

“Habilidades socio-emocionales, percepciones autorreferenciales y valoraciones del contexto de aprendizaje. Aportes para la construcción de contextos académicos poderosos en Carreras de Educación”

Trabajo Final De Licenciatura En Psicopedagogía

Autor: Schlegel, Daiana

Directora: Paoloni, Paola Verónica

La intención de este proyecto fue conocer sobre las tramas que se entretajan entre habilidades socio-emocionales, dimensiones del self, valoración del contexto instructivo y desempeños académicos de los estudiantes. Supimos que un mayor conocimiento de las variables que proponemos y una comprensión más holística de las relaciones que entretajan entre sí, brindaría herramientas conceptuales y metodológicas más sensibles, capaces de promover mejoras en las propuestas de enseñanza consideradas en sus diversas dimensiones. Teniendo en cuenta lo planteado, el objetivo general de nuestra investigación era brindar aportes teóricos y metodológicos orientados a potenciar el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan en los estudiantes el desarrollo de posibilidades para identificar y hacer uso inteligente de los recursos personales y situacionales con que cuentan para aprender.

Trabajamos con 80 alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Específicamente, trabajamos con 61 estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía que cursaron en el año 2016 la materia Didáctica II, 18 estudiantes de la Licenciatura y Profesorado en Educación Especial que cursaron en el mismo año la materia Didáctica I y un solo caso de un estudiante que cursa ambas carreras.

Los datos fueron recabados mediante diferentes instrumentos y modalidades, precisamente un cuestionario ad-hoc -Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015), el Cuestionario de autoinforme Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (2009), el cuestionario IPSE sobre percepciones del contexto académico (Weirstra et al., 1999), calificaciones de los estudiantes en diferentes instancias de evaluación en la asignatura Didáctica I y II, y entrevistas semiestructuradas. El análisis se realizó mediante procedimientos cualitativos y cuantitativos. Se empleó el programa PSPP para el procesamiento y análisis de respuestas que fueron codificadas; realizamos cálculos tales como distribución de frecuencias, medidas de dispersión y coeficientes de correlación. Los aportes que los estudiantes proporcionaron mediante entrevistas y cuestionarios cualitativos, fueron analizados según procedimientos idóneos vinculados a metodologías cualitativas; específicamente atendiendo a las orientaciones propuestas desde la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), construyendo a tal fin categorías emergentes a partir de los datos analizados.

Los principales análisis realizados giraron en torno a los siguientes ejes: 1. Las valoraciones de los estudiantes acerca de los contextos instructivos en los que participan en la universidad; 2. Habilidades socio-emocionales que los estudiantes identifican como importantes para sus desempeños en la universidad; 3. Los aspectos que contribuyen a definir la imagen que tienen de sí mismos los estudiantes (autoconcepto) en diferentes dimensiones del self; y 4. Las vinculaciones que se establecen entre habilidades socio-emocionales, autoconcepto, valoraciones del contexto instructivo y desempeño académico en el grupo de estudiantes considerado.

A partir del análisis de los datos recabados y la vinculación entre ellos se pudo observar cómo estas diferentes dimensiones del sujeto se interrelacionan y hacen a su integridad, de qué manera aspectos de diferentes contextos – como lo son el familiar y el académico –, están de cierto modo vinculados con percepción que tienen el estudiante de sí mismo, así como también en relación a sus habilidades socio-emocionales, el desempeño académico de los estudiantes, el modo en que lo viven. Los resultados obtenidos en este estudio así como las preguntas emergentes a partir de los mismos, disparan sin duda una multiplicidad de direcciones por las que puede discurrir futuras investigaciones al respecto. Los aportes de este estudio al campo de la psicopedagogía, a la investigación y a las futuras líneas de investigación que pueden derivarse, favorecen al logro de una comprensión más acabada y en profundidad sobre los contextos de aprendizajes y los procesos que en ellos se desarrollan, atravesados por multiplicidad de factores, comprendiendo la complejidad que conlleva, aportando las herramientas necesarias para generar mejoras educativas, no sólo en el ámbito universitario, sino también poder hacerlo extensible a otros niveles o contextos.

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

**“Habilidades socio-emocionales, percepciones autorreferenciales
y valoraciones del contexto de aprendizaje. Aportes para la
construcción de contextos académicos poderosos en carreras
de Educación”**

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Schlegel, Daiana

DIRECTORA

Paoloni, Paola Verónica

- Río Cuarto. Córdoba. 2017 -

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	2
PRIMERA PARTE. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES	5
Capítulo I. Habilidades socio-emocionales: el devenir de la competencia emocional	6
1.1 Las habilidades socio-emocionales al interior de diferentes modelos de inteligencia emocional	8
1.1.1 Modelo de Mayer y Salovey	9
1.1.2. Modelo de Goleman	12
1.1.3. Modelo de Bar-On	12
1.2 Vinculación entre habilidades socio-emocionales y rendimiento académico	14
Capítulo II. Percepciones autorreferenciales: el autoconcepto de los estudiantes	17
2.1. Implicaciones del Autoconcepto en la Psicología Educativa	20
2.2. Relación entre autoconcepto académico y rendimiento escolar	21
Capítulo III. Contextos de aprendizaje	22
3.1. Enfoque conductista	22
3.2. Enfoque constructivista – cognitivo	23
3.3. Enfoque sociocultural	25
3.4. Percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje como variable en estudio	26
Capítulo IV. Hacia perspectivas amplias sobre el rendimiento académico	28
SEGUNDA PARTE. ESTUDIOS Y RESULTADOS	31
Capítulo V. Aspectos metodológicos	32
5.1. Objetivo general y objetivos específicos del trabajo	32
5.2. Participantes y contexto donde se llevó a cabo la investigación	33

5.3. Instrumentos y procedimientos considerados en el estudio	34
5.3.1. Cuestionario sobre Percepción de Habilidades	35
5.3.2. Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5)	36
5.3.3. Inventory of Perceived Study Environment (IPSE)	36
5.3.4. Entrevistas semiestructuradas	38
Capítulo VI. Acerca de la percepción de habilidades socio-emocionales de los estudiantes	40
6.1. Análisis de los resultados obtenidos mediante el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades	40
6.2. Importancia atribuida a las habilidades en el contexto académico. Un análisis desde las voces de los participantes	49
6.2.1. Habilidades técnicas o específicas	49
6.2.2. Habilidades socio-emocionales o transversales	50
6.2.2.1. Habilidades vinculadas con lo interpersonal	50
6.2.2.2. Habilidades vinculadas con la adaptabilidad	52
6.2.2.3. Habilidades vinculadas con el estado de ánimo	53
Capítulo VII. Acerca de las percepciones autorreferenciales de los estudiantes .	55
7.1. Análisis de los resultados obtenidos mediante el AF5	55
7.2. Las percepciones autorreferenciales de los estudiantes a partir de sus relatos	58
Capítulo VIII. Percepciones y expectativas de los estudiantes acerca del contexto de aprendizaje	61
8.1 Análisis del instrumento IPSE	61
8.2 Acerca de las percepciones y expectativas del contexto de aprendizaje de los estudiantes a partir de las entrevistas	65
8.2.1. Rasgos del contexto que son percibidos como obstaculizadores del aprendizaje	65
8.2.1.1. Reproducción	65
8.2.1.2. Modalidad del docente – Tareas de orientación	66
8.2.1.3. Otros factores	67
8.2.2. Rasgos del contexto que son percibidos como facilitadores del aprendizaje	68
Capítulo IX. Desempeño Académico	71
9.1. Rendimiento académico desde la perspectiva cuantitativa	71
9.2. Desempeño académico desde la perspectiva de los estudiantes	72

9.2.1. El desempeño académico desde una perspectiva de resultado	72
9.2.2. El desempeño académico desde una perspectiva procesual	73
Capítulo X. Explorando posibles vinculaciones	75
10.1. Vinculaciones con el desempeño académico	75
10.2. Otras posibles vinculaciones	76
10.3. Resultados que desafían la teoría	79
TERCERA PARTE. CONSIDERACIONES FINALES	81
Capítulo XI. Interpretaciones y consideraciones para el final	83
11.1. Valoraciones de los estudiantes acerca de los contextos instructivos en los que participan en la universidad	83
11.2. Habilidades socio-emocionales que los estudiantes identifican como importantes para sus desempeños en la universidad	85
11.3. Aspectos que contribuyen a definir la imagen que tienen de sí mismos los estudiantes (autoconcepto) en diferentes dimensiones del self	87
11.4. Correlaciones entre variables: posibles vinculaciones	89
11.5. Aportes y sugerencias desde el campo de la Psicopedagogía	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	104

AGRADECIMIENTOS

A mi Directora Paola Verónica Paoloni por sus conocimientos, sus orientaciones, su persistencia, paciencia y motivación, que fueron imprescindibles para llevar adelante este trabajo.

A mi familia por brindarme su apoyo moral, emocional y económico para seguir estudiando y lograr este ansiado objetivo.

A mis amigos por acompañarnos en este camino y brindarme todo su apoyo.

A la Universidad Nacional de Río Cuarto por abrirme las puertas y permitirme estudiar.

A las estudiantes y a la cátedra de Didáctica I y II cuya colaboración hizo posible este estudio.

Este trabajo refleja el esfuerzo y el apoyo de muchas personas que de algún modo han ayudado para que esta hermosa etapa que es el “ser estudiante universitario” finalice para que comience un nuevo camino, el de ser una profesional.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, existe una gran cantidad de evidencia empírica concerniente al peso que tienen las variables o recursos internos del sujeto sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes actualmente. Se ha comenzado a desplazar hacia perspectivas más integrales de la educación, donde se lo ve al estudiante como protagonista, un paradigma desde el cual se 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 razonamiento, que les permita aprender de manera continua y resolver problemas más allá del contexto escolar, y en diferentes etapas de su vida”* (Gaeta González, 2014:33).

Desde este estudio suponemos que el conocer más acerca de los recursos internos y percepciones con los cuentan los estudiantes para aprender y analizar el modo en que repercuten en dicho proceso, es modo posible de avanzar hacia contribuciones capaces de promover mejoras educativas.

Los hallazgos obtenidos en diferentes estudios, sugieren la importancia que supone para los aprendizajes y el rendimiento obtenido, considerar las percepciones y valoraciones que los estudiantes han construido acerca del contexto instructivo y acerca de sí mismos como alumnos universitarios (Paoloni, 2015; Paoloni et al., 2015a; Paoloni et al., 2015b, entre otros). Entre las dimensiones del contexto, en los proyectos mencionados se ha focalizado por ejemplo, en las tareas académicas (Chiecher et al., 2014a) y en las situaciones de evaluación (Vaja et al., 2015). Entre los aspectos personales de los estudiantes que influyen en sus aprendizajes, se ha considerado particularmente a la motivación para el aprendizaje (Chiecher et al., 2014b), la dinámica emocional (Paoloni et al., 2015c) y el autoconcepto (Paoloni, 2014).

Sin embargo, aunque en los estudios efectuados, se ha logrado avances interesantes en el conocimiento del rol que desempeñan estas variables personales y situacionales en los aprendizajes y en la definición de las trayectorias académicas de los estudiantes, es muy poco lo que se conoce aún acerca sobre el rol que desempeñan ciertas percepciones de los alumnos sobre

sus habilidades socio-emocionales y aspectos del self, y la repercusión de estas autopercepciones en el rendimiento académico obtenido.

En este trabajo lo que se pretende es conocer cómo influyen en el desempeño académico de los estudiantes, las habilidades socio-emocionales que ellos reconocen como importantes para el desempeño en la universidad, las representaciones que han construido acerca de sí mismos (autoconcepto) en relación a diversas dimensiones del self -social, académica, emocional, familiar, etc.- y la valoración que le atribuyen al contexto de aprendizaje en sus diversas dimensiones (tareas, evaluaciones, docentes, grupo de pares, etc.). Así, nos resulta de interés conocer sobre las tramas que se entretajan entre habilidades socio-emocionales, dimensiones del self, valoración del contexto instructivo y desempeños académicos en estudiantes avanzados pertenecientes a diferentes Carreras.

Suponemos que un mayor conocimiento de las variables que proponemos y una comprensión más holística de las relaciones que entretajan entre sí, permitirá brindar herramientas conceptuales y metodológicas más sensibles, capaces de promover mejoras en las propuestas de enseñanza consideradas en sus diversas dimensiones: programas, clases, tareas académicas, evaluaciones, etc. Por lo tanto, con este trabajo se pretende brindar aportes teóricos y metodológicos orientados a potenciar el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan en los estudiantes el desarrollo de posibilidades para identificar y hacer uso inteligente de los recursos personales y situacionales con que cuentan para aprender. Específicamente se pretende:

1. Conocer las valoraciones de los estudiantes acerca de los contextos instructivos en los que participan en la universidad;
2. Conocer las habilidades socio-emocionales que distintos grupos de estudiantes identifican como importantes para sus desempeños en la universidad;
3. Identificar aspectos que contribuyen a definir la imagen que tienen de sí mismos los estudiantes (autoconcepto) en diferentes dimensiones del self;
4. Analizar las vinculaciones que se establecen entre habilidades socio-emocionales, autoconcepto, valoraciones del contexto instructivo y desempeño académico en el grupo de estudiantes considerado;

5. Brindar aportes que orienten el diseño de propuestas pedagógicas comprometidas con el bienestar socio-emocional de los alumnos y con la ampliación de sus posibilidades de obtener desempeños óptimos.

El siguiente trabajo se estructura en tres partes. La primera de ellas, integra los fundamentos teóricos desde el cual se encuadra el estudio para llevar a cabo la propuesta. La segunda parte, integra específicamente los aspectos metodológicos que fueron considerados así como los principales resultados obtenidos. Y por último, la tercera parte de este trabajo, incluye las interpretaciones y consideraciones finales, así como también aportes para tener en cuenta a la hora de diseñar contextos académicos que consideren las percepciones y expectativas de los estudiantes para favorecer su desempeño académico.

PRIMERA PARTE CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

Esta primera parte del trabajo está conformada por cuatro capítulos. En el primero se explica el papel de las habilidades socio-emocionales y su vinculación con el desempeño académico; en el capítulo dos se destaca la importancia de las percepciones autorreferenciales de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico; en el capítulo tres se brindan consideraciones conceptuales vinculados a los contextos de aprendizajes, los diferentes enfoques y las percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje como variable en estudio. Finalmente, en el capítulo cuatro se explicita la conceptualización que se realiza en este estudio respecto del rendimiento académico.

Capítulo I

Las habilidades socio-emocionales: el devenir de la competencia emocional

A partir de la década de los '80 comienza a surgir una visión alternativa a la que se tenía sobre la definición de inteligencia, de la mano de Howard Gardner. Hasta el momento había una mirada restringida sobre la misma, donde se la consideraba por ejemplo como *“Inteligencia A: El potencial innato de desarrollo cognitivo; Inteligencia B: Un nivel general o promedio de desarrollo en la habilidad de percibir, aprender, resolver problemas, pensar, adaptarse”* (Hebb, 1966 en Arancibia, Herrera y Strasser, 2008:156). A esta perspectiva, Gardner criticó y cuestionó el hecho de que se conciba la existencia de una inteligencia, aquella vinculada con el CI, la cual sólo refleja el conocimiento adquirido. Dicho autor desarrolló una visión alternativa en su obra *Estructuras de la Mente* (Gardner, 1983), donde plantea la existencia de siete tipos diferentes de inteligencias, donde cada una tiene su forma particular de procesar la información y generar soluciones ante diferentes problemas. (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008). Dicha inteligencias son la inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia kinestésica-corporal, inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. En este estudio nos interesa focalizar en la últimas dos inteligencias nombradas, es decir, inteligencia intrapersonal (*capacidad básica del individuo de poder acceder a sus propios sentimientos y a distinguir entre los distintos sentimientos que percibe. Esto permite a las personas comprender sus deseos, metas, fortalezas y debilidades, y hasta conocer su perfil de inteligencias*) e interpersonal (*capacidad para distinguir los sentimientos, comportamientos, motivaciones y atributos de las demás personas*). (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008:159). Dichas inteligencias se encuentran a la base de la llamada *Inteligencia Emocional*, la cual nos atañe aquí y se desarrolla a continuación.

Desde hace unos años, los estudios sobre la inteligencia han dado un giro. Hay dos posturas diferentes desde las cuales se conceptualiza la inteligencia emocional; una concepción amplia o “modelos mixtos”, que la considera como “*un compendio de rasgos estables de la personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas*” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005:65); y otra conceptualización más restringida o también denominada “modelo de habilidad”, en el que se considera la inteligencia emocional como el procesamiento de información que proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

A partir del concepto de *inteligencia emocional* deviene el de *Competencias emocionales*, las cuales son definidas como “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*” (Bisquerra, 2003:21). Dicho concepto integra el saber, saber hacer y saber ser, por lo cual no es algo innato o preestablecido en cada individuo. Autores como Repetto Talavera y Pérez-González (2007), con los cuales concordamos, entienden que cada competencia, habilidad o capacidad es aprendida y susceptible de poder ser desarrollada.

Multiplicidad de autores han elaborado diversas propuestas en relación a las características de las competencias emocionales. En este caso se considera la clasificación de las competencias según Bisquerra (2003), el cual propone que las mismas se dividen en dos grandes bloques, uno que refiere a la inteligencia interpersonal (capacidades de autorreflexión), y el otro vinculado a la inteligencia interpersonal (habilidad de reconocer lo que sienten y piensan los demás). Dicho autor las estructura de la siguiente manera:

1. *Conciencia emocional*: definida como la capacidad que tienen cada sujeto de tomar conciencia de sus propias emociones y las de los demás, como así también para captar el clima emocional de un determinado contexto. En síntesis, la misma comprende: a) *Toma de conciencia de las propias emociones*; b) *Dar nombre a las propias emociones*; y c) *Comprensión de las emociones de los demás*.

2. *Regulación emocional*: refiere a la habilidad para manejar las emociones apropiadamente, y abarca lo siguiente: a) *Tomar conciencia de la*

interacción entre emoción, cognición y comportamiento; b) Expresión emocional; c) Capacidad para la regulación emocional; d) Habilidades de afrontamiento; y f) Competencia para auto-generar emociones positivas.

3. *Autonomía personal o autogestión:* la misma está compuesta por un conjunto de características que se vinculan en el concepto central de autonomía personal, entre las cuales se encuentran: a) *Autoestima;* b) *Automotivación;* c) *Actitud positiva;* d) *Responsabilidad;* e) *Análisis crítico de normas sociales;* f) *Buscar ayuda y recursos;* y g) *Auto-eficacia emocional.*

4. *Inteligencia interpersonal o habilidades socio-emocionales:* consiste en la capacidad de mantener relaciones favorables con las demás personas, lo cual implica: a) *Dominar las habilidades sociales básicas;* b) *Respeto por los demás;* c) *Comunicación receptiva;* d) *Comunicación expresiva;* e) *Compartir emociones;* f) *Comportamiento pro-social y cooperación;* y g) *Asertividad.*

5. *Habilidades para la vida y el bienestar:* refiere a la capacidad para adoptar comportamientos de modo apropiado y responsable para la solución de cualquier tipo de problemas (personales, familiares, profesionales y sociales), con el fin de mejorar el bienestar propio y de los demás. La misma envuelve: a) *Identificación de problemas;* b) *Fijar objetivos adaptativos;* c) *Solución de conflictos;* d) *Negociación;* e) *Bienestar subjetivo;* y e) *Fluir* (capacidad para generar experiencias óptimas).

A lo largo del desarrollo conceptual del constructo en cuestión, devienen diversidad de modelos conceptuales que focalizan en habilidades socio-emocionales, por ejemplo, los desarrollos sobre inteligencias Múltiples propuestos por Gardner (1998) -particularmente lo que atañe a la Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal como se mencionó al comienzo- o los modelos sobre Inteligencia Emocional propuestos por Salovey y Mayer (1997, en Extremera y Berrocal, 2005), Goleman (2000), Bar-On (2012), entre otros.

1.1 Las habilidades socio-emocionales al interior de diferentes modelos de inteligencia emocional

A partir de lo expuesto, a continuación nos adentraremos en tres modelos vinculados con el constructo de Inteligencia Emocional (IE). Se trata del modelo

de Salovey y Mayer (1997, en Extremera y Berrocal, 2005), el de Goleman (2000) y el de Bar – On (2012).

1.1.1. Modelo de Mayer y Salovey

Dicho modelo se encuentra dentro de la visión más restringida, como se expuso anteriormente; es decir, conciben la inteligencia emocional como el uso adaptativo de las emociones y su correspondiente aplicación al pensamiento, donde las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación del sujeto a cada situación (Extremera y Berrocal, 2005).

Los autores que proponen dicho modelo, consideran que la IE se conceptualiza por medio de cuatro habilidades básicas, las cuales son:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997; en Extremera y Fernández-Berrocal, 2005:68).

Ahora vamos a ver cada una de estas cuatro habilidades en detalle. Comenzando por la *Percepción emocional*, la cual refiere a la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos propios y de aquellas personas que nos rodean, conlleva prestar atención y decodificar de manera precisa diferentes señales emocionales (expresiones faciales, movimientos corporales y tono de voz), es decir, esta habilidad consiste en el grado en que cada persona es capaz de identificar de manera correcta tanto sus propias emociones como así también estados y sensaciones que de ellas resultan; como así también saber discriminar la honestidad de las emociones expresadas por los demás. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005)

Otra de las habilidades señaladas por los autores es la *Facilitación o asimilación emocional*, es decir, aquella habilidad para tener en cuenta los sentimientos a la hora de razonar o solucionar problemas; el punto central de esta habilidad está en cómo las emociones afectan nuestro pensamiento y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones, como así también ayudan a focalizarnos en lo que es realmente importante. Por lo tanto este tipo de habilidad plantea que las emociones se correlacionan positivamente sobre el

razonamiento y la manera de procesar la información (Extremera y Berrocal, 2005).

Una tercer habilidad con las cuales se conceptualiza la IE, según Mayer y Salovey (1997), es la *comprensión emocional*, lo cual implica la habilidad para “*desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos (...) implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones*” (Extremera y Berrocal, 2005:70). Este tipo de habilidad además implica conocer de qué manera se combinan los diferentes estados emocionales para dar lugar a las llamas emociones secundarias; además, se incluye la capacidad para interpretar el significado de las denominadas emociones complejas, la destreza para conocer los momentos transicionales entre un estado y otro, como así también la aparición de sentimientos que se dan de manera simultánea y son contradictorios. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005)

Por último, nos encontramos con la habilidad de *regulación emocional*, aquella habilidad que se la define, siguiendo los planteos de Extremera y Fernández-Berrocal (2005) como la más compleja debido a que requiere de una regulación consiente de las emociones con el fin de lograr un crecimiento tanto emocional como intelectual. Es aquella que incluye la capacidad de estar abierto a los sentimientos (positivos y negativos), y reflexionar sobre ellos para descartarlos o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad, como así también incluye la habilidad de regular emociones, tanto propias como ajenas, atenuando las negativas e intensificando aquellas que resultan positivas. Por lo que se puede observar, este tipo de habilidad abarca el manejo tanto del mundo intrapersonal como el interpersonal, es decir, la capacidad de regular las emociones de los demás a partir de estrategias de regulación emocional que afectan a los sentimientos propios y los de los demás. El siguiente esquema resume todo lo antes expuesto.

Esquema 1. Modelo revisado de IE (Mayer y Salovey, 1997)

Inteligencia Emocional			
Regulación de las emociones	Comprensión y análisis de las emociones: Conocimiento emocional	La emoción facilitadora del pensamiento	Percepción, Evaluación y Expresión de las emociones
Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.	Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción	Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	Habilidad para identificar nuestras propias emociones.
Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información.	Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a emociones.	Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte... a través del lenguaje, sonido...
Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia	Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.	Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.	Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos
Habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.	Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emociones a otros	Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas, p.e. la felicidad facilita un razonamiento inductivo.	Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

Fuente: Extremera y Berrocal, 2005:73

1.1.2. Modelo de Goleman

Este modelo forma parte de la visión más amplia o también denominado modelo mixto. Su creador es considerado como aquél que difundió el concepto de Inteligencia Emocional a gran escala a partir de su best seller *Inteligencia Emocional* (1995), y lo hizo basándose en el trabajo de Salovey y Mayer (1990). Daniel Goleman considera que la IE la “*capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales*” (Goleman, 1998 en García Fernández y Giménez-Mas, 2010: 98).

