y Solé, I. (2001). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll, C. J. Palacios y A. Marchesi (2001) *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid. Alianza Editorial. Cap. 3 (pp. 89-116).
- Mateos Blanco, T. y Nuñez Cubero, L. (2011). *Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos*. Teoría de la Educación, 23 (2), 111-128. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56751/8648-37362-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-417). Barcelona, España: Graó.
- Murphy, P. K. y Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53. En Flores Macías, R. C. y Gomez Bastida, J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. REDIE [online]. 2010, vol.12, n.1, pp.1-18. ISSN 1607-4041.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González Cabanach y A. Barca (Eds.), *Psicología de la Instrucción*. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona (EUB).
- Ortega (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Editor.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. En: Flores Macías R.D.C y Gómez Bastida J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. Revista electrónica de Investigación educativa. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100005

- Paoloni, P. (2014). Emociones en contextos académicos: perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Revista: Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. ISSN: 1696-2095. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35216/CONICET_Digital_Nro.9cf57c27-a092-4616-bcb8-bac44d582197_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Paoloni, P. y Schlegel, D. (2018). *Competencias transversales en el ingreso universitario. Un estudio longitudinal en carreras de ingeniería*. IV Congreso Argentino de Ingeniería – X Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería 19 al 21 de septiembre. Córdoba. Recuperado de: https://cadi.org.ar/wp-content/uploads/2018/09/4_CADI_y_10_CAEDI_paper_54.pdf
- Paoloni, P. y Vaja, A. B. (2013). *Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios*. *Innov. educ. (Méx. DF)* [online]. 2013, vol.13, n.62, pp.135-159. ISSN 1665-2673. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732013000200009&script=sci_abstract
- Passarini, J. y Borlido, C. (2017). El asesor pedagógico: nuevos escenarios y los desafíos de siempre. En *Revista Contextos de Educación*. Año 17-Nº23. Pp 18-25. Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotion on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. En *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, p.359-376. Recuperado de: <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pérez Cabaní, M. L. (2005). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Coll, C. J. Palacios y A. Marchesi *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid. Alianza Editorial. Cap. 11, pp.285-307. Recuperado de: https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/archivos/idAula108858799845/materiales/Unidad_2/Bibliografia/Perez_Cabani_2005_Enfoques_de_Aprendizaje.pdf
- Pérez Contreras, B., González Otero, K. y Polo Bolaño, Y. (2018). Caracterización socioeconómica y contexto familiar de los estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR“ (capítulo 5). En *La Actividad Física*

y sus Ciencias Aplicadas II. Inclusión y Género desde las Ciencias Humanas y Sociales (Sanabria Navarro, et. al.). Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" UNERMB, Venezuela.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Pierella, P. M. (2014). *El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional* Universidades. Núm. 60, abril-junio, 2014, pp. 51-62 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333038006.pdf>

Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall. En Flores Macias, R. C. y Gomez Bastida, J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. REDIE [online]. 2010, vol.12, n.1, pp.1-18. ISSN 1607-4041. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a5.pdf>

Puente, A. (1999). *El cerebro creador*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A. En Bueno Delgado, G. (2007). *El estudiante universitario y su entorno familiar*. *Revista Griot* Vol. 1 Núm. 1. España. Recuperado de: <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1922>

Puy Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2014). *En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje*. *Studies in Psychology*. Volumen 22, 2001 - Issue 2. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093901609479>

Ramos de Vasconcellos, V. y Da Costa, C. (2004). *Lev Vigostsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la educación*. En Castorina J. y S. Dubrovsky, (comp.). *Psicología, Cultura y Educación*. Noveduc. Buenos Aires. Cap. 1 (pp. 15-28).

Rinaudo M.C, De la Barrera M.L y Donolo D. (1997). *Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/texto.html>

- Rinaudo, M. C.; De la Barrera, M. L. y Donolo, D. S. (1997). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Volumen IX, Número 22. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/num%2022%20article%202%20ArticMotivparaREME.PDF>
- Stasiejko, H.; Pelayo, L.; Krauth, K. (2009). Componentes afectivos del estudio en el ingreso a la universidad. En *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 2, enero-junio. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548005.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2005). La condición docente. Buenos Aires: Siglo XXI. En Bono, A. (2015). *Investigando el interés por aprender en el aula universitaria. Diseño metodológico de la investigación*. Revista Contextos de Educación Año 15 - Nº 18.
- Teobaldo, M. (1996). Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario. *Revista La Universidad ahora*. Nº 10. Programa de estudios sobre la universidad. UBA. Buenos Aires. En Bono, A. (2015). *Investigando el interés por aprender en el aula universitaria. Diseño metodológico de la investigación*. Revista Contextos de Educación Año 15 - Nº 18.
- Turner, J., Meyer, D., Anderman, E., Midgley, C., Ghee, M. y Kang, Y. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in Mathematics: a multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 88-106. Recuperado de: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/edu-94188.pdf>
- Valladares González, A. M. (2008). La familia. Una mirada desde la Psicología. *MediSur*, vol. 6, núm. 1. Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, Cuba. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180020298002.pdf>
- Valle Arias, A.; González Cabanach, R.; Barca Lozano, A. y Núñez Pérez, J. C. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. En *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XIV. No I. 1996 Recuperado de: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/29820/RevistaDePsicolog%c3%ada.1996.14.1.3-34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Valle Arias, A.; Rodríguez, S.; Núñez, J. C.; Cabanach, R. G.; González-Pianda, J. A.; Rosario, P. (2010) Motivación y aprendizaje autorregulado. En *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 44, núm. 1, ISSN: 0034-9690. Sociedad Interamericana de Psicología Austin, Organismo Internacional. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420640010.pdf>
- Vélez, G. (2002). Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. En Vélez, G. (2004). *Estudiar en la universidad: aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, G. (2005). La nueva agenda del ingreso universitario. Desafío para la universidad pública. En G. Biber (comp.), *Preocupaciones y Desafíos frente al ingreso a la Universidad pública* (pp. 75-81). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Vélez, G. (2007). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. En A. Rivarosa (comp.), *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria* (pp. 27-38). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo02.pdf>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573. En: Flores Macías R.D.C y Gómez Bastida J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. Revista electrónica de Investigación educativa. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100005
- Weiner, B. (1992). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46, 921–930. En: Flores Macías R.D.C y Gómez Bastida J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. Revista electrónica de Investigación educativa. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100005

Zeinho, P. (1990). Los jóvenes en un minuto. Venezuela: Ediciones Paulinas. En Bueno
Delgado, G. (2007). *El estudiante universitario y su entorno familiar*. Revista
GriotVol. 1 Núm. 1. España. Recuperado de:
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1922>