Siguiendo lo planteado por Bisquerra (2003) a partir del modelo de Goleman, la IE se caracteriza por: a) *Conocer las propias emociones* (hacer consciente las emociones, reconocer cada sentimiento en el momento que ocurre); b) *Manejar las emociones* (a partir de la toma de conciencia de cada emoción es posible manejar los propios sentimientos para que los mismos se expresen de manera adecuada); c) *Motivarse a sí mismo* (emoción y motivación son constructos íntimamente relacionados, cada emoción tiende a una acción determinada); d) *Reconocer las emociones de los demás* (empatía); y por último, e) *Establecer relaciones* (es la habilidad de poder manejar sus emociones, a través del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal, actuando de manera suave y efectiva).

1.1.3. Modelo de Bar-On

Al igual que el modelo anteriormente presentado, éste forma parte de la mirada abierta o modelo mixto. Bar-On (2012) considera que la IE es un constructo complejo que integra un conjunto de competencias y habilidades personales e interpersonales que determinan nuestra habilidad general para afrontar demandas, desafíos y presiones cotidianas; entre otras, desafíos y demandas académicas que particularmente consideraremos en este trabajo.

Dicho modelo acerca de la IE está formado por cinco componentes claves o meta-factores que integran a su vez quince sub-factores. El Cuadro 1 que se expone a continuación sistematiza los principales componentes de este modelo.

Cuadro 1. Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (2012).

Componentes de IE	Sub-factores
Intrapersonal	Comprensión emocional de sí mismo
	Asertividad
	Autoconcepto
	Autorrealización
	Independencia
Interpersonal	Empatía
	Relaciones interpersonales
	Responsabilidad social
Adaptabilidad	Solución de problemas
	Prueba de la realidad
	Flexibilidad
Gestión del estrés	Tolerancia al estrés
	Control de los impulsos
Estado de ánimo	Felicidad
	Optimismo

Fuente: elaboración propia en base a Bar-On (2012) y Bar-On (1997, en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010)

El *componente intrapersonal* propuesto por Bar-On en su modelo de IE, implica un factor complejo que integra a su vez una diversidad de aspectos o dimensiones. Según Bar-On (2012) y Bar-On (1997, en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010), el componente intrapersonal de la IE refiere a la habilidad para 'bucear' en nuestro interior y reconocer nuestras emociones y sentimientos, pudiendo diferenciarlos convenientemente (comprensión emocional de sí mismo). Implica, además, la habilidad para expresar nuestros sentimientos -o creencias- y defender nuestros derechos sin dañar los sentimientos de los demás; esto es, de una manera no destructiva (asertividad). También supone la capacidad de comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, tanto en los aspectos positivos como en los negativos (autoconcepto). Integra por último, las habilidades para la autorrealización y la independencia en tanto implica la capacidad para auto-dirigirnos en función de las metas que nos propongamos alcanzar, sentirnos seguros en nuestros razonamientos y acciones y ser emocionalmente independientes para tomar decisiones.

El *componente interpersonal* de la IE según Bar-On, integra las habilidades para tomar conciencia de los sentimientos que experimentan los demás (empatía), para establecer y mantener relaciones satisfactorias con las personas (relaciones interpersonales) y para participar en el marco de dichas relaciones con una actitud cooperativa y de manera constructiva (responsabilidad social).

La adaptabilidad como tercer factor constituyente de la IE, refiere a la habilidad para gestionar las emociones de manera que "trabajen para nosotros y no en contra de nosotros" (Bar-On, 2012, 2:08); en otras palabras, la adaptabilidad sería la capacidad para evaluar la realidad y gestionar el cambio si fuera necesario. Específicamente, incluye la capacidad para identificar los problemas, generar e implementar soluciones efectivas (solución de problemas); la habilidad para contrastar lo que experimentamos con lo que en realidad existe (prueba de realidad) y la habilidad para efectuar un ajuste adecuado entre nuestros sentimientos, pensamientos y actuaciones y las características o condiciones cambiantes de las situaciones en las que nos desenvolvemos (flexibilidad).

El *manejo del estrés* refiere a la habilidad para controlar nuestras emociones en situaciones adversas. Integra así la habilidad para tolerar la presión originada por situaciones estresantes (tolerancia al estrés) y la habilidad para controlar los impulsos subsecuentes (control de los impulsos).

Por último, el *estado de ánimo* como quinto componente de a IE, remite a la capacidad de las personas para automotivarse, experimentar satisfacción con la vida (felicidad) y percibir los aspectos positivos de las circunstancias vitales (optimismo).

1.2 Vinculación entre habilidades socio-emocionales y rendimiento académico

En las últimas décadas muchos autores han estudiado la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico; sin embargo los resultados obtenidos no muestran concordancia y posiblemente, en parte, ello se deba a que varía en dichos estudios el modo de medir la inteligencia emocional o los indicadores que fueron considerados respecto del rendimiento académico, un

constructo –como veremos más adelante- engañosamente sencillo. Por ejemplo, se ha utilizado la versión adaptada TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 1998) en estudios donde se ha encontrado evidencia significativa en cuanto a la relación entre las dos variables en cuestión en estudiantes universitarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001, 2004, 2005). Según los resultados de los estudios antes mencionados, plantean que no hay una relación directa entre Inteligencia Emocional y logro académico, sino que hay un efecto mediador de la IE que ejerce una influencia positiva sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

En otras investigaciones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Schutte et al., 1998), se ha utilizado para medir la Inteligencia Emocional el modelo mixto el EQ-i “Emotional Quotient Inventory” (Bar-On, 2000), con el cual se han encontrado fuertes evidencias de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico en estudiantes de primer año de universidad. No fue así el caso de Barchard (2003), donde se observó una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, pero la misma deja de ser significativa una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica (Alonso Tamayo, 2014).

Otro modo de medir las habilidades fue el MSCEIT, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) con el cual también se ha encontrado evidencia de correlación significativa entre la IE y el rendimiento académico en adolescentes (Gil-Olarte, Palomera y Bracket, 2006). Este mismo instrumento fue empleado por Alonso Tamayo (2014), en el marco de su tesis de fin grado en Psicología, en la Universidad de Salamanca, donde tras realizar los análisis de los datos se observó que existía relación entre la IE y el rendimiento académico, pero que esta relación no se da de manera directa y simple, sino que es mediada por otras variables, por el hecho de que el Rendimiento Académico es un constructo complejo en el que intervienen diversos factores.

Teniendo en cuenta los resultados presentados y la naturaleza multidimensional del rendimiento académico, en este trabajo nos pareció interesante profundizar en el análisis de las relaciones entre las habilidades socio-emocionales y el rendimiento académico considerado en el contexto de la enseñanza universitaria, específicamente en estudiantes avanzados de educación. En este

trabajo focalizamos entonces nuestra atención en las habilidades socio-emocionales y enriquecimos nuestra perspectiva respecto del rendimiento académico. En capítulos posteriores se ampliará sobre este aspecto.

Capítulo II

Percepciones autorreferenciales: el autoconcepto de los estudiantes

Desde ya hace algunas décadas ha comenzado a ser punto de interés el autoconcepto como factor asociado al bienestar Psicosocial de cada sujeto (Stevens, 1996 en García y Musitu, 2014). El mismo es definido por García y Musitu (2014) como el producto de una actividad reflexiva, donde el sujeto logra un concepto de sí mismo, "la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto" (Rocenberg, 1979, en García y Musitu, 2014:10). Catalán (1990, en Arancibia, Herrera y Strasser, 2008) lo define como "aquellas cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo y que incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo." (pp. 206). Es decir que el autoconcepto viene a ser un concepto, una percepción que tienen los individuos de diversos aspectos de sí mismos.

En su formulación clásica, el *self* guarda vinculación directa con los principios de la Psicología de la Gestalt (Alexander, 2006), según los cuales, los individuos interactúan con el mundo basados en sus percepciones y autopercepciones. Las autopercepciones serían, desde esta perspectiva, esquemas o modelos mentales que las personas construyen acerca de quiénes son (Reeve, 1994). Además de incluir nuestras percepciones acerca de quiénes somos en el momento presente, el autoconcepto refiere también a nuestros recuerdos del pasado y a nuestras proyecciones de futuro. La perspectiva de tiempo futuro incluida en el autoconcepto alude a los yoes posibles, entendidos como la imagen de lo que anhelamos ser, de lo que deberíamos ser o, incluso, la imagen de aquello en lo que tememos convertirnos (Myers, 2005).

La mayoría de los investigadores sobre autoconcepto acuerdan en considerarlo un constructo multidimensional, entendiendo que las percepciones de los individuos acerca de sí mismos, se integran en tres áreas bien definidas: académica, física y social (Alexander, 2006). Basados en el modelo jerárquico multidimensional de Shavelson et al. (1976, en Shavelson y Bolus, 1982), García y Musitu (2009) agregan otras dos dimensiones a las ya mencionadas, nos referimos a la dimensión emocional y la dimensión familiar que también consideraremos en este trabajo.

El *autoconcepto académico* refiere a la percepción acerca de la calidad de nuestro desempeño como estudiante, considerando dos aspectos: la percepción que se genera en el estudiante acerca de su actividad a través de sus profesores (buen alumno) y las referidas a cualidades valoradas especialmente en ese contexto (inteligencia). Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico, la calidad de ejecución del trabajo, la aceptación y el estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad; caso contrario, correlaciona negativamente con el absentismo académico y el conflicto (García y Musitu, 2014).

Diversos autores han identificado diferentes dimensiones en el autoconcepto académico, entre ellos Arancibia y otros (1990; en Arancibia, Herrera y Strasser, 2008) distinguen las siguientes dimensiones en el autoconcepto académico: *Relaciones con otros* (nivel de confianza y aprecio del estudiante por otras personas, implica un estudiante identificado con su contexto escolar, amistoso, espontáneo y tolerante a la frustración y rabia); *Asertividad* (sentido de control que experimenta el estudiante sobre lo que ocurre en la clase, incluye la habilidad de expresar sentimientos positivos, afecto y amor, enfrentar la autoridad y hacerse escuchar); *Compromiso* (confianza en el propio potencial); y por último el *Enfrentamiento de situaciones escolares* (confianza que tiene el estudiante en las propias habilidades académicas).

En cuanto al *autoconcepto social* se considera la percepción de nuestra competencia en materia de relaciones sociales, integrando dos aspectos, uno referido a la red social de la persona y a su facilidad/dificultad para mantenerla o ampliarla y otro, concerniente a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable, alegre). Esta dimensión del autoconcepto correlaciona positivamente, al igual que la dimensión anteriormente nombrada,

con el ajuste psicosocial, con el rendimiento académico, como así también con el bienestar psicosocial, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de los compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas; y lo hace negativamente con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la sintomatología depresiva (García y Musitu, 2014).

En relación al *autoconcepto emocional*, se hace referencia a la percepción acerca de nuestro estado emocional y respuestas a situaciones específicas, en la cual se diferencian dos aspectos, la percepción general sobre el propio estado emocional (me asusto con facilidad) y la autovaloración emocional en situaciones específicas (cuando me preguntan o me hablan) en las que la otra persona es de rango superior (profesor). El mismo correlaciona positivamente con habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales; negativamente, con sintomatología depresiva, ansiedad, consumo de alcohol y cigarrillo y una pobre integración social en el aula (García y Musitu, 2014).

En cuanto a las dimensiones agregadas García y Musitu (2009), antes mencionadas, el *autoconcepto familiar* hace referencia a la percepción de nuestra implicación, participación e integración en el medio familiar. Se articula en torno a dos ejes: la confianza y el afecto experimentado en la familia; otras importantes variables de la familia y el hogar (como el sentimiento de felicidad y de apoyo, implicación en la familia, aceptación de los otros miembros familiares). De acuerdo con estudios efectuados, este factor es uno de los más importantes del autoconcepto general. Correlaciona positivamente con el rendimiento académico, ajuste psicosocial, sentimiento de bienestar, integración escolar, conducta prosocial, valores universalistas y percepción de salud física y mental. También, correlaciona de modo negativo con síntomas de depresión, ansiedad y consumo de drogas. (García y Musitu, 2014).

En cuanto al *autoconcepto físico*, refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, incluyendo dos aspectos complementarios, uno referido a la práctica deportiva y otro relativo al aspecto físico. Dicha dimensión correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, rendimiento deportivo, motivación de logro e integración social y escolar; en cambio, lo hace

negativamente con el desajuste escolar, ansiedad y presencia de problemas con los iguales en menor medida. (García y Musitu, 2014).

2.1. Implicaciones del Autoconcepto en la Psicología Educativa

El autoconcepto ha sido tradicionalmente considerado un constructo fundamental de la psicología y fundamentalmente de la Psicología Educativa, debido a la gran cantidad de evidencia empírica donde se ha considerado al autoconcepto como variable que evalúa el ajuste personal, de gran importancia en contextos educativos. García (2014) en su escrito enuncia una serie de estudios vinculados al autoconcepto, por ejemplo la relación con el funcionamiento óptimo del niño desde el contexto familiar (Rodríguez, Veiga, Fuentes y García, 2013), jóvenes en el contexto universitario (Alonso, Castaño, Calles y Sánchez-Herrero, 2010), relacionado con problemas especiales de discapacidad (motriz, Pérez y Garaigordobil, 2007; y visual, auditiva y motora, Sánchez y López-Justicia, 2012), actitudinales (sexistas, Garaigordobil y Aliri, 2011), conductuales (delincuencia, Fariña, García y Vilariño, 2010), emocionales (fobia al colegio, García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008; y el miedo escénico por actuar en público, Madariaga, Murélagu y Vidales, 2008), entre otros.

Más precisamente, en equipos de investigación de nuestra universidad, se ha estado estudiando sobre las percepciones autorreferenciales de ingresantes en carreras de Ingeniería para prevenir el abandono (Paoloni, 2014; Paoloni, Chiecher y Martín, 2015), como así también se ha estado incluyendo esta variable en estudios en proceso, de mayor envergadura, tales como proyectos identificados como PPI 2016-2018 titulado "*Trayectorias de participación en comunidades de aprendizaje: dimensiones personales y sociales en la configuración de contextos favorables para los aprendizajes*", PROYECTO I + D (2016-2018) titulado "*Trayectorias de participación en comunidades de aprendizaje: dimensiones personales y sociales en la configuración de contextos favorables para los aprendizajes*".

2.2. Relación entre autoconcepto académico y rendimiento escolar

Debido a la gran cantidad de estudios que se han desarrollado se puede plantear que existe una relación positiva entre los niveles de autoconcepto y el rendimiento escolar. Sin embargo, estos estudios no señalan una dirección causal o lineal, al igual que con la variable anteriormente señalada. Por lo general se estudia la relación del autoconcepto con el rendimiento académico junto con otras variables intervinientes, como por ejemplo aptitudes y las atribuciones causales (Miñano Pérez, Cantero Vicente, Castejón Costa, 2008) o considerada dentro de un grupo de factores personales (Garbanzo Vargas, 2007; Vázquez y otros, 2012) como las variables cognitivo-motivacionales (Valle Arias y otros, 1999; Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez y González-Pienda, 1998).

Como se advierte en el marco de los desarrollos presentados en este capítulo, el autoconcepto constituye un variable relevante para comprender de qué manera correlacione con el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, son escasos los trabajos que han considerado este constructo en todas sus dimensiones, es decir, que por lo general se lo vincula con autoconcepto académico. Precisamente en este trabajo, pretendemos profundar en todas las dimensiones del autoconcepto de los estudiantes, es decir, abarcando además de la académica, la física, social, emocional y familiar.

Capítulo III

Contextos de aprendizaje

Junto a la difusión de los aportes de las teorías socio-constructivistas en el campo de la Psicología Educacional, los estudios sobre los contextos de aprendizajes recibieron una atención creciente en los últimos años (Rinaudo, 2014). En este marco, Cole (1999, en Rinaudo, 2014), destacó la frecuencia con que los términos hebras, hilos, tejidos, red, se usan dentro de los enfoques culturalistas para describir acciones en el estudio de los procesos de pensamiento. Cuando el contexto se entiende como una red y las acciones se estudian como acontecimientos particulares, los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles, pasan a ser objeto de mayor interés (Rinaudo, 2014).

Pero para llegar a esta visión sobre los contextos de aprendizaje, con la cual concuerda la perspectiva de este estudio, las ideas sobre qué se entiende por contexto, el modo en que el mismo influye en el aprendizaje, fueron cambiando a lo largo del tiempo, enriqueciéndose a partir de diferentes marcos teóricos. Dichos enfoques serán comentados de manera breve a continuación, a partir del trabajo de la Dr. María Cristina Rinaudo (2014).

3.1. *Enfoque conductista*

Dicha perspectiva tiene como sus mayores referentes fueron Iván Pavlov (URSS, 1849-1936), Edward Thorndike (USA, 1874-1949), John Watson (USA, 1878-1958), Burrhus F. Skinner (USA, 1904-1990) entre otros. Su interés estaba centrado en idear contextos adecuados para la producción de aprendizajes

esperados, con una macado atención sobre las condiciones físicas del mismo, aquello que era observable, medible y sobre todo controlable.

Desde esta mirada, se concebía al aprendizaje como un proceso de asociación entre estímulos y respuestas, por lo cual se creí que a partir de la preparación de un contexto adecuado, particular, se provocaba directamente una respuesta esperada, es decir, un aprendizaje determinado. La evidencia que tenían sus fundadores se basaba por ejemplo en el conocido experimento de Pavlov sobre el condicionamiento clásico a partir del experimento con perros. En dicho experimento, en un primer momento se gestaba una respuesta o reflejo incondicionado para el estímulo (la salivación del animal debido a que se le mostraba el plato de comida) ante la presencia de un estímulo neutro (sonido de la campanilla). Luego de varias repeticiones de esta parte del experimento dio como resultado un segundo momento, donde ya el animal al escuchar la campanilla sonar (estímulo condicionado) comenzaba a salivar porque esperaba el plato de comida, esto quiere decir, que se obtuvo una respuesta o reflejo condicionado.

Desde esta perspectiva, autores como Hilgard (1966 en Rinaudo, 2014), señala que la ciencia de la Psicología debía basarse sobre *“el estudio de lo que es patentemente observable: estímulos físicos, movimientos musculares y secreciones glandulares que aquéllos provocan, y los productos ambientales que se siguen”* (Hilgard, 1966:61 en Rinaudo, 2014:166).

Aquí la concepción que se tenía sobre el contexto, más precisamente sobre el ambiente, era acotada, el mismo era reducido, dividido y simplificado para poder ser estudiado a términos de estímulo – respuestas predeterminadas. Y sobre el individuo también se tenía una visión demasiado restringida, ya que sólo se tenía en cuenta aquello que era observable.

A mediados del año 1960 comienzan a surgir crecientes críticas a esta perspectiva, desde el enfoque que a continuación se detallará.

3.2. Enfoque constructivista – cognitivo

El mismo surge, como se anticipó, a mediados de la década del '60, a partir de la denominada revolución cognitiva, de la mano de uno de sus principales postulantes como fue Jerome Bruner (USA, 1915), junto con el constructivismo

piagetiano, a partir de los trabajos de Jean Piaget (Suiza, 1896-1980) y la Escuela de Ginebra.

La variante más importante que trae consigo esta perspectiva, sobre lo postulado por el conductismo, es el hecho de comenzar a tener en cuenta el mundo interno de cada sujeto, es decir, estudiar su subjetividad. Ya no se consideraba solamente lo observable, sino que también lo que las personas piensan y dicen, es decir, todos aquellos procesos psicológicos internos que realiza, reconociendo la complejidad de las representaciones y la centralidad de la capacidad para elaborar teorías y explicaciones, construir significados, organizar información, solucionar problemas, entre otras cuestiones. Se postulaba que desde dicha perspectiva se podía estudiar el mundo interno con métodos propios y aceptables en las comunidades científicas, para que la psicología siga considerándose una ciencia.

El interés de esta perspectiva estaba puesto en las funciones intelectuales de los sujetos, de qué manera se van organizando y desarrollando sus funciones, de qué forma se van dando las diferentes interpretaciones sobre una misma realidad, como así también de qué manera se van construyendo las categorías con las cuales la persona entiende y organiza el mundo. Ya no sólo se consideraba el estímulo y la respuesta, sino la interpretación que la persona hace de ellos.

Al hablar de la concepción que se tiene desde esta perspectiva en relación al contexto, más precisamente, hay cuatro postulados básicos que lo definen, los cuales son:

1. *Actividad mediadora de las representaciones individuales acerca de la realidad:* hace referencia a los factores internos e individuales que intervienen en la interpretación de la realidad

2. *Componentes simbólicos del contexto:* consiste en el reconocimiento de la influencia de lo simbólico, ya no solo lo físico o material, en el contexto.

3. *Interacciones entre los estratos de un contexto.* Es a partir de aquí donde se empieza a considerar al contexto como “*algo que envuelve o rodea a los individuos cuando se involucran en actividades de aprendizaje*” (Rinaudo, 2014:171).

4. *Las personas crean contextos*: es a partir de estos últimos dos postulados donde se empiezan a desdibujar los límites y comienza a surgir la siguiente perspectiva.

3.3. Enfoque sociocultural

Los trabajos de Lev Vygotsky (Rusia, 1898-1934), Jerome Bruner, Ricardo Baquero, Etienne Wenger, Lauren Resnick, Jean Lave forman la base de los antecedentes de esta perspectiva, los cuales comenzaron a indagar sobre el modo en que la cultura actúa sobre el desarrollo y aprendizaje humano. (Rinaudo, 2014). Ellos concuerdan en que las diferentes actividades humanas se dan en contextos culturales, son mediatizadas por el lenguaje, entre otras herramientas, tanto materiales como simbólicas, y que para su mejor comprensión es necesario conocer su desarrollo histórico (Pressick-Kilborn y Walker, 1999; en Rinaudo, 2014).

Como se puede observar, la principal diferencia con el enfoque antes mostrado, es el hecho de que comienza a ser punto de interés aquí las propiedades del contexto. Lo que se busca es explicar el proceso de aprendizaje donde se reconoce la relación que se da entre ellos y los escenarios culturales, históricos e institucionales que los atraviesa. Desde esta perspectiva se concibe el aprendizaje como un proceso puramente social, el cual se define a partir de interacciones entre los aprendices y las propiedades del contexto específico, (Olmedo, 2004; en Rinaudo, 2014)

Desde dicho enfoque se pueden describir cuatro contribuciones fundamentales, las cuales son las siguientes:

1. *Preponderancia del lenguaje y las herramientas de la mente y la cultura*: Bruner (1997) postula que el aprendizaje y el pensamiento se encuentran siempre situados en contextos culturales y siempre requieren de las herramientas propias de cada cultura, por lo que de cada contexto emergen modos de conocer particulares (Rinaudo, 2014). Cada situación de aprendizaje, según Henning (2004) se encuentra atravesada por lenguajes, herramientas y relaciones sociales, las cuales dan forma a las interacciones que en ellas se dan (Rinaudo, 2014).

2. *Atención a los contextos cotidianos de aprendizaje:* según lo define Rinaudo (2014) en su artículo, el aprendizaje consiste en un proceso social, que se da en la interacción entre los aprendices y las características del ambiente particular, independientemente de su nivel de formalidad, esto quiere decir, que la gama de escenarios posibles para el aprendizaje es muy amplia.

3. *Atención a las relaciones interpersonales:* desde esta perspectiva se privilegia el diálogo que se da con otras personas, no sólo con la naturaleza como postulaba la perspectiva anteriormente desarrollada.

4. *Concepción de aprendizaje como construcción de identidad:* lo que plantea la Dr. Rinaudo, basándose en los planteos de Wenger (2010), el aprendizaje no sólo es adquirir conocimientos o competencias, sino que es volverse una cierta persona, “*implica volverse alguien para quien la competencia es un modo significativo de vivir en el mundo*” (2014:184)

3.4. Percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje como variable en estudio

La influencia del contexto en el devenir de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ha sido estudiada por varios autores y desde diversas perspectivas teóricas. Específicamente por ejemplo, en lo que refiere a las interrelaciones que se establecen entre aspectos intrapersonales y situacionales en la consideración de la motivación para el aprendizaje desde perspectivas socio-cognitivas, podemos citar los trabajos de Paoloni (2010). Estos estudios mostraron, en rasgos generales, que no basta con proponer tareas académicas que en teoría cumplan con los requisitos sobre motivación académica, los resultados sugieren la necesidad de considerar, además, al estudiante en su contexto específico, con sus experiencias de aprendizaje que impregnan sus formas particulares de interpretar el presente y de proyectarse hacia el futuro.

Otros estudios vinculados a la percepción que tienen los estudiantes respecto del contexto de aprendizaje, son los de Paoloni, Martín y Chiecher (2015), en este caso particular el estudio se realizó con estudiantes ingresantes de carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, donde se comparó las percepciones que tenían los estudiantes respecto de sus estudios en la escuela media y las expectativas respecto del contexto universitario,

brindando sugerencias para pensar en contextos que efectivamente consideren los rasgos que los estudiantes esperan encontrar. Otro estudio similar, pero con una muestra de estudiantes de diferentes profesados, es el de Martín (2015).

A nivel internacional, otros trabajos de relevancia que focalizaron sobre la importancia de atender a los rasgos del contexto para comprender más cabalmente el proceso y resultado obtenidos por alumnos universitarios en los aprendizajes académicos construidos, lo constituye por ejemplo Garbanzo Vargas (2007), Mateos Blanco (2009), Vázquez et al. (2012), Ocaña Fernández (2011), entre otros. El factor común que tienen la mayoría de estos estudios es que consideran el contexto en su concepción general, es decir, factores del contexto a nivel general, tales como diferencias sociales, contexto socioeconómico, entorno familiar, variables demográficas, ambiente estudiantil, condiciones institucionales, relación estudiante-profesor, características del colegio, entre otras. Pero no toman específicamente las percepciones de los estudiantes sobre el contexto de enseñanza-aprendizaje en particular.

Para este trabajo, nuestra consideración de los aspectos interpersonales que discurren en el seno de un contexto de aprendizaje, focalizó principalmente en las expectativas y valoraciones de los estudiantes respecto de los contextos de aprendizajes de los que han participado. Si desde la teoría se considera que las expectativas y valoraciones de los estudiantes sobre los contextos académicos, influyen de modo importante en los procesos de aprendizaje y en la dinámica motivacional y emocional subyacente y si, a su vez, las creencias acerca de uno mismo respecto el contexto se vinculan con la calidad de sus desempeños académicos logrados, entonces parece importante conocer y atender al sentido de estas percepciones acerca de sí mismos y sobre los contextos de aprendizaje que manifiestan los estudiantes y de qué manera esto se correlaciona con el desempeño académico de los estudiantes.

Capítulo IV

Hacia perspectivas amplias sobre el rendimiento académico

En la educación en general, a lo largo de toda la historia, el estudiante debe cumplir cada etapa y los requerimientos necesarios para obtener el aprendizaje. La conceptualización sobre el rendimiento académico fue cambiando según el modelo de enseñanza o de escuela se iba planteando en cada época. Hay diferentes conceptualizaciones con respecto a la definición del Rendimiento académico, algunas de ellas, por ejemplo, son las siguientes:

“el rendimiento o efectividad académica es definida como el grado de logro de los objetivos señalados en los programas de estudio”.
(Himmel et al. 1999 en Suazo Galdames, 2007:3).

“el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente en conjunto con el estudiante pueden determinar en qué cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por este último”.
(Alves y Acevedo, 1999 en García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012:109).

“una nota numérica que obtiene un estudiante como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza- aprendizaje en el que participa” (Retana, 2006 en García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012:109).

García, Cuevas, Vales y Cruz, (2012), plantean que el desempeño académico es un factor que está relacionado de manera significativa con el

aprendizaje escolar de los estudiantes y es el principal resultado del proceso de enseñanza. Recordemos que, desde la perspectiva desde la cual centramos el estudio, consideramos el aprendizaje como un cambio en el comportamiento, el cual es relativamente permanente en el tiempo, resultado de la experiencia (Feldman, 2006 en García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012). El hecho de que el aprendizaje no se puede observar de manera directa, requiere que el estudiante demuestre aquellas competencias o saberes construidos, los cuales son evaluados por los docentes según el modo y el estilo de enseñanza desde el cual se dispone, y se traduce en calificaciones que miden su desempeño académico.

A pesar de que el desempeño académico está directamente vinculado con el proceso de enseñanza y aprendizaje -como se mencionó anteriormente-, es un constructo complejo en el que influyen numerosas variables, las cuales difieren según la perspectiva de diferentes autores. Por ejemplo, Ramírez y Vales (2003 en García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012) identificaron cinco variables relacionadas con dicho constructo; a saber: *la atención que los padres brindan al desempeño de los hijos, el ambiente familiar del estudiante, los factores de motivación, las estrategias de aprendizaje del alumno y el estilo de enseñanza del profesor* (pp. 109). Sánchez y Valdés (2003 en García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012) plantean que las variables que ejercen influencia significativa sobre el desempeño académico son *las características propias del estudiante (habilidades intelectuales y sociales), el contexto familiar y las características del funcionamiento de la escuela* (pp. 109).

En definitiva, de acuerdo a los aportes de los autores citados, se pueden clasificar los factores que inciden en el desempeño académico en tres grupos: las características individuales de los estudiantes -características de los alumnos y sus estilos de aprendizaje-, los factores asociados con la escuela -relacionados con la institución, el currículo y el profesor- y los asociados con la familia.

En la actualidad existe evidencia empírica suficiente que sugiere que no solo los factores vinculados a la capacidad intelectual del sujeto y del contexto influyen sobre el rendimiento académico de cada estudiante, sino que ha comenzado a estudiarse el peso de otras importantes variables o recursos internos porque ejercen su influencia sobre dicho constructo multicausal, como por ejemplo, la autoestima, inteligencia emocional, expectativas, motivación,

autoconcepto, aptitudes, atribuciones causales, entre otras. Varios estudios muestran como principal resultado una correlación positiva entre ellos (Alonso Tamayo, 2014; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Ferragut y Fierro, 2012; Miñano Pérez, Cantero Vicente, Castejón Costa, 2008; Pérez y Castejón Costa, 2006, 2007)

Sin embargo, es importante destacar que todos los estudios antes mencionados, tienen la precaución de no señalar una relación causal ni lineal entre las diferentes variables y el rendimiento académico, a pasar de que en la mayoría de los casos da como resultado una correlación positiva, debido a que, como se mencionó reiteradas veces, el rendimiento es un constructo multicausal, en el que intervienen una variedad de dimensiones de manera conjunta. Es desde esta perspectiva ampliada sobre rendimiento académico desde la cual nos posicionamos en este estudio. Aquí consideramos el rendimiento académico desde dos perspectivas complementarias: una vinculada a la condición académica en la cual quedaron los estudiantes a partir del promedio derivado de las notas que obtuvieron en las diferentes instancias de parcial (promocional, regular, libre) en la asignatura Didáctica I y II – respectivamente –; otra, relacionada con la propia visión de cada estudiantes respecto de su desempeño académico. Sobre este punto se ahondará en capítulos posteriores.

SEGUNDA PARTE ESTUDIOS Y RESULTADOS

Esta segunda parte del trabajo está compuesta por cinco capítulos. En el Capítulo V se exponen los principales aspectos metodológicos considerados en la investigación realizada; en el Capítulo VI se analiza la percepción que los estudiantes tienen respecto de sus propias habilidades socio-emocionales, a partir de las respuestas que brindaron al Cuestionario sobre Percepción de Habilidades. En el Capítulo VII, se indaga sobre las percepciones autorreferenciales de los sujetos que forman parte del grupo en estudio, a partir de los resultados arrojados por el Autoconcepto Forma 5 (AF5). En el Capítulo VIII, se expone un análisis de las percepciones y expectativas de los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje, a partir de los datos arrojados por el cuestionario IPSE. En el Capítulo IX, se sistematiza el rendimiento académico de los estudiantes en dos sentidos (cuantitativo y cualitativo); y por último, en el Capítulo X, se analizan las posibles vinculaciones entre las variables consideradas en el presente estudio.

Capítulo V

Aspectos metodológicos

Este capítulo está orientado por los lineamientos de la investigación de tipo no experimental. Según los planteos Hernandez Sampieri, Collado y Lucio (2010), se lo define como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables, un estudio que solamente se orienta a observar el o los fenómenos que nos interesan, tal como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos. Más precisamente es un estudio con enfoques o métodos mixtos, esto quiere decir, que se investiga a partir de la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo, al decir de autores como Chen (2006) y Johnson et al. (2006), *“con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno”* (en Hernandez Sampieri, Collado y Lucio, 2010:546)

En este capítulo se explicitan los principales aspectos metodológicos que responden a los objetivos planteados en nuestra investigación. De esta manera, retomamos los objetivos de trabajo, detallamos el contexto donde se llevó a cabo la investigación, los sujetos participantes de la misma, así como los instrumentos y procedimientos empleados para reunir la información necesaria.

5.1. Objetivo general y objetivos específicos del trabajo

Tal como sostuvimos en un principio, resulta de interés conocer sobre las tramas que se entretajan entre habilidades socio-emocionales, dimensiones del *self*, valoración del contexto instructivo y desempeños académicos de los estudiantes. Suponemos que un mayor conocimiento de las variables que proponemos y una comprensión más holística de las relaciones que entretajan entre sí, brindará herramientas conceptuales y metodológicas más sensibles, capaces de

promover mejoras en las propuestas de enseñanza consideradas en sus diversas dimensiones. Teniendo en cuenta lo planteado, el objetivo general de nuestra investigación es brindar aportes teóricos y metodológicos orientados a potenciar el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan en los estudiantes el desarrollo de posibilidades para identificar y hacer uso inteligente de los recursos personales y situacionales con que cuentan para aprender.

Considerando lo anterior, recordemos que nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las valoraciones de los estudiantes acerca de los contextos instructivos en los que participan en la universidad.

2. Conocer las habilidades socio-emocionales que distintos grupos de estudiantes identifican como importantes para sus desempeños en la universidad.

3. Identificar aspectos que contribuyen a definir la imagen que tienen de sí mismos los estudiantes (autoconcepto) en diferentes dimensiones del *self*.

4. Analizar las vinculaciones que se establecen entre habilidades socio-emocionales, autoconcepto, valoraciones del contexto instructivo y desempeño académico en el grupo de estudiantes considerado.

5. Brindar aportes que orienten el diseño de propuestas pedagógicas comprometidas con el bienestar socio-emocional de los alumnos y con la ampliación de sus posibilidades de obtener desempeños óptimos.

5.2. Participantes y contexto donde se llevó a cabo la investigación

La investigación desarrollada tuvo lugar en la Universidad Nacional de Río Cuarto, provincia de Córdoba. Trabajamos con 80 alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Específicamente, trabajamos con 61 estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía que cursaron en el año 2016 la materia Didáctica II, 18 estudiantes de la Licenciatura y Profesorado en Educación Especial que cursaron en el mismo año la materia Didáctica I y un solo caso de un estudiante que cursa ambas carreras. La edad promedio de los

jóvenes que participaron de este estudio ronda los 22 años; la mayoría (casi el 96 % del total) son mujeres.¹

5.3. Instrumentos y procedimientos considerados en el estudio

Los datos fueron recabados mediante diferentes instrumentos y modalidades. Para explorar las habilidades socio-emocionales que los estudiantes reconocen en sí y conocer el valor que le otorgan respecto de sus metas de formación, empleamos un cuestionario ad-hoc -Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015) elaborado en base a la propuesta de Baron (2012) sobre habilidades socio-emocionales que se encuentran a la base de lo que el autor denomina Inteligencia Emocional.

Para conocer las representaciones autorreferenciales de los estudiantes se tuvo en cuenta el Cuestionario de autoinforme Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (2009). En cuanto a las percepciones y valoraciones de los alumnos sobre el contexto instructivo, apelamos al cuestionario IPSE sobre percepciones del contexto académico (Weirstra et al., 1999) y las entrevistas realizadas a alumnos.

Con respecto al desempeño académico de los estudiantes, se lo consideró en dos sentidos. Uno de ellos es el netamente cuantitativo, obtenido a partir de las calificaciones de los estudiantes en diferentes instancias de evaluación en la asignatura Didáctica I y II, particularmente de dos parciales y sus respectivos recuperatorios. Luego se obtuvo un valor final del promedio general de dichas instancias, los cuales fueron categorizados según los siguientes criterios: rendimiento insatisfactorio (1 a 4,99) rendimiento regular (entre 4 y 5,99), rendimiento medio (6 y 7,99), rendimiento alto (8 y 10). El otro sentido que se utilizó fue a partir de la propia percepción de los estudiantes (un enfoque más cualitativo), a través de entrevistas semiestructuradas. Se consideró el rendimiento académico en general y particularmente en la asignatura donde se enmarcó el estudio.

¹ El número de presentes los días en que se implementó el estudio, es decir, los días que se tomaron los diferentes instrumentos, fue variable debido a la asistencia de los mismos a clases y el desgranamiento que fue teniendo el grupo clase.

Los datos recabados fueron analizados desde procedimientos cualitativos y cuantitativos. Se empleó el programa PSPP para el procesamiento y análisis de respuestas que fueron codificadas; realizamos cálculos tales como distribución de frecuencias, medidas de dispersión y coeficientes de correlación. Los aportes que los estudiantes proporcionaron mediante entrevistas y cuestionarios cualitativos, fueron analizados según procedimientos idóneos vinculados a metodologías cualitativas; específicamente atendiendo a las orientaciones propuestas desde la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), construyendo a tal fin categorías emergentes a partir de los datos analizados.

A continuación describiremos en detalle los instrumentos utilizados en la recolección de datos.

5.3.1. Cuestionario sobre Percepción de Habilidades

Los datos relativos a las habilidades socio-emocionales percibidas por los estudiantes como desarrolladas en ellos mismos y valoradas como importantes respecto de sus desempeños en la universidad, se recabaron mediante el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015). Se trata de un instrumento de autoinforme compuesto por 33 ítems que listan diferentes habilidades percibidas por los estudiantes -excepto el ítem 33 que brinda la posibilidad de agregar 'habilidades' no consideradas por el instrumento-

Para cada habilidad o ítem, el alumno debe decidir acerca de tres aspectos: 1) el grado en que percibe haber desarrollado la habilidad mencionada marcando con una cruz o tilde la opción correspondiente ('mucha', 'poca', 'nada', 'no sé'); 2) el grado en que la habilidad en cuestión es importante para su desempeño en el nivel superior ('mucho', 'poco', 'nada'); 3) si los otros (pares, docentes, padres, compañeros, etc.) consideran que él o ella ha desarrollado dicha habilidad (en este caso debe optar por las alternativas 'sí', 'no', 'no sé', según corresponda).²

² En la sección Anexo1 se presenta un fragmento que ilustra los ítems que conforman el cuestionario de HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES.

5.3.2. Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5)

Por su parte, los datos relativos a las percepciones autorreferenciales de los ingresantes fueron recolectados mediante un protocolo de autoinforme conocido como Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (2009). El mismo se compone de 30 ítems distribuidos en grupos de seis que conforman cada una de las cinco dimensiones del autoconcepto: 1) académica/profesional, 2) social, 3) física, 4) emocional y 5) familiar. Los ítems se responden en base a una escala Likert de 99 puntos, donde el valor de 1 indica estar *'totalmente en desacuerdo'* con lo afirmado por el ítem y el 99 *'totalmente de acuerdo'*. Los ítems 3, 4, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23 y 28 deben invertirse antes de ser calculados los promedios por factor. Para este trabajo, consideraremos puntualmente los hallazgos relativos a las dimensiones Social (por ejemplo "*Consigo fácilmente amigos*"), Emocional (ejemplo de ítems "*Me pongo nervioso/a cuando me pregunta algo el profesor*") y Familiar (por ejemplo "*Mis padres me dan confianza*") del autoconcepto.³

5.3.3. Inventory of Perceived Study Environment (IPSE)

Para conocer las percepciones y expectativas de los estudiantes sobre el contexto instructivo se recabaron mediante el Inventory of Perceived Study Environment (IPSE) (Wierstra et al., 1999). El IPSE es un cuestionario de administración colectiva que cuenta con 36 ítems. Las respuestas a los ítems se dan en base a una escala tipo Likert, de 6 puntos, en donde los alumnos marcan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos. Los valores más bajos son indicadores de desacuerdo (los números 1, 2 y 3) y los valores más altos (4, 5 y 6) indican el grado de acuerdo por parte de los estudiantes con las afirmaciones proporcionadas.

EL IPSE está compuesto por dos secciones: la sección 'A' indaga acerca de las percepciones de los estudiantes respecto de un determinado contexto de aprendizaje. La sección 'B' indaga las expectativas de los estudiantes; esto es, si les gustaría o no que el rasgo contextual por el que se preguntó en la sección 'A', estuviera o no presente en el contexto considerado.

³ En el Anexo2 se adjuntan algunos ítems de cada una de las escalas que evalúa el AF5.

Los 36 ítems del IPSE conforman 8 escalas relativas a aspectos del contexto; a saber: Interacción/Implicación, Personalización, Inclusión/Participación, Autorregulación/Individualización, Conexión, Reproducción, Aplicación y Tareas de orientación. A continuación se describen las escalas mencionadas.

Interacción/Implicación. Esta escala atiende a las percepciones de los estudiantes acerca de las formas interactivas de enseñanza que se desarrollan en el contexto de aprendizaje. Por ejemplo un ítem de esta escala es *“Durante las clases, se discute el tema de estudio con los alumnos”*.

Personalización. Esta escala busca conocer las percepciones de los estudiantes acerca de la distancia socio-emocional percibida respecto del docente en el contexto de la clase. Para ejemplificar dicha escala citamos el siguiente ítem *“Los alumnos pueden recurrir al profesor si necesitan ayuda”*.

Inclusión/Participación. Esta escala refiere, por un lado a las percepciones de los estudiantes sobre la posibilidad que tienen para comunicar sus opiniones sobre los contenidos y métodos enseñanza; por otro lado, atiende también a las percepciones acerca de la consideración que esas opiniones reciben durante el desarrollo del curso. Por ejemplo *“Las ideas y sugerencias de los alumnos se usan en el curso”*.

Autorregulación/Individualización. Refiere a las percepciones de los estudiantes sobre las posibilidades que tienen para autorregular sus aprendizajes y tomar decisiones en el curso. Por ejemplo *“Los alumnos pueden decidir por sí mismos como desean aprender durante el curso”*.

Conexión. Atiende a las percepciones de los estudiantes respecto del establecimiento de las relaciones a establecer con los contenidos de una asignatura y el modo en que se espera que lleguen a la construcción de dichas relaciones. Por ejemplo: *“El profesor espera que los alumnos conecten por sí mismos los diferentes aspectos de los contenidos de la materia”*.

Reproducción. Esta escala refiere a percepciones de los estudiantes acerca del modo de vinculación con el saber que el profesor espera que ellos establezcan durante el cursado de la asignatura. Se trata de percepciones de una vinculación algo arbitraria con los conocimientos a aprender, cuando los alumnos consideran que no promueve la construcción de sentido, estamos hablando de un modo de vinculación que promueve la 'reproducción' de los

contenidos. Ejemplo de ítems *“El profesor espera que los alumnos logren en sus mentes el significado de los conceptos uno a uno”*.

Aplicación. Esta escala alude a las percepciones de los estudiantes respecto de las posibilidades del uso del conocimiento de los contenidos de un curso en diversos contextos. Por ejemplo: *“El profesor conecta teoría y práctica a través de ejemplos”*.

Tareas de orientación. Los ítems de esta escala indagan acerca de las percepciones de los estudiantes sobre la posibilidad de recibir orientación por parte del profesor respecto de la estructura, procedimientos y objetivos de enseñanza que se promueven durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje que se les solicitan como parte de su proceso de formación. Por ejemplo *“El profesor brinda a los alumnos información clara acerca de las metas y objetivos del curso.”*⁴

5.3.4. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas estuvieron orientadas por pautas preestablecidas. En tal sentido, se organizaron en tres apartados: primero se agradeció la participación del estudiante en colaborar con el estudio, se realizó una presentación de la entrevistadora y de los objetivos de la entrevista así como una contextualización en el marco del proyecto de investigación. También se advirtió acerca de la confidencialidad de los datos compartidos. En segundo lugar, se indagó acerca de las percepciones sobre el contexto de aprendizaje, acerca de los rasgos del contexto instructivo que desde sus perspectivas consideraban más beneficioso para su desempeño académico y sus aprendizajes, tanto a nivel general como así también a nivel de las clases de Didáctica I y II. En tercer lugar, se indagó acerca de las habilidades socio-emocionales que según sus opiniones eran importantes para el desempeño de un estudiante universitario. En cuarto lugar, se indagó acerca de las percepciones autorreferenciales, particularmente, sobre el rol como estudiante. Y por último, se preguntaron cuestiones vinculadas al rendimiento académico de cada estudiante.

⁴ En el Anexo3 se adjunta a modo de ejemplo, algunos de los ítems que componen el cuestionario de IPSE.

Las entrevistas se realizaron de manera grupal, a un total de 18 alumnos. Los mismos fueron seleccionados de acuerdo de acuerdo a sus predisposiciones a participar en nuestra investigación. La duración promedio de las entrevistas fue entre veinte y treinta minutos. El período en que se llevaron adelante fue entre agosto y septiembre del 2016.⁵

⁵ En el Anexo4 se adjuntan algunas de las principales pautas consideradas para realizar las ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.

Capítulo VI

Acerca de la percepción de habilidades socio-emocionales de los estudiantes

En esta sección se describen y analizan las habilidades socio-emocionales que los estudiantes perciben en ellos y consideran fundamentales para el desempeño en la universidad, como aquellas que no. También se consideran las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre las mismas a partir de entrevistas semiestructuradas.

6.1. Análisis de los resultados obtenidos mediante el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades

El Cuestionario sobre Percepción de Habilidades fue respondido por 77 alumnos. A partir de los datos arrojados por el PSPP se sistematizan los porcentajes promedio relativos a la percepción de habilidades de los alumnos que participaron de este estudio.

Teniendo en cuenta los objetivos propuesto para este trabajo, focalizamos nuestra atención particularmente en los datos que cumplieron con las siguientes condiciones: a) refieren únicamente a habilidades socio-emocionales; b) consideran cuatro grupos de estas habilidades: 1. Habilidades percibidas por los alumnos como muy desarrolladas (más del 50% del total); 2. Habilidades perciben como fundamentales para sus desempeños en la universidad (al igual que la categoría anterior, más del 50% del total); 3. Habilidades que los alumnos consideran han desarrollado de modo importante y que además perciben como fundamentales para sus desempeños en la universidad; y por último, 4. Habilidades socio-emocionales que no son percibidas como importantes para el

desempeño universitario y que además, se consideran como poco o nada desarrolladas.

Las Tablas que se presentan a continuación –Tablas 1, 2 y 3, respectivamente-, muestran los datos que cumplen con las condiciones referidas e integran cada habilidad en las categorías teóricas propuestas por Bar-On (2012) en su teoría sobre la IE. Veamos a continuación las habilidades que se integran en cada categoría:

1) Habilidades percibidas por los alumnos como muy desarrolladas: las habilidades socio-emocionales que la mayoría de los alumnos (más del 50%) acuerda en percibir como muy desarrolladas en sí mismos -“muchísima habilidad para”- son exactamente 14 de las 32 habilidades consideradas en el cuestionario. Estas son las siguientes:

Tabla 1. Habilidades socio-emocionales percibidas por los estudiantes como muy desarrolladas en sí mismos. Datos discriminados según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On, para 77 estudiantes avanzados en educación. UNRC. 2016

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE	Sub-factores
"Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean" (83%)	Interpersonal	Empatía
"Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)" (73%)	Interpersonal	Relaciones interpersonales
"Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo" (84%)	Interpersonal	Responsabilidad social
"Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial)." (71%)	Interpersonal	Responsabilidad social
"Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida" (91%)	Estado de ánimo	Felicidad
"Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy" (60%)	Estado de ánimo	Optimismo
"Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista)" (55%)	Estado de ánimo	Optimismo
"Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas" (69%)	Intrapersonal	Autorrealización
"Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento" (71%)	Intrapersonal	Comprensión emocional de sí mismo
"Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones" (62%)	Intrapersonal	Asertividad
"Defender mis derechos, defender mi punto de vista" (84%)	Intrapersonal	Asertividad
"Ajustar mis sentimientos, pensamientos y actuaciones a las condiciones de las situaciones en las que me desenvuelvo" (71%)	Adaptabilidad	Flexibilidad
"Planificar mi actuación para el logro de una meta" (58%)	Adaptabilidad	Solución de problemas
"Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices" (68%)	Gestión del estrés	Dominar los impulsos

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Bar-On (2012), los resultados presentados en la Tabla 1 sugieren que este grupo de estudiantes, en general, se percibe como muy hábil en relación con varias de las competencias socio-emocionales consideradas como fundamentales. Por ejemplo, habilidades referidas a los componentes de adaptabilidad - particularmente el sub-factor solución de problemas, vinculado con la planificación de la actuación para el logro de una meta, y la flexibilidad,

relacionada con el generar un ajuste adecuado entre nuestros sentimientos, pensamientos y actuaciones en relación a las características o condiciones cambiantes de las situaciones en las que nos desenvolvemos–, el componente interpersonal –en todos sus sub-factores: responsabilidad social, empatía y relaciones interpersonales–, y en el componente intrapersonal –específicamente lo que refiere a la comprensión emocional de sí mismo, la autorrealización (capacidad para auto-dirigirnos en función de las metas, motivarse a sí mismo) y a la asertividad, es decir, la habilidad para expresar nuestros sentimientos y defender sus derechos y punto de vista-. Este grupo, también se percibe competente en habilidades entendidas como facilitadoras de la Inteligencia Emocional, integradas dentro del componente ‘estado de ánimo’, como lo es el experimentar satisfacción con la vida (felicidad) y percibir los aspectos positivos de las circunstancias vitales (optimismo); como así también aquellas habilidades vinculadas con el "Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices”, integradas dentro del componente Gestión de estrés, importantes a la hora de trabajar en grupo a la orden de algún superior lo que implica el controlar o dominar los propios impulsos.

Se podría considerar como fortalezas de este grupo, el hecho de que los resultados hallados sugieren que, en general, se percibe capaz en habilidades sociales o interpersonales puntuales como establecer relaciones sociales y mantener o ampliar su círculo de conocidos o de amistades. En este sentido, los datos sugieren que estos estudiantes perciben rasgos en su personalidad que funcionarían como facilitadores para el desarrollo de este tipo de habilidades sociales, como por ejemplo, ser alegres y optimistas.

2) Habilidades percibidas como fundamentales para los desempeños en la universidad: las habilidades socio-emocionales que la mayoría de los alumnos (más del 50%) acuerda en percibir como fundamentales para su desempeño en el ámbito académico son exactamente 12 de las 32 habilidades consideradas en el cuestionario. Estas habilidades son las siguientes:

Tabla 2. Habilidades socio-emocionales percibidas por los estudiantes como fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos discriminados según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On para 77 estudiantes avanzados en educación. UNRC. 2016

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE	Sub-factores
<i>"Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)" (69%):</i>	Interpersonal	Relaciones interpersonales
<i>"Estudiar en grupo" (62%)</i>	Interpersonal	Relaciones interpersonales
<i>"Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean" (68%)</i>	Interpersonal	Empatía
<i>"Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial)." (65%)</i>	Interpersonal	Responsabilidad social
<i>"Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo" (58%)</i>	Interpersonal	Responsabilidad social
<i>"Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida" (70%)</i>	Estado de ánimo	Felicidad
<i>"Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista)" (56%)</i>	Estado de ánimo	Optimismo
<i>"Defender mis derechos, defender mi punto de vista" (74%)</i>	Intrapersonal	Asertividad
<i>"Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones" (62%)</i>	Intrapersonal	Asertividad
<i>"Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy" (52%)</i>	Intrapersonal	Autoconcepto
<i>"Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas" (51%)</i>	Intrapersonal	Autorrealización
<i>"Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices" (70%)</i>	Gestión del estrés	Dominar los impulsos

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la Tabla 2, que considera aquellas habilidades socio-emocionales que el 50% o más de los estudiantes consideran como fundamentales para su desempeño en la universidad, se advierte claramente que aparece el componente del estado de ánimo (sub-factor felicidad y optimismo), el intrapersonal (asertividad, comprensión emocional de sí mismo y autorrealización), la gestión del estrés (dominar los impulsos) y el componente interpersonal (en sus tres sub-factores) valorados como fundamentales por la mayoría de los estudiantes. Entre las habilidades de este último componente, los estudiantes han rescatado, en un porcentaje importante, el estudiar en grupo, aspecto que fue considerado en repetidos relatos de los estudiantes, lo cual será desarrollado más adelante.

Aunque los resultados de la Tabla muestran un importante acuerdo entre las respuestas de los estudiantes respecto de la importancia de estas habilidades, es interesante señalar que concomitantemente existe también un alto porcentaje de alumnos que no sabe si son o no fundamentales las habilidades referidas para sus desempeños en la universidad.⁶ Por ejemplo es el caso de la afirmación “Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy”, el 52% de los estudiantes (40 de 77) acuerdan en que esta habilidad socio-emocional es fundamental para el desempeño académico, pero a la par, otro 38% (29 de 77) no lo sabe; también es el caso de la afirmación “Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”, donde el 51% (39 estudiantes de 77) la consideran fundamental, pero a la par, otro 44% del total (34 de 77) tampoco lo sabe.

Son interesantes estos porcentajes porque es considerable la cantidad de estudiantes que no logran identificar estas habilidades como importantes o fundamentales para el desarrollo de la vida universitaria. La teoría disponible sobre IE se orienta a considerar que valorar como importantes estas competencias y percibirse hábil respecto de las mismas facilitarían en las personas, entre otras cosas, la adaptación a los cambios, el bienestar psicosocial y una perspectiva optimista de la vida (Goleman, 2000).

3) Habilidades que los alumnos consideran han desarrollado de modo importante y que además perciben como fundamentales para sus desempeños en la universidad: once habilidades socio-emocionales muestran coincidencias entre las percepciones de su importancia para el desempeño como estudiante universitario y las percepciones de tenerlas desarrolladas, ellas son:

⁶ Ver Anexo5 Cuadro porcentajes promedio relativos a la percepción de habilidades socio-emocionales, de los alumnos del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía. 2016

Tabla 3. Habilidades que los alumnos consideran han desarrollado de modo importante y que además perciben como fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos discriminados según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On para 77 estudiantes avanzados en educación. UNRC. 2016

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE	Sub-factores
<i>"Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean"</i>	Interpersonal	Empatía
<i>"Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial)."</i>	Interpersonal	Responsabilidad social
<i>"Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo"</i>	Interpersonal	Responsabilidad social
<i>"Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)"</i>	Interpersonal	Relaciones interpersonales
<i>"Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista)"</i>	Estado de ánimo	Optimismo
<i>"Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida"</i>	Estado de ánimo	Felicidad
<i>"Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas"</i>	Intrapersonal	Autorrealización
<i>"Aceptar como soy, valorarme tal cual soy"</i>	Intrapersonal	Autoconcepto
<i>"Defender mis derechos, defender mi punto de vista"</i>	Intrapersonal	Asertividad
<i>"Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones"</i>	Intrapersonal	Asertividad
<i>"Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices"</i>	Gestión de estrés	Dominar los impulsos

Fuente: elaboración propia

Pasando al análisis de la Tabla 3, donde se observan las habilidades que los estudiantes no sólo consideran que las tienen desarrolladas en sí mismo, sino que también son percibidas como fundamentales para el desempeño en la vida universitaria, se rescata como positivo que los estudiantes acuerdan en estas dos cuestiones sobre varias de las habilidades consideradas como fundamentales. Por ejemplo, se enunciaron competencias referidas a componentes tales como el interpersonal –haciéndose presente sus tres sub-factores-, el estado de ánimo –abarcando la felicidad y el optimismo-, y como así también el componente intrapersonal –implicando sus sub-factores asertividad, autorrealización (motivarse a sí mismo) y autoconcepto (aceptarse tal cual uno es)-.

El hecho de que se dé un acuerdo entre aquellas habilidades –tanto fundamentales como facilitadoras de Inteligencia Emocional– en las cuales los estudiantes se perciben competentes y que valoran como fundamentales para su desempeño en el contexto de la universidad, es muy rico ya que los estudiantes no solamente creen que tienen dichas capacidades sino que también le encuentran sentido a las mismas, por lo cual es más provechoso ya que los mismos son conscientes de ello.

4) Habilidades socio-emocionales que no son valoradas como importantes para el desempeño universitario ni percibidas como desarrolladas: las habilidades socio-emocionales que se consideran en el cuestionario y que los alumnos perciben tener poco desarrolladas, sumado a que no son consideradas como fundamentales son las que se sistematizan en la Tabla 4.

Tabla 4. Habilidades socio-emocionales valoradas por los estudiantes como poco o nada importantes para el desempeño universitario y percibidas como poco o nada desarrolladas. Datos discriminados según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On para 77 estudiantes avanzados en educación. UNRC. 2016

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE	Sub-factores
“Convencer a los demás, persuadir a los demás”	Interpersonal	Relaciones interpersonales
“Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo”	Interpersonal	Responsabilidad social
“Tolerar la presión originada por situaciones estresantes”	Gestión del estrés	Tolerancia al estrés
“Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración”	Gestión del estrés	Tolerancia al estrés
“Dominar mis impulsos para lograr mis objetivos”	Gestión del estrés	Control de los impulsos

Fuente: elaboración propia

Por último, la Tabla 4, es la que más nos convoca a pensar y repensar sobre lo que se podría llegar a proponer para reivindicar esta situación. Como se observa, las habilidades socio-emocionales que los estudiantes consideran tener poco o nada desarrolladas y al mismo tiempo valoran como poco o nada importantes para sus desempeños en la universidad son habilidades que refieren a tres componentes: la gestión de estrés –en sus dos sub-factores: tolerancia al estrés y control de los impulsos-, el componente intrapersonal –abarcando las

relaciones interpersonales (capacidad para persuadir a los demás) y la responsabilidad social (capacidad para lidera grupos) -. Nótese que en investigaciones anteriores, como el estudio llevado a cabo por Loser y Falcón (2016), se hallaron resultados similares en un grupo de similares características, es decir, estudiantes avanzados de la carrera Profesorado y Licenciatura en Educación Especial y de la Licenciatura en Psicopedagogía. En el trabajo referido se obtuvo como resultado que las habilidades socio-emocionales que no son percibidas como importantes para el desempeño universitario y que además, se consideran como poco o nada desarrolladas son: “*Convencer a los demás, persuadir a los demás*”, “*Tolerar la presión originada por situaciones estresantes*”, “*Dominar mis impulsos para el logro de mis metas*” y “*Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo*”, al igual que en el presente estudio.

Los hallazgos obtenidos, tanto en nuestro estudio como en el de Loser y Falcón (2016), son llamativos por la indudable relevancia que efectivamente tienen las habilidades que aparecen como ‘invisibles’ para los estudiantes, relevancia entendida no sólo en relación con el desempeño en la universidad sino para cualquier otro contexto de logro en general. Por ejemplo el caso de la capacidad para persuadir o convencer a los demás, en este tipo de carreras es fundamental en el ámbito académico, no sólo para argumentar acerca de los saberes construidos, las decisión tomadas o los proyectos presentados, sino además en relación a futuros ámbitos de inserción profesional donde es importante poder argumentar con convicción las acciones o intervenciones que se van a desarrollar en la práctica, sea en el ámbito de la salud, de la educación o de la investigación. Es una habilidad por medio de la cual el estudiante o futuro profesional fundamenta tanto saberes como sus intervenciones.

Otro punto para analizar son aquellas habilidades que refieren al componente de la *gestión del estrés*. Las habilidades integradas en este subfactor de a IE son consideradas fundamentales tanto por Bar-On como por otros investigadores (Goleman, 2000; Zorza y Beccaría, 2014), en tanto implican la habilidad para controlar nuestras emociones en situaciones adversas, tolerar la presión originada por situaciones estresantes y poder controlar nuestros impulsos, tan importantes para todo estudiante en su paso por la vida universitaria y para cualquier profesional.

6.2. Importancia atribuida a las habilidades en el contexto académico. Un análisis desde las voces de los participantes

En este apartado se presentan los principales aportes brindados por los estudiantes en el marco de las entrevistas de las que participaron, los ejemplos que se muestran son ilustrativos de la mayoría de las entrevistas realizadas. Cabe aclarar que la entrevista se les realizó a 18 estudiantes a quienes se les preguntó por aquellas habilidades que consideraban relevantes para el desempeño académico. A partir de las respuestas proporcionadas, logramos profundizar en la interpretación de los sentidos por los que los alumnos valoraron como importantes las habilidades seleccionadas en el cuestionario y nos permitieron conformar diversas categorías emergentes.

Las siguientes categorías se conformaron a partir de los resultados analizados:

1. Habilidades técnicas o específicas
2. Habilidades socio-emocionales o transversales
 - a. Habilidades vinculadas con lo interpersonal
 - b. Habilidades vinculadas con la adaptabilidad
 - c. Habilidades vinculadas con el estado de ánimo

Veamos a continuación de qué trata cada una de estas categorías.

6.2.1. Habilidades técnicas o específicas

En esta categoría se consideran aquellas capacidades vinculadas con el trabajo intelectual de los estudiantes, propias de las situaciones de aprendizaje.

A lo largo de las diferentes entrevistas se enunciaron como fundamentales para tener un buen desempeño académico, habilidades específicas como, por ejemplo: *“Expresarme por escrito (habilidades en redacción)”*, *“Hablar y explicarme de manera comprensible (oralidad)”*, *“Entender teorías, comprender relaciones conceptuales”*.

Dicha categoría no se analiza en profundidad debido a que en el presente trabajo se focaliza sobre las habilidades o capacidades del orden de lo socio-emocional, categoría que se aborda a continuación.

6.2.2. Habilidades socio-emocionales o transversales

No se detalla sobre la definición de dicha categoría, ya que se abordó sobre ello en el Capítulo I. En su análisis fueron surgiendo una serie de subcategorías que tienen plena vinculación con los componentes del modelo sobre IE propuesto por Bar-On (2012). Dichas subcategorías son las siguientes.

6.2.2.1. Habilidades vinculadas con lo interpersonal

Esta categoría surge porque el total de las estudiantes entrevistadas, es decir, todos los estudiantes entrevistados (n=18), expresaron la importancia de determinadas habilidades aludiendo a lo fundamental que es para ellos tomar conciencia de los sentimientos que experimentan los demás (empatía), establecer y mantener relaciones satisfactorias con las personas y para participar en el marco de dichas relaciones con una actitud cooperativa y de manera constructiva.

Emergió con fuerza y como muy relevante un aspecto fundamental como lo es el grupo. En los diferentes relatos se hacía visible la importancia que tiene la constitución de un grupo o formar parte de alguno, para el desempeño en la universidad, y no sólo vinculado con el estudio o para su formación, sino que se lo relacionaba con el componente intrapersonal de las habilidades socio-emocionales, como por ejemplo *“Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones”*, o como factor que favorece la perseverancia y el poder sortear ciertos obstáculos.

A continuación se presentan algunos fragmentos de entrevistas que dan cuenta del sentido atribuido a esta categoría:

“El hecho, por ejemplo en mi caso, de expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones generalmente en nuestro grupo se da bastante que uno expresa (...) Pero me parece que nosotras dentro del grupo somos de bastante expresar, sobre todo cuando tenemos que hacer trabajos y esas cosas, eso sí. Igual que trabajar en grupo, cooperar todas esas cosas” (Fragmento de entrevista N° 5, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

“Y el hecho de ayudarnos entre nosotras a hacer resúmenes, a estudiar. Siempre en grupo hicimos las cosas, eso nos ayudó mucho, que yo creo que si lo hacíamos solas, por separado, creo que no hubiésemos podido porque

es mucho material.” (Fragmento de entrevista N° 3, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

“Además que entre nosotras nos vamos ayudando, por ahí nos vamos... no sé si empujando pero si a que todas vayamos al día haciendo las cosas, por ahí fue más fácil también”. (Fragmento de entrevista N° 4, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

“Yo creo que el hecho del grupo es muy importante porque hay diferentes miradas acerca de lo que se esté trabajando o de lo que se esté estudiando en el grupo y que eso hace que enriquezca mucho más lo que vos consideras acerca de ese conocimiento.” (Fragmento de entrevista N° 8, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

“(...) aprendes porque a lo mejor entendés algún concepto de una manera que después el otro compañero te hace ver que no estás tan errada pero que te falta algo o que a lo mejor está pensando totalmente diferente. Entonces eso sí, a mí me sirve mucho estudiar en grupo porque además de que si me tengo que sentar sola me re cuesta sentarme, entonces si me siento en grupo es como que tengo una obligación de sentarme y también por respeto a ellos hacer algo, o de ir a juntarme (...) (Fragmento de entrevista N°1, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

Por medio de los relatos de las diferentes estudiantes se puede ver cómo el grupo es un importante factor del contexto que influye en los aprendizajes, no sólo al enriquecer los conocimientos a partir del intercambio que se puede dar a la hora de estudiar y el hecho dar sus posturas u opiniones, sino también de qué manera está favoreciendo el desarrollo de ciertas habilidades socio-emocionales en estos estudiantes, como la responsabilidad, el compromiso, la perseverancia, la contención, la construcción de vínculos o la pro-socialidad, el poder expresar los sentimientos ante los demás, poder empatizar, entre otras. El grupo ya deja de ser un factor del contexto que meramente favorece el estudio o el rendimiento académico, sino que se ve atravesado por otras cuestiones que lo superan y lo enriquecen, ya que los estudiantes lo valoran como un factor importante en el desempeño académico. Así, el grupo pasa a formar parte de las subjetividades de sus integrantes, ocupa un lugar importante

entre las representaciones que los estudiantes construyen de sí mismos y en este sentido, nos permite aproximarnos a una situación en la que se deja entrever la influencia de los demás en la construcción misma de la identidad.

Además, no sólo se mencionó la importancia de estas habilidades, sino que también se rescató el papel importante que tiene la universidad a la hora de fomentar ciertas habilidades, como es el compromiso y la responsabilidad.

“Yo creo que compromiso nos dan mucho, nos dicen muchas cosas como para que nosotras nos comprometamos con lo que vamos a hacer el día de mañana, eso está bueno.” (Fragmento de entrevista N° 1, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

“(...) ellos recalcan mucho que vamos a trabajar con personas entonces es más que todo desde sus propios valores de la lógica que uno es persona y el saber respetar al otro y tener en cuenta siempre el compromiso, la responsabilidad, porque el otro necesita de nuestra ayuda igual que nosotros necesitamos del otro. Entonces yo creo que eso ellos en ese sentido lo han dejado bien en claro” (Fragmento de entrevista N° 6, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

6.2.2.2. Habilidades vinculadas con la adaptabilidad

Esta categoría surge de los aportes de 6 de los 18 entrevistados, quienes fundamentaron la importancia de algunas habilidades haciendo referencia al sentido que las mismas adquieren para gestionar las emociones de manera que "trabajen para nosotros y no en contra de nosotros" (Bar-On, 2012, 2:08), importantes para el aprendizaje autorregulado; en otras palabras, la capacidad para evaluar la realidad y gestionar el cambio si fuera necesario. Específicamente vinculadas con la planificación de la actuación para el logro de una meta y el ser flexibles, no sólo como estudiantes sino también como futuros profesionales, rescatando el papel formador de la universidad en esta última. Veamos cómo fundamentaban su importancia:

“Acá hay una que dice "Planificar mi actuación para el logro de metas", olvidate, eso todo el tiempo, sobre todo cuando tenemos que rendir finales, estamos planificando siempre, viendo qué te traba, qué no te traba, qué

haces, qué no haces, qué rendís, qué no rendís.” (Fragmento de entrevista N° 5, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

“(…) ser flexibles en las situaciones, porque todo depende también de la historia de la persona que vayas a tener, eso depende mucho, entonces por ahí ser flexible” (Fragmento de entrevista N° 7, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

6.2.2.3. Habilidades vinculadas con el estado de ánimo

Dicha categoría está integrada por los aportes de 4 de los 18 estudiantes entrevistados, quienes coincidieron en considerar habilidades, tales como la perseverancia, el esfuerzo, las ganas y el entusiasmo; aquellas que remiten a la capacidad de las personas para automotivarse, experimentar satisfacción con la vida y percibir los aspectos positivos de las circunstancias vitales. Las estudiantes específicamente dijeron:

“En mi caso, lo principal es más lo positivo que uno rescata de uno mismo porque más allá de lo que uno puede desempeñarse acá en un aula o haciendo un trabajo, es el objetivo que vos te ponés y es justamente afrontar los obstáculos. Si te va mal y bueno, no decaer, seguir.” (Fragmento de entrevista N° 2, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

“Y una cosa son las ganas, el entusiasmo que uno tiene por la carrera y el que estamos en cuarto año, que uno quiere terminar, quiere recibirse, esa es la meta más próxima que tenemos. El año que viene ya es el último año y si bien nos surgen un montón de dudas, uno quiere llegar a eso, entonces como que uno trata de poner todo lo que más puede y decir "bueno, hago el esfuerzo de llevarla". Y otra cosa es el tema de las prácticas, uno quiere hacer las prácticas entonces digo "me pongo las pilas, así saco las materias que me traban y el año que viene... no quiero perder un año". Pero creo que el esfuerzo que cada uno le pone y las ganas que tiene”. (Fragmento de entrevista N° 9, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

Hasta aquí, se presentaron los datos relativos a las habilidades que los participantes de este estudio consideraron fundamentales para sus actuales desempeños académicos y, en algunos casos, para sus futuros desempeños profesionales. Como se advierte, en general, los hallazgos muestran que parte de las habilidades socio-emocionales consideradas por el instrumento, no fueron

identificadas como importantes para el desempeño en la universidad, específicamente aquellas vinculadas con lo intrapersonal y la gestión del estrés, al igual que en los resultados arrojados en el cuestionario, anteriormente analizados.

A partir de estos análisis se abren futuras líneas de investigación que más adelante comentaremos.

Capítulo VII

Acerca de las percepciones autorreferenciales de los estudiantes

En este capítulo se detallan y analizan las percepciones autorreferenciales que tienen los estudiantes, en relación a las cinco dimensiones consideradas por el instrumento que respondieron (AF5); esto es: dimensión académica, familiar, social, física y emocional. Los datos referidos se complementan con los obtenidos en el marco de las entrevistas; esto es, las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre sí mismos a partir de sus relatos.

7.1. Análisis de los resultados obtenidos mediante el AF5

La Tabla N° 5 sistematiza los valores obtenidos para cada una de las dimensiones del autoconcepto consideradas por el AF5 (García y Musitu, 2009), al cual respondieron 51 de 80 estudiantes avanzados en educación de la Facultad de Ciencias Humanas.

Tabla 5. Media y desvío estándar para cada una de las escalas del AF5. Datos para 51 estudiantes avanzados en educación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. 2016

Autoconcepto	General	
	M	s.d
Académico	62.24	1.44
Familiar	88.45	1.44
Social	68.52	2.21
Físico	46,32	2.21
Emocional	48,04	2.67
N	51	

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla 5, en general se obtuvieron puntuaciones medias que se orientan en sentido positivo en la mayoría de las dimensiones del autoconcepto consideradas, superando los valores medios de la escala original. A excepción de las dimensiones *autoconcepto emocional* y *físico*, en la cual se obtuvieron valores promedios significativamente inferiores, por debajo de la media de la escala original, lo cual llama nuestra atención.

Por un lado, la dimensión *emocional*, como fue mencionado anteriormente, hace referencia a la percepción del sujeto acerca de su estado emocional y de las respuestas que despliega ante situaciones, teniendo en cuenta la percepción general sobre el propio estado emocional y la autovaloración emocional en situaciones específicas en las que la otra persona es de rango superior. Un autoconcepto emocional debilitado, supone que la persona tiene poco control de las emociones que pueden suscitarse por diferentes situaciones, no responde adecuadamente y lo hace con nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, lo cual en general y según los estudios efectuados, correlaciona negativamente con integración social en el aula y con la ansiedad. En los ámbitos académicos, sería importante tener en cuenta estos datos para favorecer en los estudiantes procesos de construcción/consolidación del autoconcepto emocional, lo cual promovería habilidades sociales, autocontrol, sentimiento de bienestar y aceptación por parte de los pares (García y Musitu, 2014).

Por otro lado, nos encontramos con valores bajos en el *autoconcepto físico*, el cual refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, incluyendo dos aspectos complementarios, uno referido a la práctica deportiva y otro relativo al aspecto físico. Una puntuación bajo en dicha dimensión da indicios de que la persona se percibe poco agradable físicamente, no se cuida lo suficiente físicamente y en ocasiones, no logra practicar algún deporte adecuadamente con éxito. Pero además, lo que más nos interesa aquí por la particularidad del contexto, es que correlaciona negativamente con el desajuste escolar, la ansiedad y con posibilidad de presencias de problemas con los iguales en menor medida. Es importante atender a estos resultados en el contexto educativo ya que ésta dimensión correlaciona positivamente la percepción de salud, el autocontrol, la percepción de bienestar, la motivación de logro y la integración social y escolar (García y Musitu, 2014).

En caso contrario a lo que venimos desarrollando, nos encontramos con una dimensión en la cual se obtuvo una puntuación promedio muy por arriba de la media teórica esperada ($M=88,45$). Se trata del *autoconcepto familiar*. Esta dimensión alude a la percepción del sujeto acerca de su implicación, participación e integración en el medio familiar, articulando dos ejes, por una lado la confianza y el afecto experimentado en relación con las figuras paternas, y por otro, variables de la familia y el hogar como el sentimiento de felicidad y de apoyo, la implicación en la familia y la aceptación percibida. Al igual que en otros estudios, como por ejemplo el de Paoloni, Chiecher y Martín (2015) donde se analizó el autoconcepto en ingresantes de carreras de Ingeniería, la dimensión familiar adquiere valores promedio significativamente superiores por sobre el resto de las dimensiones. Este factor es considerado uno de los más importantes del autoconcepto general, ya que correlaciona positivamente con el rendimiento académico, ajuste psicosocial, sentimiento de bienestar, integración escolar, conducta prosocial, valores universalistas y percepción de salud física y mental (García y Musitu, 2009).

Por otro lado, las dos escalas restantes -el *autoconcepto social* ($M=68,52$) y el *autoconcepto académico* ($M=62,24$)-, lograron valores promedio que también se posicionan bastante por encima de la media teórica esperada. Son considerables estas puntuaciones ya que correlacionan positivamente con aspectos importantes para el desarrollo en la vida universitaria, como en el resto de los contextos. Por un lado la dimensión social, la cual refiere a la percepción de un sujeto acerca de su competencia en las relaciones, correlaciona positivamente con el ajuste y el bienestar psicosocial, el rendimiento académico, la aceptación y estima de profesores y compañeros, conducta prosocial y valores universalistas (García y Musitu, 2009). En cuanto a la dimensión académica (percepción acerca de la calidad de nuestro desempeño como estudiante), la misma correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico, la calidad de ejecución del trabajo, la aceptación y el estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad.

Es de observar que las diferentes dimensiones correlacionan se manera positiva con diferentes aspectos que hacen a un mejor desempeño en la universidad de todos los estudiantes, lo cual es interesante poder estar

favoreciéndolo desde contextos de enseñanza - aprendizaje como es el académico.

7.2. Las percepciones autorreferenciales de los estudiantes a partir de sus relatos

En este apartado se presentan los principales resultados acerca de las representaciones de los estudiantes, manifestadas en el marco de las entrevistas de las que participaron. La pregunta que se realizó a los alumnos en relación con los datos considerados en este apartado consistió en conocer *¿Cómo se consideran como estudiantes?* Las respuestas proporcionadas se analizaron y permitieron identificar aquellas dimensiones del autoconcepto que se hacen visibles a partir de la palabra de los estudiantes.

En el relato de algunas estudiantes se puede observar la dimensión del autoconcepto meramente académica, es decir, acerca de la calidad de su desempeño como estudiante. Veamos a continuación algunos fragmentos de entrevistas que dan cuenta de lo planteado.

“Yo me considero una buena estudiante, podría dar lo mejor como dice ella, siempre uno puede dar más de lo que puede” (Fragmento de entrevista N° 6, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

“Un poco vagas pero bien. Yo me considero una persona poco responsable porque no es que siempre estoy mirando la carpeta para ver si tengo que hacer algo para mañana. No jamás. Pero en el momento de decir y bueno estoy en cuarto año y bueno algo bien hice porque sino no puedo estar acá. Pero cuando me tengo que tomar las cosas con responsabilidad bueno me las tomo, por ejemplo para rendir los finales, pero para las actividades de clase, por ejemplo cuando tenés que traer una fotocopia y bueno se me pasó, no es que me estoy sintiendo culpable por no haberla traído” (Fragmento de entrevista N° 12, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

“En mi caso yo funciono bajo presión, con los tiempos me dejo estar y después cuando tengo la soga acá me desespero pero... en el momento que

me tengo que poner me pongo, pero cuesta ponerse” (Fragmento de entrevista N° 15, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

Pero también nos encontramos con una fuerte presencia de la dimensión social y familiar vinculadas con el autoconcepto académico. En este sentido, los resultados sugieren que en la definición de uno mismo como estudiante, el ‘otro significativo’ –familia o sociedad- forma parte indisoluble y a su vez, lo emocional como dimensión constitutiva del ser, es tan importante que resulta impensable no referir a ella. Por ejemplo una de las estudiantes dijo:

“Comprometidas con la realidad y con la carrera, porque siempre tratamos de hacer algo, no te digo que siempre hacemos algo para ayudar a los demás pero siempre intentamos hacer algo desde lo que nos posibilita la carrera y desde lo que no nos posibilita.” (Fragmento de entrevista N° 3, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía).

Como se observa, este relato que ilustra el sentido de la mayoría de los analizados, deja entrever aspectos de la dimensión académica de las estudiantes, como así también parte de la social, con esto del poder ayudar y el estar comprometida con la realidad, como que excede a lo meramente académico, sino que se ve atravesado. En el próximo relato veremos cómo lo académico aparece vinculado con la dimensión familiar del autoconcepto.

“(…) la familia misma nos aporta muchísimo, mi familia me apoya muchísimo, sino ya es hora que yo ya hubiese dejado porque llega un punto que digo "me atrase muchísimo" y yo quería llevar la carrera bien y bueno el apoyo de ellos "no dejes, nosotros te apoyamos, te cuidamos la gordita". Entonces bueno como que me incentiva más a seguir.” (Fragmento de entrevista N° 9, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

A través de estos fragmentos de relatos presentados, junto con el análisis previo que se realizó a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario AF5, se puede observar de qué manera las diferentes dimensiones del autoconcepto de una persona se ven entrelazadas en la práctica, en el discurso, en la constitución misma de sus subjetividades. Se advierte así cómo se vinculan y en cierta manera cómo se correlacionan. Por ejemplo, en el último relato, en el cual

se hace referencia al rol de la familia, vemos cómo una familia que apoya al estudiante promueve en él emociones positivas, lo cual lo motiva e incentiva a seguir cuando su rendimiento no es el deseado. Pero también, no solo se relacionan las dimensiones entre sí, sino que también con las habilidades socio-emocionales a las cuales se hizo referencia en el capítulo anterior.

El lugar que ocupa la familia como dimensión constitutiva en el autoconcepto de los estudiantes, a lo largo de varios estudios, en diferentes contextos y con diversidad de grupos analizados, arrojan los valores más altos, con gran diferencia por encima de la media esperada. Como se confirma además en los relatos de los alumnos que participaron de las entrevistas, la familia ocupa un lugar preponderante en la construcción misma de las subjetividad de cada quien. Aquí podemos encontrar otra posible línea de investigación, profundizando aún más sobre el papel de la familia y su importancia en el desempeño académico de todo estudiante y en la construcción misma de su identidad profesional.

Capítulo VIII

Percepciones y expectativas de los estudiantes acerca del contexto de aprendizaje

En esta sección se describen y analizan las percepciones y expectativas que tienen los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje, a partir del cuestionario IPSE. También se consideran sus valoraciones sobre el contexto instructivo a través de sus relatos.

8.1 Análisis del instrumento IPSE:

La Tabla 6 sistematiza los datos obtenidos por 45 de 80 estudiantes avanzados en educación de la Facultad de Ciencias Humanas, que respondieron al IPSE en tiempo y forma (Wierstra et al., 1999 en la versión presentada en Paoloni et al., 2015 en prensa).

Tabla 6. Valores promedio y desvío estándar para cada una de las escalas que integran el IPSE. Datos para 45 estudiantes avanzados de educación. UNRC. 2016

Escalas	Sección	Estudiantes avanzados de educación	
		M	DS
Reproducción	A	2,86	,95
	B	2,39	,74
Conexión	A	4,34	,92
	B	4,79	1,04
Aplicación	A	4,24	,84
	B	5,52	,63
Implicación/Relación	A	3,87	,95
	B	5,20	,76
Personalización	A	3,62	1,12
	B	5,11	,87
Participación	A	3,46	,78
	B	3,89	1,01
Individualización	A	3,00	,83
	B	3,90	,91
Tareas de Orientación	A	3,67	,99
	B	5,07	,99
N		45	

Fuente: elaboración propia

Considerando las puntuaciones obtenidas en la sección “A”, es decir sus percepciones respecto del contexto de aprendizaje. Los resultados no muestran valores altos (comprendidos entre 5 y 6) en ninguna de las variables consideradas por el instrumento. En general, se trata de valores medios (entre 3 y 4) y valores medio-altos (entre 4 y 5). En cuanto a los valores considerados medio-bajos (entre 2 y 3) en esta sección, los estudiantes concuerdan en advertir que el modo de vinculación con el saber que el profesor espera que ellos establezcan durante el cursado de sus estudios es lo opuesto a la reproducción, es decir, que no se vinculen con el conocimiento de manera arbitraria, sino que promuevan la construcción de sentido.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas en la sección “B”, aquellas percepciones vinculadas con las expectativas que tienen los estudiantes respecto del contexto de aprendizaje académico, muestran que los estudiantes coinciden en atribuir a cuatro de las escalas los valores más altos (es decir, aquellos comprendidos entre 5 y 6): *Aplicación*, *Personalización*, *Implicación/Relación* y *Tareas de Orientación*, lo cual quiere decir que el grupo

de estudiantes espera participar de contextos de aprendizaje en donde se promueva la posibilidad de usar los conocimientos, transferirlos a otros contextos, en donde se acorten las distancias socio-emocionales percibidas entre el docente y los estudiantes, favorezca el desarrollo de formas interactivas de enseñanza y reciban orientaciones por parte del docente en relación a la estructura, procedimientos y objetivos de enseñanza que se promuevan durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje solicitadas durante el proceso de formación.

Siguiendo con la sección en cuestión, es decir la “B”, las escalas restantes obtuvieron puntuaciones con valores medios (entre 3 y 4) y valores medio-altos (entre 4 y 5), a excepción de la escala Reproducción, que le fue asignado valores medio-bajos, lo cual quiere decir, que coinciden en relación a sus expectativas sobre el modo de vinculación con el saber que el profesor debe esperar que ellos establezcan durante el cursado de sus estudios, desde la construcción de sentido.

Con estudios de similares características, pero en contextos diferentes, como por ejemplo con ingresantes de carreras de Ingeniería (Paoloni, Chiecher y Martín, 2015), con alumnos de educación superior -terciario-, grado universitario y posgrado universitario (Martín, Paoloni y Rinaudo, 2015), se observan ciertas semejanzas y diferencias entre los resultados. Vamos a plantear las mismas de acuerdo a cada una de las secciones del instrumento. En cuanto a la sección “A”, las percepciones que tienen los estudiantes respecto del contexto de aprendizaje, se observan en general semejanzas entre las apreciaciones de los diferentes grupos de estudiantes, en los tres estudios no hubo valores altos, se trata de valores medios (entre 3 y 4) y valores medio-altos (entre 4 y 5) en la mayoría de las escalas. Sólo en una de las dimensiones, en los tres estudios, se mostraron resultados con valores medio-bajos (2 y 3) y es aquí en donde se presenta una diferencia, se da una coincidencia entre los estudiantes de esta investigación y el grupo de estudiantes de nivel superior al advertir que el modo de vinculación con el saber que el profesor espera que ellos establezcan durante el cursado de sus estudios es lo opuesto a la reproducción. En cambio, el grupo de ingresantes evidencian insatisfacción respecto de las posibilidades que tuvieron para autorregular sus aprendizajes y tomar decisiones durante sus estudios en el colegio secundario, este grupo considera la

reproducción (con valores medios) como una escala que caracteriza el contexto de aprendizaje del cual recientemente han egresado.

Pasando ahora a considerar la sección “B”, es decir, las expectativas que tienen los diferentes grupos de estudiantes (de cada una de las investigaciones) respecto del contexto de aprendizaje, se advierte una semejanza bien marcada: un importante acuerdo en relación con las escalas que puntuaron con los valores más altos (5 y 6), las cuales son *Aplicación*, *Interacción/Implicación*, *Personalización* y *Tareas de orientación*. Esto quiere decir, que dichos estudiantes a pesar de desempeñarse en contextos diferentes, esperan lo mismo, esto es, comparten las mismas expectativas respecto de los contextos de aprendizaje. También se da una diferencia en cuanto al puntaje obtenido en la escala *Reproducción* (al igual que lo que sucedió con los resultados de la otra sección). El grupo de estudiantes que participó de esta investigación y el grupo de Educación Superior (Martín et al. 2015), esperan que el profesor promueva la vinculación con el conocimiento desde la construcción de sentido. En cambio, el grupo de ingresantes (Paoloni et al., 2015), sigue considerando la *Reproducción* (vinculación algo arbitraria con los conocimientos a aprender) como una característica esperable del contexto de aprendizaje universitario al que se están integrando.

Finalmente, el análisis de la diferencia entre las medias obtenidas por los estudiantes en la sección “A” y en la sección “B” del instrumento -según la prueba t de *Student*-, muestra diferencias significativas en todas las escalas⁷. Las puntuaciones obtenidas por los estudiantes vinculadas con las expectativas por los diversos rasgos del contexto de aprendizaje que les gustaría experimentar son más altas en comparación con las percepciones de esos mismos rasgos apreciados en el contexto hasta el momento, excepto para la escala *Reproducción* donde el puntaje es más bajo en las expectativas (Sección B) que en la percepción (Sección A), lo cual es lo esperable, ya que dicha escala tiene en general una connotación negativa para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

⁷ En el Anexo6 se adjunta el cuadro con la prueba de muestras relacionadas, entre sección “A” y sección “B” del instrumento - según la prueba t de Student-

8.2 Acerca de las percepciones y expectativas del contexto de aprendizaje de los estudiantes a partir de las entrevistas

En este apartado se presentan las percepciones que los estudiantes comunicaron en el marco de las entrevistas de las que participaron. Las preguntas estaban enfocadas a que los estudiantes logren describir el contexto que consideran más poderoso para sus aprendizajes, teniendo en cuenta la modalidad del docente, las tareas, evaluaciones, entre otras cuestiones; como así también aquellos aspectos que obstaculizan sus aprendizajes.

A partir de los relatos fueron surgiendo las siguientes categorías, que reunían aquellas percepciones y expectativas que los estudiantes comparten:

1. Rasgos del contexto que son percibidos como obstaculizadores del aprendizaje
 - a. Reproducción
 - b. Modalidad del docente – Tareas de orientación
 - c. Otros factores
2. Rasgos del contexto que son percibidos como facilitadores del aprendizaje

Veamos a continuación de qué trata cada una de estas categorías.

8.2.1. Rasgos del contexto que son percibidos como obstaculizadores del aprendizaje

Dentro de esta categoría se consideran aquellas percepciones de los estudiantes consideran como principales obstáculos para tener un mejor desempeño académico, algunos están directamente vinculados con aspectos del contexto de enseñanza y otros con factores externos. A continuación detallamos cada una de estas subcategorías.

8.2.1.1. Reproducción

Esta categoría surge a partir de que 8 de 18 estudiantes entrevistados consideran como aspectos negativos aquellos aspectos del contexto de aprendizaje caracterizados por un modo de vinculación con el saber arbitrario, donde los estudiantes consideran que no promueve la construcción de sentido.

A continuación se presenta un fragmento de entrevistas representativo de las percepciones de la mayoría de los estudiantes, que da cuenta del sentido atribuido a esta categoría:

“Pero el que te dé a elegir no deja de ser una pregunta teórica de desarrollo, casi todos los parciales son así. Eso es lo que no me gusta tanto, pregunta fija textual del texto y vos tenés que contestar textual del texto, mientras tanto durante toda la carrera te están diciendo que vos reflexiones, que lo llesves a la vida cotidiana y después en los finales, vos pusiste algo de tu parecer y hay algunos profesores que no les gusta porque tiene que ser textual. Entonces a eso es lo que voy, se contradicen durante el transcurso de clase y después en el parcial o en el final te piden lo que dice el texto (...) Si bien hay conceptos importantes que obvio los tenemos que saber, pero está bueno que nosotras hagamos una reflexión y que respondamos según lo que nosotras significamos (...) Y es lo que más aprende el alumno, porque vos imaginate aprender todo memorizado, todo teórico, después en la práctica vos no le vas a explicar al niño textualmente porque no va a tener ni idea. A parte entenderlo vos, porque después cuando vayas a la práctica lo sepas llevar a la práctica.” (Fragmento de entrevista N° 15, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

8.2.1.2. Modalidad del docente – Tareas de orientación

Esta categoría surge a partir de encontrar ciertas coincidencias en varios de los relatos de las entrevistadas, vinculados con formas en que los docentes dan sus clases o ciertas estructuras de las mismas que las estudiantes consideran como no provechosas.

A continuación algunos fragmentos que dan cuenta de ello:

“Y algunas maneras de los profesores de dar las clases, que no lograbas llegar a la materia (...) Después ibas al texto y a lo mejor no entendías nada y el profesor no te ayudaba en nada con lo que te explicaba, eso fue para mí como el mayor obstáculo”. (Fragmento de entrevista N° 11, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

“Las que nos hacen hacer trabajos, las que nos explican y de eso podemos... llevan la teoría a la práctica, estamos haciendo trabajos o nos dan casos. Las clases expositivas llegan a un punto que te aburren y las prácticas directamente... porque hay algunos profesores que te dan una introducción o algo así y empiezan con la práctica y después recién explican

el tema, y es como que se pierde un poco el hilo de la clase". (Fragmento de entrevista N° 13, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

"Y aparte también el hecho de que las cosas no sean ni muy teóricas ni muy prácticas también, porque a veces cuando te dan una exposición muy teórica y muy tediosa, por más que haya temas que lo a meriten, o situaciones prácticas, por ejemplo ahora que teníamos que hacer una guía ahí en el momento sin haber leído el apunte es como que termina siendo aburrido, porque por lo menos nosotras no podemos leer con bullicio, con mucha gente hablando, discutiendo y esas cosas. Entonces no terminas haciendo nada, perdiendo tiempo básicamente". (Fragmento de entrevista N° 16, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

8.2.1.3. Otros factores

En dicha categoría se consideran aquellos otros factores que los estudiantes consideran como un obstáculo para sus aprendizajes y principalmente para su desempeño académico, entre los cuales fueron nombrados la falta de tiempo, la cantidad de materiales de lectura, cuestiones económicas y factores personales.

Veamos algunos fragmentos de entrevistas que dan cuenta de lo referido:

"Yo creo que, personalmente, mi desempeño es bueno pero yo sé que podría ser mejor. Justamente por cuestiones que tienen que ver con cosas personales, como que yo siento a veces... ponele para estudiar y esas cosas, como que llego poco con el tiempo y al ser muchas materias o mucho cantidad de materiales, y todas esas cosas, es como que peor, es como que el tiempo se hace más acotado. Y si uno tiene que trabajar, encima hacer otras actividades, es como que..." (Fragmento de entrevista N° 9, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

"Si los tiempo, a veces como que nosotros, por lo menos este cuatrimestre, estaba viendo que es como irreal el tiempo que tenemos, porque viste que en tres meses ya termina el cuatrimestre, y la cantidad de material que nos dan en algunas materias como que es ilógico el pensar que todo eso lo tenemos que ver en tres meses, entonces es como que..." (Fragmento de entrevista N° 11, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

"Y pensando ahora, lo que a mí me jugó más en contra es el tema fotocopias y el tema de la situación económica, entonces por ahí uno se atrasa en eso, me parece que fue eso lo que ahora me frenó mucho, pero ahora en este

cuatrimestre...” (Fragmento de entrevista N° 15, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

8.2.2. Rasgos del contexto que son percibidos como facilitadores del aprendizaje

Esta categoría reúne todas aquellas percepciones y expectativas sobre el contexto instructivos, que los estudiantes entrevistados rescatan como positivo, cuestiones que tienen que ver con la evaluación, el modo con el que se dirige el docente hacia los estudiantes y el tipo de tareas o presentación de las consignas.

A partir del análisis fino de cada uno de los relatos, se hacen observables las escalas referidas a los aspectos de contexto consideradas en el cuestionario utilizado para medir la variable de este Capítulo; es decir, *Interacción e implicación, Personalización, Inclusión y participación, Autorregulación e individualización, Conexión, Aplicación y Tareas de orientación*. No es posible hacer una clasificación tajante de cada una de las escalas con cada relato, debido a que en cada uno de estos se relacionan diferentes aspectos del contexto, están interrelacionados en las palabras de los estudiantes.

Por ejemplo los estudiantes plantean lo siguiente.

“Y... profesores que te demuestran interés por ayudarte si vos no entendés, que siempre buscan la manera de explicarte las cosas diferente, que no están leyendo el texto o que se sientan y lo leen así en clase, que buscan que entiendas y por ahí nuevas maneras, no siempre lo mismo, no siempre Power Point. Eso está bueno” (Fragmento de entrevista N° 10, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

“(...) la mayoría como que te abre mucho el panorama, no es que por ahí se ponen en su posición, sino que te abren muchas perspectivas, entonces esta bueno que puedas ver distintas teorías, posiciones digamos, que vos después de ahí podes elegir la que vos quieras.” (Fragmento de entrevista N° 13, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

“Y cuando se da un clima de confianza también, cuando vos te sentís que estás en confianza para aportar o para hablar, que el profesor no te intimida cuando te mira, sino que te da la posibilidad de que vos digas lo que vos pensás, por más de que esté bien o esté mal, que vos puedas dar tu punto

de vista y que fundamentes eso, entonces eso lo valoramos.” (Fragmento de entrevista N° 7, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

“(...) por ahí estamos más acostumbrados a tener todo estructurado, donde te dicen qué tenés que hacer y cuando te largan con algo así a elección tuya es como que entras a dudar (...) Ahí es cuando más aprendes, cuando te largan y no sabes para dónde disparar y bueno tenés que agarrar una opción que vos crees que es la mejor, no que otro te diga cómo tenés que hacerlo.” (Fragmento de entrevista N° 3, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

“A mí me parece que está bueno que te den como una semiestructura, como que te den una orientación pero que a la vez te den esa libertad que vos puedas elegir (...) algunas evaluaciones sabían tener como algo que vos puedas como poner tu punto de vista pero relacionándolo con lo conceptual, con lo teórico, eso está bueno. O relacionando lo que realmente pasa con la teoría, algo así está bueno, la articulación de tu opinión o lo que vos pensás sobre ese tema y siempre articulándolo con lo conceptual.” (Fragmento de entrevista N° 11, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

“(...) las guías ahora son de mucho pensar, a relacionar y a que vos des tu punto de vista, por ejemplo no son guías de buscar una respuesta en tal página y copiarla textual, porque terminas haciendo lo mismo que hacías en el secundario. Entonces las guías de ahora justamente tienen ese objetivo, que uno no solamente rescate lo teórico de un autor, sino que también pueda entenderlo, pueda relacionarlo con otras cosas, con otras materias.” (Fragmento de entrevista N° 8, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

“Para mí todas las actividades... rompen con la estructura de vamos hacemos la clase, tomamos apunte y nos vamos, está bueno porque nos hace participar más, como te decíamos hace rato, el hecho de leer los apuntes, de estar al día, de ponerle ganas, entonces eso está bueno, cuando no es tan estructurado está bueno también.” (Fragmento de entrevista N° 12, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

A partir del análisis de los diferentes relatos de los estudiantes, se fue visualizando una dimensión del contexto valorada como positiva, escala que en los cuestionarios – en ambas secciones – obtuvo puntuaciones medias. Estamos hablando de la *Autorregulación/individualización*. Si nos hubiésemos quedado sólo con el análisis de los resultados arrojados por los cuestionarios, podríamos haber llegado a pensar que existían ciertas dificultades para desarrollar o percibir los apoyos que pueden favorecer un desempeño autónomo. Pero en los diferentes relatos se puede entrever aquellos aspectos vinculados con esta dimensión que son considerados provechosos, como por ejemplo libertad a la hora de escoger perspectivas desde las cuales posicionarse, la posibilidad de expresar puntos de vista, autonomía a la hora de escoger opciones ante una propuesta, poder experimentar ante nuevas situaciones. Si bien entendemos que no es posible generalizar los resultados de las entrevistas a todo el grupo de estudiantes que participó de este estudio, estamos convencidos que los aportes surgidos en el marco de entrevistas permiten matizar resultados estrictamente cuantitativos, ampliarlos, complejizarlos, complementar perspectivas e incluso sugerir posibles senderos por donde puede discurrir futura investigación al respecto en el marco de estudios mixtos.

Si comparamos las valoraciones negativas y las positivas que diferentes estudiantes de un mismo grupo realizan acerca de dimensiones similares del contexto de aprendizaje, se pone de relieve esta diversidad de percepciones que hasta parecen contradictorias respecto de un mismo contexto de aprendizaje. Esta diversidad pone de manifiesto no sólo preferencias o estilos diferentes de aprendizaje por parte de los alumnos sino además, muestra que no todos los docentes orquestan o direccionan el proceso de enseñanza de la misma manera.

La idea de conocer las apreciaciones que tiene los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje y sus diferentes dimensiones, es relevante porque entre otros aspectos, favorece a los docente para que puedan pensar sobre sus prácticas, resignificarlas a la luz de las valoraciones de sus estudiantes y analizar los modos de enriquecer los procesos de enseñanza, favoreciendo así una educación de mejor calidad.

Capítulo IX

Desempeño académico

Como se especificó en capítulos anteriores, el desempeño académico de los estudiantes, se lo consideró en dos sentidos. Uno de ellos es el netamente cuantitativo, obtenido a partir de las calificaciones de los estudiantes en diferentes instancias de evaluación en la asignatura Didáctica I y II, y el otro sentido que se utilizó fue a partir de la propia percepción de los estudiantes (un enfoque más cualitativo), a través de entrevistas semiestructuradas. Se irá desarrollando cada uno en diferentes apartados.

9.1. Rendimiento académico desde la perspectiva cuantitativa

La Tabla 7 se sistematiza el desempeño académico de los estudiantes, el cual fue categorizado según los siguientes criterios: rendimiento insatisfactorio (1 a 4,99), rendimiento regular (entre 4 y 5,99), rendimiento medio (6 y 7,99), rendimiento alto (8 y 10).⁸

Tabla 7. Desempeño académico de los estudiantes según nivel de rendimiento. Datos para 80 estudiantes avanzados en educación en Didáctica I y II. UNRC. 2016

Desempeño Académico		
	Frecuencia	Porcentaje
Rendimiento insatisfactorio (1 - 4,99)	4	7,0
Rendimiento regular (5 - 5,99)	15	26,3
Rendimiento medio (6 - 7,99)	29	50,9
Rendimiento alto (8 - 10)	9	15,8
Total	57	100,0

Fuente: elaboración propia

⁸ Se sistematizó el rendimiento de los alumnos regulares o efectivos de la materia solamente, no se integran en la tabla los alumnos en condición Libre por falta, en tanto no hubo 'rendimiento' que considerar en ellos.

Del total de estudiantes que completó el cursado de la asignatura, sólo el 7% tuvo un rendimiento insatisfactorio, el resto logró un rendimiento satisfactorio. El porcentaje mayor, el 50,9% se concentra en la categoría de rendimiento medio, es decir que sus calificaciones se encontraron entre 6 y 7,99. Pero aquí no nos convoca el análisis de esta variable por sí sólo, sino que su relación con el resto de las variables antes enunciadas, como así también conocer la mirada que tienen los estudiantes sobre el mismo.

9.2. Desempeño académico desde la perspectiva de los estudiantes

En este apartado se aborda el otro sentido con el cual se planteó la conceptualización del desempeño académico, la cual es a partir de la propia percepción de los estudiantes (un enfoque más cualitativo), a través de las entrevistas semiestructuradas. Los ejemplos que se muestran son ilustrativos de la mayoría de las entrevistas realizada, ante la pregunta de cómo describen su desempeño en la universidad o su rendimiento.

A partir del análisis de los datos obtenidos de dichos relatos han surgido dos categorías emergentes, las cuales son:

1. El desempeño académico desde una perspectiva de resultado
 2. El desempeño académico desde una perspectiva procesual
- Veamos a continuación de qué trata cada una de estas categorías.

9.2.1. El desempeño académico desde una perspectiva de resultado

Dicha categoría emerge a partir de un factor común en diferentes relatos ante la pregunta sobre el desempeño académico de cada uno de los estudiantes, es aquel que hace referencia a la meta de logro puesta primordialmente en el resultado, donde las estudiantes manifiestan (precisamente cinco del total de entrevistados, n=18) – implícita y explícitamente – que su principal objetivo está puesto en la nota o en el sacar materias y no tanto en el proceso de aprendizaje en sí mismo. Veamos algunos fragmentos de entrevistas que dan cuenta de lo referido:

“También, uno que deja las cosas para el último, yo sé que por ejemplo a mí no me va mal, yo voy con la carrera al día, el problema es que a veces siento

por ahí que me falta estudio, que me podría ir mejor, que a lo mejor las notas que me saco son notas, qué se yo ponele, no malas pero notas...” (Fragmento de entrevista N° 3, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

“Yo creo q es un poco de metas de aprendizaje y las otras de resultado, pero creo que juega más fuerte el querer sacar la materia directamente, aunque es importante también aprender porque uno saca la materia y después no se acuerda o no aprende bien. Pero es eso, sacar la materia o terminar la carrera y recibirme” (Fragmento de entrevista N° 17, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

9.2.2. El desempeño académico desde una perspectiva procesual

Esta categoría surge desde la visión de parte de algunos estudiantes (ciertamente diez del total de entrevistados, que recordemos eran n=18), el desempeño académico es claramente más que una nota numérica, sino que refiere además a todo el proceso implicado en el estudio y desempeño en el contexto del aula. Donde la meta está puesta en el aprendizaje principalmente.

A continuación citamos algunos fragmentos de relatos que sustentan dicha categoría.

“la nota es algo significativo, el número. Yo creo que es importante que el docente le explique al alumno “esto que hiciste está bien por tal y tal cosa” “y esto te faltó o no pusiste esto porque te faltó mirar otra parte” (...) Eso es una instancia más de aprendizaje, yo en mi caso cuando rendí profunda I, a mí me explicó todo, entonces yo lo miraba todo y decía “sí tiene razón”. Lo que hice mal o lo que hice bien, que te lo expliquen porque es otra instancia de aprendizaje.” (Fragmento de entrevista N° 8, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

“Yo creo que, personalmente, mi desempeño es bueno pero yo sé que podría ser mejor. Justamente por cuestiones que tienen que ver con cosas personales, como que yo siento a veces... ponele para estudiar y esas cosas, como que llego poco con el tiempo y al ser muchas materias o mucho cantidad de materiales, y todas esas cosas, es como que peor, es como que el tiempo se hace más acotado. Y si uno tiene que trabajar, encima hacer

otras actividades, es como que..." (Fragmento de entrevista N° 9, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

"Yo creo que al principio te decía "aprobé, tuve suerte" porque yo iba a probar a ver si tenía suerte. Ahora ya no porque desaprobado directamente me desanima y es como que ya ni me presento a probar si tengo suerte, quiero aprender y estudiar bien para poder aprobar" (Fragmento de entrevista N° 10, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía)

A partir de estos relatos podemos ver, que por un lado – en algunos casos – el rendimiento excede al valor numérico de una nota, ya que conlleva toda una situación de aprendizaje, el proceso para ser más específico. Para este grupo de estudiantes es de gran importancia que la calificación esté acompañada por una devolución, también denominada *feedback*, es decir, *"cualquier información, que se proporciona a quien desempeña una acción cualquiera, respecto de ese desempeño"* (Ross y Tronson, 2005: 173). Los estudiantes valoran el hecho de que el docente le transmita información sobre la calidad de la actuación marcando suficiencias e insuficiencias relativas a la tarea en sí y no a la persona.

Por otro lado, podemos ver cómo influyen en el desempeño académico de los estudiantes otras cuestiones, como lo es el tiempo por ejemplo, ya que los estudiantes lo identifican como un obstáculo, consideran que al tener más tiempo para estudiar podrían tener un mejor rendimiento. En repetidas ocasiones las estudiantes han dicho que tienen buen rendimiento pero que podría ser mejor, como que tienen una posibilidad para seguir superándose.

Capítulo X

Explorando posibles vinculaciones

En esta Capítulo se analizan las posibles vinculaciones que se establecen entre habilidades socio-emocionales, autoconcepto, valoraciones del contexto instructivo y desempeño académico en el grupo de estudiantes considerado. Para explorar la relación entre las diferentes variables se realizó el análisis de correlación de Pearson, a un nivel de significación de 0.05, seleccionando para posteriores análisis aquellas variables que presentaron relaciones significativas.

10.1. Vinculaciones con el desempeño académico

Desde el comienzo del presente trabajo se había planteado como hipótesis el hecho de que haya cierta vinculación entre las variables habilidades socio-emocionales, autoconcepto y valoraciones del contexto instructivo con el desempeño académico. Para explorar el grado de incidencia de dichas variables en el rendimiento académico, en primer lugar se realizó un análisis correlacional de Pearson, lo que nos permite estudiar las relaciones entre las variables, seleccionando para posteriores análisis.

En contrapartida a lo esperado, según los datos obtenidos en nuestra muestra, no hemos encontrado relaciones estadísticamente significativas entre las variables habilidades socio-emocionales, autoconcepto y valoraciones del contexto instructivo con el desempeño académico, por tanto, no podemos afirmar que haya una relación directa. Pero como se anticipó ya en otros estudios (Ramírez y Vales, 2003, en García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012), los resultados sugerirían que el rendimiento académico es un constructo complejo, multidimensional, en el que influyen numerosas variables, las cuales difieren según la perspectiva de diferentes autores, Considerando ello, no es fácil

advertir correlaciones directas simples y siempre se debe de tener la precaución de no señalar una relación causal ni lineal entre las diferentes variables y el rendimiento académico, considerándolo un constructo multicausal, en el que intervienen una variedad de dimensiones de manera conjunta.

A partir de estos resultados y su respectivo análisis, para futuros estudios sería oportuno tener en cuenta una muestra de mayor tamaño y un análisis multivariado, es decir, que a la hora de analizar la correlación entre las variables, no hacerlo de manera bivariada -como se lo hizo aquí-, sino generando una red de relaciones y considerando los resultados en el marco de las mismas.

10.2. Otras posibles vinculaciones

A partir del análisis correlacional de Pearson entre el resto de las variables se prestó especial atención a las relaciones estadísticamente significativas que se hallaron entre autoconcepto y habilidades socio-emocionales, como así también entre estas variables y las escalas del cuestionario IPSE (percepciones y expectativas sobre rasgos del contexto instructivo).

Partiendo del análisis intervariable⁹, se observó en primer lugar que la dimensión *autoconcepto académico* correlacionó con diferentes escalas – tanto perceptivas como de expectativas – sobre el contexto instructivo, entre las cuales se hallaron: correlación con la escala *expectativa de conexión* ($r = .416$; $p = .022$; $n=30$) y con la escala percepción de reproducción ($r = .369$; $p = .045$; $n=30$), percepción de conexión $r = .362$; $p = .050$; $n=30$) y percepción de participación ($r = .385$; $p = .036$; $n=30$). Recordemos que el *autoconcepto académico* refiere a la percepción acerca de la calidad de nuestro desempeño como estudiante, y el hecho de que dichas variables se correlacionen de manera positiva con percepción y expectativas de ciertos rasgos del contexto instructivo, da lugar a pensar que dicho contexto de aprendizaje, percibido y caracterizado como favorecedor de la generación de conexiones o relaciones entre contenidos, en el que se da lugar a que los estudiantes comuniquen sus opiniones sobre los contenidos y métodos enseñanza, así como también el modo de vinculación con

⁹ Anexo 12 y 13 Cuadro de resultados con coeficientes significativos de correlación según Pearson entre las variables Autoconcepto y Expectativas - Percepción de los estudiantes sobre los rasgos del contexto instructivo.

el conocimiento que se promueve; todo esto en teoría, se vincularía con un *autoconcepto académico* alto en los estudiantes.

La otra dimensión del autoconcepto que se correlacionó con escalas del cuestionario IPSE fue el *autoconcepto familiar*. De acuerdo con los resultados obtenidos para este grupo de estudiantes en particular, el autoconcepto familiar correlacionaría de manera positiva con la escala percepción de aplicación ($r = .406$; $p = .026$; $n=30$) y percepción de tareas de orientación ($r = .468$; $p = .009$; $n=30$). Esto significa que quienes puntúan alto en sus percepciones acerca del contexto de aprendizaje como facilitador respecto de las posibilidades del uso del conocimiento de los contenidos en diversos contextos (*aplicación*) y puntúan alto también en la percepción de orientaciones por parte del profesor respecto de la estructura, procedimientos y objetivos de enseñanza, tenderían a obtener puntajes también elevados en *autoconcepto familiar* – y viceversa –. Recordemos que dicha escala es uno de los factores más importantes del autoconcepto general y el mismo hace referencia a la percepción de nuestra implicación, participación e integración en el medio familiar, la cual correlaciona positivamente, según estudios anteriores, ajuste psicosocial, sentimiento de bienestar, integración escolar, conducta prosocial, valores universalistas (García y Musitu, 2014). El hecho de observar estas correlaciones podemos ver cómo estas diferentes dimensiones del sujeto se interrelacionan y hacen a su integridad, de qué manera aspectos de diferentes contextos, como lo son el familiar y el académico, están de cierto modo vinculados.

En cuanto a las habilidades socio-emocionales¹⁰, el componente del *estado de ánimo* se correlaciona positivamente con la escala expectativa de personalización ($r = .376$; $p = .031$; $n=33$). Estos datos dejan entrever el hecho de que los estudiantes al esperar que su contexto instructivo se caracterice por una estrecha distancia socio-emocional percibida respecto del docente en el contexto de la clase, su optimismo y satisfacción respecto de las situaciones, el sentir cierto grado de felicidad, aumentará con ello. Y aquí es donde podemos ver cómo aspectos del contexto áulico pueden incidir en el estado de ánimo de los estudiantes, favoreciendo su capacidad para automotivarse; como así

¹⁰ En el Anexo N°10 se muestra el cuadro de resultados con coeficientes significativos de correlación según Pearson entre las variables Habilidades socio-emocionales y Percepción de los estudiantes sobre los rasgos del contexto instructivo.

también a la inversa, es decir, un contexto en el cual la distancia emocional entre estudiantes y docentes es amplia, donde no se da lugar a ese encuentro en la clase, el optimismo y la satisfacción de los estudiantes, disminuye.

En relación a los rasgos del contexto instructivo¹¹, considerando las dos escalas del cuestionario utilizado, se observó que correlacionan positivamente la escala percepción de reproducción con la escala expectativa de conexión ($r = .401$; $p = .017$; $n=35$), expectativa de aplicación ($r = .428$; $p = .010$; $n=35$), y expectativa de participación ($r = .472$; $p = .004$; $n=35$); lo cual quiere decir que los estudiantes mientras más perciben su actual contexto de aprendizaje como reproductivo, en cuanto al modo que el profesor espera que los estudiantes tengan al vincularse con el saber, a partir de una relación arbitraria con los conocimientos a aprender, los estudiantes esperan con mayor fuerza que en dicho contexto se promueva la construcción de sentido, donde se brinden las posibilidades del uso del conocimiento de los contenidos en diversos contextos, donde se les dé lugar a comunicar sus opiniones sobre los contenidos y métodos enseñanza, se atienda también a las percepciones acerca de la consideración que esas opiniones reciben durante el desarrollo de la clase y se promueva el establecimiento de las relaciones con los contenidos de una asignatura y la construcción de dichos aprendizajes.

En cuanto a la escala percepción de participación vemos que correlaciona positivamente con la escala expectativa de conexión ($r = .365$; $p = .031$; $n=35$), la escala expectativa de aplicación ($r = .392$; $p = .020$; $n=35$) y expectativa de personalización ($r = .391$; $p = .020$; $n=35$). En términos conceptuales estos datos sugieren que para este grupo de estudiantes mientras mayor sea la percepción sobre su actual contexto de aprendizaje en relación al establecimiento de relaciones con los contenidos de una asignatura y el modo en que se espera que lleguen a la construcción de dichas relaciones, mayor es la expectativa que tienen sobre dicho contexto en cuanto a la promoción de conexión, aplicación y personalización (distancia socio-emocional percibida respecto del docente en el contexto de la clase).

¹¹ En el Anexo N°8 se muestra el cuadro de resultados con coeficientes significativos de correlación según Pearson entre las escalas de percepción y expectativas sobre los rasgos del contexto instructivo.

Por último, también se observó una correlación positiva entre la escala percepción de conexión con la escala expectativa por tareas de orientación ($r = .426$; $p = .011$; $n=35$), es decir, que estos datos nos orientan a pensar que mientras más percibe este grupo de estudiantes la conexión en su actual contexto de aprendizaje, esperan que mayor sea la posibilidad de recibir orientación por parte del profesor respecto de la estructura, procedimientos y objetivos de enseñanza que se promueven durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje que se les solicitan como parte de su proceso de formación.

10.3. Resultados que desafían la teoría

De acuerdo con los resultados obtenidos, en lo que refiere a las habilidades socio-emocionales ¹², el componente *estado del ánimo* correlacionaría negativamente con el *autoconcepto académico* ($r = -.401$; $p = .015$; $n=36$) y con el *autoconcepto familiar* ($r = -.487$; $p = .003$; $n=36$); como así también el componente *adaptación* correlaciona de modo negativo con el *autoconcepto familiar* ($r = -.575$; $p = .000$; $n=36$). Al interpretar estos datos resulta interesante el hecho de que aparentemente para este grupo de estudiantes, a mayor percepción acerca de la calidad su desempeño como estudiante (autoconcepto académico) como así también su percepción acerca de su implicación, participación e integración en el medio familiar (autoconcepto familiar), menor sería el puntaje logrado en la escala *estado de ánimo* de los estudiantes, es decir, su optimismo y satisfacción disminuye, o viceversa; como así también, mientras menor sean las habilidades de adaptación percibidas –aquellas vinculadas con el tener la capacidad para gestionar las emociones a favor de uno, el saber evaluar la realidad y gestionar el cambio si fuera necesario –, mayor es el autoconcepto familiar o viceversa.

Estos resultados que parecen no tener una explicación teórica fundamentada, deberían profundizarse en posteriores estudios, en tal caso ameritarían un estudio que profundice en las causas; quizás en el marco de entrevistas, ampliando el número de sujetos. Como se precisó anteriormente

¹² En el Anexo N°7 se muestra el cuadro de resultados con coeficientes significativos de correlación según Pearson entre las variables Habilidades socio-emocionales y Autoconcepto

debería de generarse una red de relaciones mayor, aumentando el número de casos podría ser otra alternativa.

TERCERA PARTE CONSIDERACIONES FINALES

Esta tercera parte del trabajo, incluye el Capítulo XI en donde se formulan interpretaciones y consideraciones finales con el propósito de brindar aportes teóricos y metodológicos orientados a potenciar el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan en los estudiantes el desarrollo de posibilidades para identificar y hacer uso inteligente de los recursos personales y situacionales con que cuentan para aprender.

Capítulo XI

Interpretaciones y consideraciones para el final

En este trabajo nos propusimos brindar aportes teóricos y metodológicos orientados a potenciar el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan en los estudiantes el desarrollo de posibilidades para identificar y hacer uso inteligente de los recursos personales y situacionales con que cuentan para aprender, favoreciendo el desempeño y rendimiento académico de estudiantes universitarios.

De acuerdo con los resultados obtenidos, es posible advertir aspectos interesantes a ser considerados cuando se focaliza en las relaciones que se establecen entre variables que influyen fuertemente en el desempeño académico de los estudiantes, como son las características de los contextos de clases, las habilidades socio-emocionales y las percepciones autorreferenciales.

Las interpretaciones y consideraciones finales se realizan teniendo en cuenta los objetivos planteados en este trabajo, que –recordamos- son los siguientes:

1. Conocer las valoraciones de los estudiantes acerca de los contextos instructivos en los que participan en la universidad.
2. Conocer las habilidades socio-emocionales que distintos grupos de estudiantes identifican como importantes para sus desempeños en la universidad.
3. Identificar aspectos que contribuyen a definir la imagen que tienen de sí mismos los estudiantes (autoconcepto) en diferentes dimensiones del self.

4. Analizar las vinculaciones que se establecen entre habilidades socio-emocionales, autoconcepto, valoraciones del contexto instructivo y desempeño académico en el grupo de estudiantes considerado.

5. Brindar aportes que orienten el diseño de propuestas pedagógicas comprometidas con el bienestar socio-emocional de los alumnos y con la ampliación de sus posibilidades de obtener desempeños óptimos.

11.1. Valoraciones de los estudiantes acerca de los contextos instructivos en los que participan en la universidad

El primer objetivo que nos propusimos lograr con este trabajo apuntó a conocer las valoraciones y percepciones que tienen los estudiantes acerca de los contextos instructivos en los que participan en la universidad. Como se pudo advertir, los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas entre lo que esperan del contexto de aprendizaje del cual participan (puntuaciones altas) y lo que perciben de él, es decir, que esperan mucho más de ese contexto. A excepción de la escala Reproducción donde los puntajes están invertidos, lo que quiere decir, que los estudiantes esperan que se promueva aún más la construcción de sentido, dejando de lado la vinculación arbitraria con los conocimientos a aprender.

La mayoría de los estudiantes tienen expectativas elevadas en relación con los rasgos de *Aplicación, Personalización, Implicación/Relación y Tareas de Orientación*, los cuales son rasgos característicos de contextos favorables para la conformación de comunidades de aprendizaje. Dichas comunidades son definidas como contextos en los que los estudiantes aprenden de manera colaborativa con otros estudiantes, con el profesor y con otros adultos, a partir de su participación y compromiso con procesos legítimos de construcción colectiva del conocimiento (Lave y Wenger, 1991).

Este grupo de estudiantes espera participar de contextos de aprendizaje en donde se promueva la posibilidad de usar los conocimientos, transferirlos a otros contextos, en donde se acorten las distancias socio-emocionales percibidas entre el docente y los estudiantes, favorezca el desarrollo de formas interactivas de enseñanza y reciban orientaciones por parte del docente en relación a la estructura, procedimientos y objetivos de enseñanza que se

promuevan durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje solicitadas durante el proceso de formación. Toda esta información no solamente la aportaron los estudiantes a partir del cuestionario que respondieron, sino también a partir de sus propios relatos, planteando el modo con el que se maneja el docente que reconocen como más favorable, como así también en cuanto al tipo de actividades, evaluaciones y su respectiva corrección, considerando los procesos de *feedback* y la participación como cuestiones muy valiosas. Además valoran positivamente aquellas actividades o tareas que escapan a lo tradicional, es decir, aquellas que les dejan cierto grado de autonomía pero que a la vez los invita a arriesgarse, todo aquello que las acerca un poco más a la realidad y a lo que van a realizar como futuras profesionales. Todo esto se orienta en el mismo sentido de los planteos teóricos y resultados obtenidos por Paoloni (2010), en sus estudios sobre motivación académica en el contexto de la universidad. Como se advierte, también en este trabajo la autora encontró que los contextos instructivos que favorecen la autonomía, la libertad y toma de decisiones por parte de los estudiantes, son precisamente aquellos que los alumnos ubican en el primer lugar de sus preferencias en tanto los motivan a comprometerse con metas de aprendizaje.

Las valoraciones sustentadas por el grupo de participantes de nuestro estudio acerca de los contextos de aprendizaje, son muy alentadoras ya que permiten pensar en aspectos enriquecedores para la construcción de contextos poderosos de aprendizaje, una auténtica comunidad de aprendizaje. Así, nuestros resultados corroboran los planteos centrales realizados por Martín, Paoloni y Ordoñez (2014), en tanto advertimos que cuando se mantiene una meta compartida de aprendizaje, las prácticas personales de aprendizaje se dirigen de manera autónoma y autorregulada, a partir de participación e intercambios en actividades con auténticos problemas de aprendizaje, logrando una construcción compartida del conocimiento.

Retomando parte de lo planteado en el Capítulo 3, consideramos que los aspectos interpersonales que discurren en el seno de un contexto de aprendizaje, se centran básicamente en las expectativas y valoraciones de los estudiantes respecto de los contextos de aprendizajes de los que han participado, lo cual influye de modo importante en los procesos de aprendizaje y en la dinámica motivacional y emocional subyacente. Por lo cual reafirmamos la

importancia de conocer y atender al sentido de estas percepciones sobre los contextos de aprendizaje que manifiestan los estudiantes.

11.2. Habilidades socio-emocionales que los estudiantes identifican como importantes para sus desempeños en la universidad

El segundo objetivo propuesto en este trabajo apuntó a conocer las habilidades socio-emocionales que el grupo de estudiantes – con el que se trabajó – identifica como importantes para sus desempeños en la universidad. Como fue de observar, los resultados obtenidos muestran que los alumnos han identificado diferentes habilidades, reconociéndolas como desarrolladas en sí mismo como así también fundamentales para el desempeño académico.

Retomando aquellas definiciones consideradas en el Capítulo 1, En el marco de lo expuesto, recordemos que las habilidades socio-emocionales como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias, necesarias para realizar diversas actividades, de modo eficaz (Bisquerra, 2003). Estas competencias sociales determinan nuestra habilidad general para afrontar demandas, desafíos y presiones cotidianas; entre otras, desafíos y demandas académicas, tema del cual se trató parte del estudio.

Entre las respuestas que los estudiantes proporcionaron al cuestionario que administramos para avanzar hacia el objetivo referido en este punto, señalan fortalezas y debilidades para este grupo en particular en lo que respecta a las habilidades socio-emocionales. En cuanto a las fortalezas, los resultados hallados sugieren un grupo que, en general, han identificado diferentes habilidades, reconociéndolas como desarrolladas en sí mismo como así también fundamentales para el desempeño académico. El hecho de que se dé un acuerdo entre aquellas habilidades – tanto fundamentales como facilitadoras de Inteligencia Emocional –, es muy rico ya que los estudiantes no solamente perciben que cuentan con dichas capacidades sino que también le encuentran sentido, por lo cual es más provechoso ya que los mismos son conscientes de ello. Además compartimos el pensamiento de Salovey y Mayer (1997 en Bisquerra, 2012), cuando entienden que la percepción de habilidades constituye un constructo mediador potente en las actuaciones académicas de los estudiantes.

Respecto de las posibles debilidades de este grupo de estudiantes en particular, llaman la atención el escaso o nulo desarrollo que perciben respecto de otras habilidades socio-emocionales que, de acuerdo con autores como Goleman (2000), Bar-On (2000 en Gabel, 2005) o Zorza y Beccaría (2014), son fundamentales y se encuentran a la base de la conformación, evolución y subsistencia de las comunidades o sistemas sociales. En este sentido, según los datos analizados, estos estudiantes se perciben como poco o nada hábiles para tolerar la presión originada, por ejemplo, por demandas simultáneas del contexto, perseverar ante las dificultades y dominar los impulsos. Asimismo, sus respuestas ponen de manifiesto que les resulta difícil liderar grupos de trabajo, investigar y persuadir o convencer a los demás. Un punto crítico respecto de los resultados que sugieren debilidades no es sólo que los estudiantes se perciban como poco o nada hábiles respecto de estas competencias socio-emocionales intrapersonales e interpersonales en particular, sino que además, las valoren como poco o nada importantes para desempeñarse como alumnos universitarios. Es en este aspecto donde particularmente queremos centrar nuestra atención.

Respecto de estos hallazgos, nos preguntamos, ¿qué podemos hacer como institución para promover una mayor valoración de este tipo de habilidades?, ¿es posible ayudar a los estudiantes a reparar sobre estos aspectos y promover el desarrollo de habilidades socio-emocionales que se encuentran a la base del éxito en cualquier contexto de logro? Pensamos que sí, que el nivel superior de escolaridad es un espacio privilegiado para atender a estos aspectos, proyectando una verdadera educación emocional. Quizás en futuras intervenciones podría ahondarse en esta posibilidad en particular.

Otra cuestión, que resultó del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, fue el hecho de cómo, en cada uno de los relatos, se repetía la importancia del grupo en el desempeño académico, no sólo en cuestiones vinculadas al aprendizaje, al permitir enriquecer los conocimientos por medio del intercambio que se puede dar a la hora de estudiar con el otro, donde cada uno da su mirada u opinión frente a una determinada situación y de manera conjunta logran una instancia superadora; sino también de qué manera está favoreciendo ciertas habilidades socio-emocionales en estos estudiantes, tal como se expuso en capítulos anteriores, como por ejemplo la responsabilidad, el compromiso, la

perseverancia, el poder expresar sus sentimientos ante los demás, la empatía, entre otras. Tal como plantean autores como Martín (2015), Martín, Vaja y Paoloni (2015), una comunidad de aprendizaje no sólo se enfoca en la construcción conjunta del conocimiento, sino que ésta construcción moviliza procesos de participación y una dinámica emocional en sus miembros, lo cual genera mayor implicación y compromiso con las metas compartidas. El grupo ya deja de ser una conformación meramente de estudio, sino que se ve atravesado por otras cuestiones que lo superan y lo enriquecen, se van generando lazos, sentimientos que delinear sus participaciones en la comunidad, como así también la comunidad participa activamente en el surgimiento y regulación de determinadas emociones en los integrantes.

11.3. Aspectos que contribuyen a definir la imagen que tienen de sí mismos los estudiantes (autoconcepto) en diferentes dimensiones del self

El tercer objetivo que nos propusimos en este trabajo fue explorar las percepciones autorreferenciales de los alumnos, identificando los aspectos que contribuyen a definir la imagen que tienen de sí mismos los estudiantes en diferentes dimensiones del self.

Recordemos que el autoconcepto es definido como esquemas o modelos mentales que las personas construyen acerca de quiénes son (Reeve, 1994), lo cual no sólo incluye nuestras percepciones acerca de quiénes somos en el momento presente, sino que también refiere a nuestros recuerdos del pasado y a nuestras proyecciones de futuro.

A partir de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, se pudo observar que en general las puntuaciones medias se orientan en sentido positivo en la mayoría de las dimensiones del autoconcepto consideradas. A excepción de las dimensiones autoconcepto emocional y físico, en la cual se obtuvieron valores promedios llamativamente inferiores a la media teórica de la escala original. Esto es un aspecto a considerar, debido a la correlación negativa que genera el tener valores bajos en estas dimensiones. Por ejemplo en la dimensión emocional, la cual refiere a la percepción del sujeto acerca de su estado emocional y de las respuestas que despliega ante situaciones, una puntuación baja supone que la persona tiene poco control de las emociones que

pueden suscitarse por diferentes situaciones, no responde adecuadamente y lo hace con nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, lo cual en general y según los estudios efectuados, correlaciona negativamente con integración social en el aula y con la ansiedad (García y Musitu, 2014). En cuanto a la dimensión física, el cual refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, un valor bajo correlaciona negativamente con el desajuste escolar, la ansiedad y con posibilidad de presencias de problemas con los iguales en menor medida (García y Musitu, 2014).

Por otro lado, nos encontramos con una dimensión en la cual se obtuvo una puntuación promedio muy por arriba de la media teórica esperada y a la cual se hizo alusión en los relatos de los estudiantes, estamos hablando de la dimensión del autoconcepto familiar. Ésta alude a la percepción del sujeto acerca de su implicación, participación e integración en el medio familiar, articulando dos ejes, por una lado la confianza y el afecto experimentado en relación con las figuras paternas, y por otro, variables de la familia y el hogar como el sentimiento de felicidad y de apoyo, la implicación en la familia y la aceptación percibida (García y Musitu, 2014).

Como se mencionó en capítulos anteriores, este factor es considerado uno de los más importantes del autoconcepto general, ya que correlaciona positivamente con el rendimiento académico, ajuste psicosocial, sentimiento de bienestar, integración escolar, conducta prosocial, valores universalistas y percepción de salud física y mental (García y Musitu, 2009). Además, cabe destacar que, como dijimos en otra oportunidad, la percepción de la familia como constitutiva del ser aparece como aspecto relevante en otros estudios realizados con alumnos de la UNRC (Paoloni, Chiecher y Martín, 2015)

De modo complementario, quisiéramos resaltar como en el marco de las entrevistas realizadas con los estudiantes, se puede observar de qué manera las diferentes dimensiones del autoconcepto de una persona se ven entrelazadas, cómo se vinculan y en cierta manera se correlacionan, lo emocional, lo académico, la familia, lo social y en parte lo físico se ven entramados en una red que hacen al autoconcepto general de una persona, pero cada aspecto influye sobre otro. Estas vinculaciones entre diversas dimensiones del autoconcepto, que fueron ilustradas incluso con ejemplos transcritos de los discursos de los

entrevistados, no hacen más que poner en evidencia las fortalezas de los enfoques mixtos en tópicos tan complejos como el abordado en este trabajo.

11.4. Correlaciones entre variables: posibles vinculaciones

El cuarto objetivo propuesto en este trabajo fue analizar las vinculaciones que se establecen entre habilidades socio-emocionales, autoconcepto, valoraciones del contexto instructivo y desempeño académico en el grupo de estudiantes considerado. Nuestra intención no está generalizar estos resultados al resto de los alumnos universitarios, sino comprender una situación particular de un grupo actuando en un contexto particular.

Recordemos que desde el comienzo reconocemos el hecho de que a pesar de que el desempeño académico está directamente vinculado con el proceso de enseñanza y aprendizaje, es un constructo complejo, en el que interviene una multiplicidad de variables. A lo largo de todos los estudios que revisamos donde se analizó la correlación del desempeño académico con alguna otra variable (Alonso Tamayo, 2014; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Ferragut y Fierro, 2012; entre otros), advertimos que los autores siempre tuvieron la precaución de no señalar una relación causal, lineal y directa entre las diferentes variables y el rendimiento académico, a pasar de que en la mayoría de los casos da como resultado una correlación positiva cuando se consideran análisis bivariados. Esto es así por el hecho de que el rendimiento académico es un constructo multidimensional en el que confluye una multiplicidad de variables que lo explican.

En el presente estudio no se hallaron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y el resto de las variables consideradas de manera unívoca, pero resultaron interesantes las correlaciones entre las escalas consideradas dentro del cuestionario sobre los rasgos del contexto instructivo, particularmente entre las percepciones del contexto actual y las expectativas que tienen los estudiantes sobre dicho contexto, aquello que se espera que se promueva. Como así también las correlaciones halladas entre las dimensiones del autoconcepto (como lo fueron el académico y el familiar) y las habilidades socio-emocionales con las escalas vinculadas con las percepciones y expectativas sobre el contexto instructivo. Como se dijo en capítulos anteriores

estas correlaciones permiten observar de qué manera las diferentes dimensiones del sujeto se interrelacionan y hacen a su integridad, aspectos que hacen al contexto instructivo inciden en cuestiones personales del sujeto, como lo es la percepción de sí mismo en sus diferentes dimensiones y en su estado de ánimo, el modo en que los estudiantes se posicionan frente al contexto de enseñanza aprendizaje, si lo hacen motivados, con optimismo, o de lo contrario, el enfrentarse a cada nueva situación lo viven con cierto sufrimiento o desgano.

También para nuestra sorpresa se han encontrado datos que desafían a la teoría, aquellas correlaciones negativas encontradas entre el autoconcepto académico y familiar con el componente del estado de ánimo de las habilidades socio-emocionales, como así también entre el autoconcepto familiar y el componente de adaptación de dicho grupo de habilidades. Como se precisó en el capítulo correspondiente, dichos resultados parecen no tener una explicación teórica fundamentada, para lo cual se debería profundizar en posteriores estudios, ahondando en las causas y avanzando sin duda en las pruebas de confiabilidad y validez de los instrumentos empleados.

Es importante de tener en cuenta para futuros estudios, y posicionándonos desde una concepción de contexto como una red donde se entrelazan diversidad de variables, el generar un análisis multivariado entre las variables consideradas, llegando a un estudio más fino, con la posibilidad de hallar nuevas relaciones entre las mismas, dejando de lado absolutamente el tratar de plantear relaciones simples, lineales y causales.

11.5. Aportes y sugerencias desde el campo de la Psicopedagogía

El último de los objetivos propuesto consistía en brindar aportes que orienten el diseño de propuestas pedagógicas comprometidas con el bienestar socio-emocional de los alumnos y con la ampliación de sus posibilidades de obtener desempeños óptimos.

A continuación se sugieren en diferentes apartados, algunas líneas por donde podría discurrir el campo de la Psicopedagogía, la actuación docente, así como también en la investigación con el fin de promover contextos de enseñanza y aprendizaje más comprometidos con un papel más protagónico del estudiante, conociendo sus percepciones, como así también favorecer el desarrollo de

posibilidades para identificar y hacer uso inteligente de los recursos personales y situacionales con las que cuentan para aprender, enriqueciendo todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Recordemos que cuando el contexto se entiende como una red y las acciones se estudian como acontecimientos particulares, los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles, pasan a ser objeto de mayor interés (Rinaudo, 2014).

11.5.1 Aportes del trabajo al hacer profesional del psicopedagogo

Desde el campo de la Psicopedagogía, parece interesante el hecho de generar caminos de investigación dentro del campo de la Psicología Educativa, reconociendo importancia de las competencias socio-emocionales en los contextos de aprendizaje, reconociéndolas y haciendo un uso consciente y provechoso de ellas. Como así también promover el conocimiento de los aspectos vinculados al *self* de cada sujeto, esto es, poder brindar las herramientas suficientes, tanto a los estudiantes como a los docentes, para generar un conocimiento más pertinente de sí mismos a través de la reflexión, favoreciendo el ajuste personal a los diferentes contextos. Sin dejar de lado las cuestiones vinculadas con las percepciones y expectativas que tienen los sujetos respecto de un contexto de aprendizaje, aprovechando todos estos aportes para enriquecer estos espacios, dando lugar a que todos sean partícipes de este cambio.

Estos aportes resultan valiosos para todo profesional en Psicopedagogía, para desarrollar prácticas superadoras, como asesor, trabajando con otros, en red, de manera colaborativa, en todo tipo de contexto educativo, tanto formal como no formal. Las habilidades intrapersonales e interpersonales atraviesan todo tipo de contexto, y se convierte en algo valioso el poder echar luz sobre las mismas, hacerlas conscientes, reflexionar sobre las mismas para poder desarrollarlas, diversificarlas y, eventualmente, emplearlas como medio para seguir creciendo como profesional y como persona.

Llegando a propuestas más concretas posibles que surgen de este estudio, se destacan como fundamental: la capacitación docente como uno de los flancos a considerar como posible aporte de este trabajo al quehacer de la

psicopedagogía, favoreciendo la reflexión de los docentes acerca de dichas habilidades interpersonales e intrapersonales, como así también las percepciones y expectativas de los estudiantes, y de su importancia para la formación profesional.

Otra acción concreta podía llevar adelante talleres con alumnos de años avanzados tratando de concientizar sobre la importante de considerar los aspectos socioemocionales y percepciones autorreferenciales en los desempeños académicos y profesionales futuros, la importancia de hacerlos conscientes y de esa manera utilizarlos a favor de su crecimiento en la formación.

Entre dichas acciones el principal elemento que las vincula es el hecho de generar acciones que aporten elementos capaces de redundar en la mejora de ambientes de aprendizaje propicios no sólo para la construcción de aprendizaje, sino también para la formación integral de un futuro profesional, un desempeño académico positivo, considerando el surgimiento de emociones positivas y autorregulación de los aprendizajes.

11.5.2. Futuras líneas de estudio relacionadas con este tema

Como futuras líneas de investigación surgen muchos interrogantes. Por un lado parece importante el hecho de reflexionar sobre el rol que juega la familia en el desempeño académico de estos estudiantes ¿Cómo se considera a la familia desde el ámbito académico? Si la familia es un elemento clave para los estudiantes, ¿es posible integrarlas de algún modo?

Por otro lado, si es importante el tomar conciencia sí, el poder reflexionar, al igual que con las habilidades, y se lo hace por medio de un proceso de construcción, lo cual se va perfeccionar a través de la práctica. Entonces podríamos preguntarnos, ¿qué oportunidades para poner en práctica estas habilidades proporcionamos hoy desde la universidad entendida como una comunidad educativa?, ¿qué posibilidades concretas se generan desde los contextos de aprendizaje?, ¿Y durante el cursado de las diferentes asignaturas que integran el plan de formación?

En relación con aquellas habilidades socio-emocionales, las cuales los estudiantes no consideran tener desarrolladas y tampoco las valoran como fundamentales para el desempeño en la universidad, que de hecho lo son...

¿qué podemos hacer como institución para promover una mayor valoración de este tipo de habilidades? ¿Y cómo profesional de la educación? ¿Es posible ayudar a los estudiantes a reparar sobre estos aspectos y promover el desarrollo de habilidades socio-emocionales que se encuentran a la base del éxito en cualquier contexto de logro?

Siguiendo esta línea de interrogantes cabría preguntarse por las valoraciones de los docentes en relación con este tipo de habilidades. ¿Qué conocen acerca de las habilidades socio-emocionales y el rol que desempeñan en procesos de adaptación a situaciones cambiantes, trabajo en equipo y construcción de aprendizajes colaborativos?, ¿cómo valoran este tipo de competencias?, ¿qué oportunidades proporcionan desde sus propuestas curriculares para contribuir a desarrollar conductas prosociales, empatía, autoconciencia u otras habilidades socio-emocionales teóricamente fundamentales para los estudiantes? Los docentes se convierten en una pieza fundamental para contribuir a formar futuros profesionales empoderados con estas capacidades.

Quizás sea interesante hacer extensivo este tipo de estudios a otro tipo de carreras, es decir, aquellas alejadas del campo de la educación donde no se fomenta el hacer conscientes las habilidades socio-emocionales, las percepciones autorreferenciales o el hecho de dar lugar a conocer la percepciones y las expectativas que tienen los estudiantes respecto del contexto de enseñanza-aprendizaje del cual están participando. O el hacerlo comparando grupos de estudiantes de diferentes años, por ejemplo entre ingresantes y avanzados, como así también el acercarse a aquellos estudiantes que por diferentes cuestiones debieron de abandonar sus estudios y de esta manera el comenzar a buscar nuevos planes de acción para disminuir el número de desertores. La principal idea de la búsqueda de nuevas líneas de acción es el ampliar el panorama del objeto de estudio en su conjunto, para profundizar en ello.

Los resultados obtenidos en este estudio así como las preguntas emergentes a partir de los mismos, disparan sin duda una multiplicidad de direcciones por las que puede discurrir futuras investigaciones al respecto. Los aportes de este estudio al campo de la psicopedagogía, a la investigación y a las

futuras líneas de investigación que pueden derivarse, favorecen al logro de una comprensión más acabada y en profundidad sobre los contextos de aprendizajes y los procesos que en ellos se desarrollan, atravesados por multiplicidad de factores, comprendiendo la complejidad que conlleva, aportando las herramientas necesarias para generar mejoras educativas, no sólo en el ámbito universitario, sino también poder hacerlo extensible a otros niveles o contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Alonso Tamayo, L. (2014) Trabajo Fin De Grado: Inteligencia Emocional y rendimiento Académico: análisis de variables mediadoras. Facultad de Psicología. Grado en Psicología. Universidad de Salamanca.
- Alonso, M. Á., Castaño, G., Calles, A. M. Y Sánchez Herrero, S. (2010). Assessment of the efficacy of a peer mentoring program in a university setting. *Spanish Journal of Psychology*, 13, 685-696.
- Arancibia C., V., Herrera P., P y Strasser S., K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Sexta edición ampliada. Ediciones Universidad Católica De Chile.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On, R. (2000) «Emocional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory», en R. Bar-On y J. D. A. PARKER (Eds.): *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 363-388.
- Bar-On, R. (2012). Inteligencia Emocional y felicidad. *Entrevista a Reuven Bar-On*. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=h5jGibf4wyE> (consultado el 18 de febrero de 2017).
- Barraca Mairal, J. (2010). Emociones negativas en el profesorado universitario: burnout, estrés laboral y mobbing. *EduPsykhé*, 9 (1): 85-100.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21, nº 1, pág. 7 – 43. Disponible en: http://jordandesajonia.edu.co/site/images/stories/colegio/fasfoper/2014/infantil/manejo_de_emociones/inteligencia.pdf (consultado el 20 de febrero de 2017).
- Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassá, Élia; Pérez-González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi.

(2012) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Contreras, F.; Barbosa, D. Y Espinosa, J.C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. *Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 6(1):65-79.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001) «*Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?*», en Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI«, Granada, pp. 146-157.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en alumnado: evidencias empíricas*. *Electronic Journal of Resarch of Educational Psychology*, 6 (2), 363-382.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005) *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3): 63-93. Disponible en http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieim_aciel03.pdf

Fariña, F., García, P. y Vilariño, M. (2010). *Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores*. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 113-121.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). *La Inteligencia emocional en la Educación*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN. 1696-2095. Nº 15, Vol 6 (2) 2008, pp: 421 – 436. Facultad de Psicología, Universidad de Málaga. España. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-Mcnally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998) «*Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*», en Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica, Málaga.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012) *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 44, núm. 3, pp. 95-104. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008> (consultado el 25 de marzo de 2017).
- 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. ISBN: 978-84-15698-68-5 (versión electrónica). Disponible en: <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). *Hostile and benevolent sexism: Relations with self-concept, racism and intercultural sensitivity*. Revista de Psicodidáctica, 16, 331-350.
- Garbanzo Vargas, G. M. (1997). “*Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*”. Universidad de Costa Rica. Costa Rica
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. Espiral. Cuadernos del profesorado (en línea), 3(6), 43-52. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- García, F. (2014) *Relación del autoconcepto y la autoestima con los criterios de ajuste: Contribuciones, contradicciones y relevancia para la educación*. Fernando 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), Tenerife, Islas Canarias. Disponible en <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01> (consultado el 25 de marzo de 2017).

García, J.F. y Musitu, G. (2009). AF5: Autoconcepto forma 5. Madrid: TEA ediciones.

García, J.F. y Musitu, G. (2014). AF5: Autoconcepto forma 5. Cuarta Edición, ampliada y revisada. Madrid: TEA ediciones.

García, R. I., Cuevas, O., Vales, J. J. y Cruz, I. (2012). *Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 106-121. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-garciaetal.html>

García-Femández, J. M., Inglés, C. J., Martínez Monteagudo, M. C. y Redondo, J. (2008). *Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y adolescencia*. Behavioral Psychology-Psicología Conductual, 16, 413-437.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós Ibérica: Barcelona. Disponible en: http://ict.edu.ar/renovacion/wp-content/uploads/2012/02/Gardner_inteligencias.pdf (consultado el 20 de Marzo de 2017).

Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Bracket, M.A. (2006). *Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students*. Psicothema, 18, 118-123.).

Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós, 1996)

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara Ediciones: Buenos Aires.

Hernandez Sampieri R., C. Collado Y M.P. Lucio (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw: México. Cap. 7,17

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Loser, T. y Falcón, R. (2016) *“El papel del contexto académico en la promoción de emociones y habilidades socio-emocionales beneficiosas para los aprendizajes. Un estudio con alumnos avanzados de Carreras de Educación.”* Trabajo Final de Grado Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Madariaga, G. T., Murélagua, J. y Vidales, N. L. (2008). *Comunicación emocional y miedo escénico en radio y televisión*. *Signo y Pensamiento*, 27, 134-144.
- Martín, Rocío, Paola V. Paoloni y Gabriela Ordóñez (2014). La participación de una comunidad de aprendizaje. El caso de un curso de Formación Profesional de Guardavidas. *FORUM: Qualitative Social Research*, vol. 15, num 3. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2079/3721> . ISSN: 438-5627.
- Martín, R. B.; Rinaudo M. C.; Paoloni P. V. (2017, en prensa). *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*. Ciudad de Villa María: Eduvim.
- Martín, Rocío Belén, Arabela Vaja y Paola Verónica Paoloni (2015). Emociones y participación en contextos no formales. Los casos de un Curso de Guardavidas y un Taller de Tejido. *Revista Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol.19 (2): 1-16 (mayo-septiembre de 2015). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART11.pdf> (Universidad de Granada, España). ISSN 1138-414X (edición papel), ISSN 1989-639X (edición electrónica).
- Martín, R., Paoloni, P. V, y Rinaudo, C. (2015). *Percepciones y expectativas sobre el Contexto de aprendizaje. Un estudio con Alumnos de educación superior*. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)* 2015, Vol., 49, No. 2, pp. 213-221
- Mateos Blanco, T. (2009) *La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos*. Universidad de Sevilla. *Revista Cuestiones Pedagógicas*. Vol. 19, pp. 285-300. Disponible en

- Mayer, J.D, Salovey, P. y Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Miñano Pérez, P., Cantero Vicente, M. P., Castejón Costa, J. L. (2008) *Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales*. Horizontes Educativos, vol. 13, núm. 2, pp. 11-23 Universidad del Bío Chillán, Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912401001> (consultado el 25 de marzo de 2017).
- Myers, D. (2005). *Psicología social*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Ocaña Fernández, Y. (2011) *Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. Revista Investigación Educativa, Vol. 15 N° 27, 165-179 Enero-Junio 2011, ISSN 1728-5852
- Paoloni, P. V. (2010) *Influencias del contexto en las preferencias académicas de estudiantes universitarios*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 183-198. Disponible en: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/> (consultado el 25 de marzo de 2017).
- Paoloni, P. V. (2014). Percepciones autorreferenciales de ingresantes en Ingeniería. Aportes para la configuración de situaciones de logro. Ponencia presentada en las XXI Jornadas de Investigación en Psicología y VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, organizado por la UBA, noviembre de 2014, Buenos Aires.
- Paoloni, P. V., A. Chiecher y R. Martín (2015). Percepciones autorreferenciales y expectativas por contextos de aprendizaje. Un estudio orientado a prevenir el abandono de ingresantes en carreras de ingeniería, trabajo presentado en la Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, organizado por la Universidad de Talca y llevado a cabo en la ciudad de Talca (Chile) entre el 11 y el 13 de noviembre de 2015.

- Paoloni, P.V. y M.C. Rinaudo (2015) Cuestionario sobre Percepción de Habilidades. Material inédito de uso interno en el marco de la Cátedra Didáctica I y II en etapa de experimentación.
- Pérez, N. y Castejón Costa, J. L. (2006) “*La inteligencia emocional como predictor del Rendimiento académico en estudiantes universitarios*”. Revista Ansiedad y Estrés. ISSN: 1134-7937 12(2-3), 393-400. Universidad de Alicante.
- Pérez, J. I. y Garaigordobil, M. (2007). *Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos*. Estudios de Psicología, 28, 343-357.
- Pérez Escoda, N. Y Ribera Cos, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. REOP, 20(3): 251-256.
- Repetto Talavera, E. y J.C. Pérez-González. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. Revista Europea de Formación Profesional N 40. Disponible en: <file:///C:/Users/fer/Downloads/Dialnet-FormacionEnCompetenciasSocioemocionalesATravesDeLa-2316242.pdf>
- Rinaudo M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y Fronteras. En Paoloni, P. Rinaudo, M. y González Fernández A. (comp.) Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C. y García, F. (2013). *Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context*. Revista de Psicodidáctica, 18, 395-416.
- Ross P. y Tronson D. Providing quality feedback –Where to from here? Uniserve Science Blended Learning Symposium Proceedings, 173-176. Poster presentación presentada en Proceedings of the blended learning in science teaching and learning symposium, The University of Sydney, 2005, September.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition y Personality, 9, 185-211.

- Sánchez, M. T. P. y López-Justicia, M. D. (2012). *Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora*. Revista Latinoamericana de Psicología, 44, 87-89.
- Schutte, N. S.; Malouff, J. M.; Hall, L. E.; Haggerty, D. J.; Cooper, J. T.; Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998): «*Development and validation of a measure of emotional intelligence*», en *Personale and Individual Differences*, 25, pp. 167-177.;
- Shavelson, R. y R. Bolus (1982) *Self-concept. The interplay of theory and methods*. Journal of Educational Psychology, 74 (1): 3-17.
- Suazo Galdames, I. C. (2007). *Estilos de Aprendizaje y su Correlación con el Rendimiento Académico en Anatomía Humana Normal*. International Journal of Morphology, 25(2), 367-373. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022007000200022>
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Martínez, S. y Piñeiro Aguín, I. (1999). *Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Coruña. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo. Revista de Psicología General y Aplicada, 52 (4) 499-519
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1998). *Variables cognitivo-motivacionales, Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico*. Universidad de La Coruña, Universidad de Oviedo. Psicothema. Vol. 10, nº 2, pp. 393-412. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG
- Vázquez, C., Cavallo M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., Secreto, M. F., Sepliansky, P. y Escobar, M. E. (2012) *Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes*. Instituto de Investigaciones Teóricas y Aplicadas. Escuela de Contabilidad. Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Noviembre de 2012.
- Wierstra, R., G. Kanselaar, J. Van der Linden y H. Lodeewijks, *Learning Environment Perceptions of European University Student*, Learning Environments Research, 1(2): 79-98 (1999).

Zorza, P. Y Beccaría, E. (2014). Relación entre empatía y regulación emocional en adolescentes. III Jornada sobre divulgación de investigación en Cs. Sociales. Mendoza.

ANEXOS

Anexo 1

Fragmento que ilustra los ítems que conforman el cuestionario de HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES.

Nuestras habilidades

En la educación superior, las valoraciones y percepciones que los estudiantes tienen sobre sí mismos se consideran importantes porque orientan el modo de ser y proceder en diferentes situaciones. Así, se destaca la importancia de ser consciente de nuestras habilidades. A continuación, te proponemos una lista con diferentes habilidades para que reflexiones en dos sentidos: 1) manifiestes si reconoces estas habilidades en vos; 2) consideres si los demás reconocen estas habilidades en vos.

TENGO FACILIDAD PARA	Mucha	Poca	Nada	No sé	Familiares, amigos, profes, etc., consideran que tengo esta habilidad		
					Sí	No	No sé
9 Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean							
10 Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial).							
11 Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos).							
12 Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento.							
13 Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración.							
24 Ajustar mis sentimientos, pensamientos y actuaciones a las condiciones de las situaciones en las que me desenvuelvo.							
25 Identificar problemas, generar e implementar soluciones.							
26 Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas.							
27 Planificar mi actuación para el logro de una meta.							
28 Tolerar la presión originada por situaciones estresantes.							
29 Dominar mis impulsos para lograr mis objetivos.							
30 Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy.							
31 Defender mis derechos, defender mi punto de vista.							
32 Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida							

Por favor, **seleccioná 5 habilidades** que consideres **fundamentales para tu desempeño como estudiante universitario** (encerrá en un círculo los números que las identifican en la columna) **y 5 habilidades que consideres importantes para tu desempeño profesional** (marcá con un tilde el número correspondiente) -pueden o no coincidir-. Al dorso de esta hoja explicá por qué te parece que son importantes las habilidades seleccionadas.

¡Muchas gracias!

Anexo 2

Ejemplos de ítems de cada una de las escalas que evalúa el AF5.

- Autoconcepto Académico:

“Hago bien los trabajos académicos (profesionales)”

“Mis profesores (superiores) me consideran un/a buen/a alumno/a (trabajador/a)”

“Soy un/a buen/a estudiante (un buen trabajador/a)”

-Autoconcepto Social:

“Soy una persona amigable”

“Soy una persona alegre”

“Me cuesta hablar con desconocidos”

-Autoconcepto Emocional:

“Muchas cosas me ponen nerviosa/o”

“Cuando los mayores (profesores o superiores) me dicen algo me pongo muy nervioso/a”

“Me pongo nervioso/a cuando me pregunta algo el profesor (superior)”

-Autoconcepto Familiar

“Soy muy criticado/a en casa”

“Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas”

“Mis padres me dan confianza”

-Autoconcepto Físico:

“Me cuido físicamente”

“Soy bueno/a haciendo deporte”

“Soy una persona atractiva”

Anexo 3

Fragmento de ítems que componen el cuestionario de IPSE.

El profesor espera que los alumnos sepan la lección de memoria.

- (a)** Esto fue así
- (b)** Me gustaría que fuera así

El profesor espera que los alumnos descubran diferencias y semejanzas entre teorías.

- (a)** Esto fue así
- (b)** Me gustaría que fuera así

Durante el curso o los exámenes, se les da a los alumnos la oportunidad de realizar conexiones entre el material nuevo y los conocimientos que ya tienen sobre los temas.

- (a)** Esto fue así
- (b)** Me gustaría que fuera así

El profesor da a los alumnos la oportunidad para participar activamente en el curso.

- (a)** Esto fue así
- (b)** Me gustaría que fuera así

El profesor se muestra interés en lo que los alumnos tienen para decir.

- (a)** Esto fue así
- (b)** Me gustaría que fuera así

Las ideas y sugerencias de los alumnos se usan en el curso.

- (a)** Esto fue así
- (b)** Me gustaría que fuera así

Los alumnos pueden decidir por sí mismos como desean aprender durante el curso.

- (a)** Esto fue así
- (b)** Me gustaría que fuera así

El profesor da a los alumnos indicaciones sobre como estudiar los contenidos de la materia.

- (a)** Esto fue así
- (b)** Me gustaría que fuera así

Anexo 4

Principales pautas consideradas para la realización de entrevistas semi-estructuradas.

Presentación de la entrevistadora

Primero que todo, les agradezco su decisión de colaborar en este proyecto de Trabajo Final de Licenciatura. Se titula “Habilidades socio-emocionales, percepciones autorreferenciales y valoraciones del contexto de aprendizaje en el desempeño académico. Aportes para la construcción de contextos poderosos de aprendizaje. Estudio con estudiantes avanzados en carreras de Educación” y es dirigido por la profesora Paola V. Paoloni.

Nuestro objetivo es conocer sobre las tramas que se entretujan entre habilidades socio-emocionales, dimensiones del self, percepción del contexto instructivo y desempeños académicos en estudiantes pertenecientes a diferentes Carreras, tanto avanzados en sus respectivos planes de estudio como ingresantes en la cultura universitaria, con el fin de brindar aportes teóricos y metodológicos orientados a potenciar el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan en los estudiantes el desarrollo de posibilidades para identificar y hacer uso inteligente de los recursos personales y situacionales con que cuentan para aprender.

Los datos que se releven pueden ser utilizados, guardando anonimato y normas éticas de responsabilidad profesional, en informes y escritos académicos, salvo indicación en contrario del interesado. Agradecemos su consentimiento y participación.

Presentación de la estructura de la entrevista

Esta entrevista se estructurará en cuatro partes. Primeramente, indagaré acerca de las percepciones sobre el contexto de aprendizaje, acerca de los rasgos del contexto instructivo que desde sus perspectivas consideraban más beneficioso para su desempeño académico y sus aprendizajes, tanto a nivel general como así también a nivel de las clases de Didáctica I y II. En segundo lugar, les preguntaré acerca de las habilidades socio-emocionales que según sus opiniones eran importantes para el desempeño de un estudiante universitario. En tercer lugar, indagaré acerca de las percepciones autorreferenciales, particularmente, sobre el rol como estudiante. Y por último, se preguntaron cuestiones vinculadas al rendimiento académico de cada estudiante.

Anexo 5

Cuadro de porcentajes promedio relativos a la percepción de habilidades de los alumnos del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía. 2016.

TENGO FACILIDAD PARA		Mucha		Poca		Nada		No sé		Total Rtas		Fundamental para el desarrollo académico					
												Si		No		No sé	
		F	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9	Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean	64	83.1	10	13.0	1	1.3	2	2.6	77	100	52	67.5	1	1.3	24	31.2
10	Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial).	55	71.4	18	23.4	2	2.6	2	2.6	77	100	50	64.9	4	5.2	23	29.9
11	Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos).	56	72.7	17	22.1	2	2.6	2	2.6	77	100	53	68.8	6	7.8	18	23.4
12	Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento.	44	57.1	25	32.5	2	2.6	6	7.8	77	100	26	33.8	9	11.7	42	54.5
13	Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración.	37	48.1	33	42.9	2	2.6	5	6.5	77	100	35	45.5	15	15.6	30	39.0
14	Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista).	42	54.5	28	36.4	7	9.1	-	-	77	100	43	55.8	15	19.5	19	24.7
17	Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones.	48	62.3	23	29.9	5	6.5	1	1.3	77	100	48	62.3	13	16.9	16	20.8
18	Convencer a los demás, persuadir a los demás.	20	26.0	45	58.4	9	11.7	3	3.9	77	100	25	35.5	10	13.0	42	54.5
19	Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo.	22	28.6	37	48.1	13	16.9	5	6.5	77	100	27	35.1	10	13.0	40	51.9
21	Estudiar en grupo	34	44.7	37	48.7	5	6.4	-	-	77	100	48	61.5	8	10.3	21	26.9

22	Investigar, indagar, buscar causas, explicar consecuencias.	28	36.4	40	51.9	4	5.2	5	6.5	77	100	19	24.7	5	6.5	53	68.8
23	Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo.	65	84.4	10	13.0	1	1.3	1	1.3	77	100	45	58.7	4	5.2	28	36.4
24	Ajustar mis sentimientos, pensamientos y actuaciones a las condiciones de las situaciones en las que me desenvuelvo.	55	71.4	14	18.2	3	3.9	5	6.5	77	100	34	44.7	3	3.9	40	51.9
26	Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas.	53	68.8	21	27.3	3	3.9	-	-	77	100	39	50.6	4	5.2	34	43.6
27	Planificar mi actuación para el logro de una meta.	45	58.4	24	31.2	2	2.6	6	7.8	77	100	28	36.4	4	5.2	45	58.4
28	Tolerar la presión originada por situaciones estresantes.	28	36.4	42	54.5	6	7.8	1	1.3	77	100	31	40.3	17	22.1	29	37.7
29	Dominar mis impulsos para lograr mis objetivos.	33	42.9	33	42.9	6	7.8	5	6.5	77	100	26	33.8	10	13.0	41	53.2
30	Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy.	46	59.7	26	33.8	3	3.9	2	2.6	77	100	40	51.9	8	10.4	29	37.7
31	Defender mis derechos, defender mi punto de vista.	65	84.4	11	14.3	1	1.3	-	-	77	100	57	74.0	1	1.3	19	24.7
32	Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida	70	90.9	5	6.5	1	1.3	1	1.3	77	100	54	70.1	2	2.6	21	27.3

Datos para 77 estudiantes avanzados en educación. UNRC. 2016

Anexo 6

Cuadro con prueba de muestras relacionadas, entre sección "A" y sección "B" del instrumento IPSE - según la prueba t de Student- de los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía. 2016.

Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas					T	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Percepción - Expectativa	-,79	,62	,09	-,98	-,61	-8,53	44	,000
Par 2	Reproducción - Percepción - Reproducción - Expectativa	,47	,87	,13	,21	,73	3,66	44	,001
Par 3	Conexión - Percepción - Conexión - Expectativa	-,44	1,07	,16	-,77	-,12	-2,78	44	,008
Par 4	Aplicación - Percepción - Aplicación - Expectativa	-1,28	,78	,12	-1,51	-1,04	-10,96	44	,000
Par 5	Implicación/Relación - Percepción - Implicación/Relación - Expectativa	-1,33	,96	,14	-1,62	-1,04	-9,32	44	,000
Par 6	Personalización - Percepción - Personalización - Expectativa	-1,48	1,31	,19	-1,88	-1,09	-7,63	44	,000
Par 7	Participación - Percepción - Participación - Expectativa	-,43	1,00	,15	-,73	-,13	-2,90	44	,006
Par 8	Individualización - Percepción - Individualización - Expectativa	-,90	,81	,12	-1,14	-,65	-7,40	44	,000
Par 9	Tareas de orientación - Percepción - Tareas de orientación - Expectativa	-1,39	1,14	,17	-1,74	-1,05	-8,22	44	,000

Datos para 44 estudiantes avanzados en educación. UNRC. 2016

Anexo 8

Cuadro de resultados con coeficientes significativos de correlación según Pearson entre las variables Habilidades socio-emocionales y Autoconcepto

		Correlaciones entre Habilidades y Autoconcepto									
		Habilidades Intrapersonales	Habilidades interpersonales	Manejo de estrés y control de impulsos	Adaptación-ajuste	Satisfacción-optimismo	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Habilidades Intrapersonales	Correlación de Pearson	1	,118	,211	,163	,296*	-,200	-,002	,155	-,029	,166
	Sig. (bilateral)		,362	,099	,205	,020	,243	,991	,368	,867	,333
	N	62	62	62	62	62	36	36	36	36	36
Habilidades interpersonales	Correlación de Pearson	,118	1	,262*	,193	,296*	,066	-,067	,083	-,313	,186
	Sig. (bilateral)	,362		,040	,133	,019	,704	,696	,629	,064	,278
	N	62	62	62	62	62	36	36	36	36	36
Manejo de estrés y control de impulsos	Correlación de Pearson	,211	,262*	1	,387**	,410**	-,105	,187	,074	-,034	-,128
	Sig. (bilateral)	,099	,040		,002	,001	,544	,274	,667	,842	,456
	N	62	62	62	62	62	36	36	36	36	36
Adaptación-ajuste	Correlación de Pearson	,163	,193	,387**	1	,493**	-,177	,190	-,223	-,575**	-,187
	Sig. (bilateral)	,205	,133	,002		,000	,302	,268	,192	,000	,274
	N	62	62	62	62	62	36	36	36	36	36
Satisfacción-optimismo	Correlación de Pearson	,296*	,296*	,410**	,493**	1	-,401*	,039	-,155	-,487**	-,239
	Sig. (bilateral)	,020	,019	,001	,000		,015	,819	,367	,003	,161
	N	62	62	62	62	62	36	36	36	36	36
Académico	Correlación de Pearson	-,200	,066	-,105	-,177	-,401*	1	-,048	,161	,223	,476**
	Sig. (bilateral)	,243	,704	,544	,302	,015		,760	,302	,151	,001
	N	36	36	36	36	36	43	43	43	43	43
Social	Correlación de Pearson	-,002	-,067	,187	,190	,039	-,048	1	,360*	,147	,049
	Sig. (bilateral)	,991	,696	,274	,268	,819	,760		,018	,345	,755
	N	36	36	36	36	36	43	43	43	43	43
Emocional	Correlación de Pearson	,155	,083	,074	-,223	-,155	,161	,360*	1	,276	,204
	Sig. (bilateral)	,368	,629	,667	,192	,367	,302	,018		,073	,190
	N	36	36	36	36	36	43	43	43	43	43
Familiar	Correlación de Pearson	-,029	-,313	-,034	-,575**	-,487**	,223	,147	,276	1	,209
	Sig. (bilateral)	,867	,064	,842	,000	,003	,151	,345	,073		,178
	N	36	36	36	36	36	43	43	43	43	43
Físico	Correlación de Pearson	,166	,186	-,128	-,187	-,239	,476**	,049	,204	,209	1
	Sig. (bilateral)	,333	,278	,456	,274	,161	,001	,755	,190	,178	
	N	36	36	36	36	36	43	43	43	43	43

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Anexo 9

Cuadro de resultados con coeficientes significativos de correlación según Pearson entre Percepción y Expectativas de los estudiantes sobre los rasgos del contexto instructivo.

		Correlaciones entre percepción de rasgos del contexto y expectativas por rasgos del contexto															
		Reproducción - E	Conexión - E	Aplicación - E	Implicación/Relación - E	Personalización - E	Participación - E	Individualización - E	Tareas de orientación - E	Reproducción - P	Conexión - P	Aplicación - P	Implicación/Relación - P	Personalización - P	Participación - P	Individualización - P	Tareas de orientación - P
Reproducción - E	Correlación de Pearson	1	,327	,162	,153	,092	,249	,176	,169	,478**	,161	,156	,308	,087	,159	,203	,031
	Sig. (bilateral) N		,055	,352	,381	,601	,149	,313	,332	,004	,355	,371	,072	,618	,361	,243	,859
		35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Conexión - E	Correlación de Pearson	,327	1	,508**	,511**	,245	,412*	,283	,281	,401*	,507**	,033	,268	-,004	,365*	,269	,109
	Sig. (bilateral) N	,055		,002	,002	,157	,014	,100	,102	,017	,002	,852	,120	,983	,031	,118	,531
		35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Aplicación - E	Correlación de Pearson	,162	,508**	1	,620**	,666**	,499**	,218	,447**	,448**	,293	,237	,294	,150	,392*	,198	,206
	Sig. (bilateral) N	,352	,002		,000	,000	,002	,208	,007	,007	,088	,170	,087	,390	,020	,254	,234
		35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Implicación/Relación - E	Correlación de Pearson	,153	,511**	,620**	1	,451**	,387*	,087	,373*	,156	,215	,045	,267	,004	,340*	,093	,106
	Sig. (bilateral) N	,381	,002	,000		,007	,022	,618	,027	,371	,215	,797	,121	,984	,045	,596	,546
		35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Personalización - E	Correlación de Pearson	,092	,245	,666**	,451**	1	,556**	,251	,355*	,281	,198	,254	,155	,175	,391*	,190	,181

Participación - E	Sig. (bilateral)	,601	,157	,000	,007	,001	,146	,037	,102	,253	,141	,374	,315	,020	,274	,298
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Correlación de Pearson	,249	,412*	,499**	,387*	,556**	1	,150	,359*	,472**	,197	,028	-,045	-,085	,592**	,019
Individualización - E	Sig. (bilateral)	,149	,014	,002	,022	,001	,388	,034	,004	,256	,872	,796	,627	,000	,912	,720
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Correlación de Pearson	,176	,283	,218	,087	,251	,150	1	-,181	,254	,138	-,097	-,021	-,169	,195	,691**
Tareas de orientación - E	Sig. (bilateral)	,313	,100	,208	,618	,146	,388	,299	,141	,430	,580	,905	,331	,262	,000	,310
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Correlación de Pearson	,169	,281	,447**	,373*	,355*	,359*	-,181	1	,252	,426*	,203	,188	,279	,257	-,008
Reproducción - P	Sig. (bilateral)	,332	,102	,007	,027	,037	,034	,299	,144	,011	,242	,280	,104	,137	,962	,009
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Correlación de Pearson	,478**	,401*	,448**	,156	,281	,472**	,254	,252	1	,428*	,015	,121	-,007	,583**	,328
Conexión - P	Sig. (bilateral)	,004	,017	,007	,371	,102	,004	,141	,144	,010	,933	,488	,968	,000	,054	,622
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Correlación de Pearson	,161	,507**	,293	,215	,198	,197	,138	,426*	,428*	1	,382*	,438**	,426*	,454**	,458**
Aplicación - P	Sig. (bilateral)	,355	,002	,088	,215	,253	,256	,430	,011	,010	,024	,008	,011	,006	,006	,005
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Correlación de Pearson	,156	,033	,237	,045	,254	,028	-,097	,203	,015	,382*	1	,630**	,671**	,092	,265
	Sig. (bilateral)	,371	,852	,170	,797	,141	,872	,580	,242	,933	,024	,000	,000	,598	,124	,000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35

Implicación/ Relación - P	Correlación de Pearson	,308	,268	,294	,267	,155	-,045	-,021	,188	,121	,438**	,630**	1	,545**	,109	,336*	,503**
	Sig. (bilateral)	,072	,120	,087	,121	,374	,796	,905	,280	,488	,008	,000		,001	,532	,049	,002
Personalización - P	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Correlación de Pearson	,087	-,004	,150	,004	,175	-,085	-,169	,279	-,007	,426*	,671**	,545**	1	,168	,376*	,641**
Participación - P	Sig. (bilateral)	,618	,983	,390	,984	,315	,627	,331	,104	,968	,011	,000	,001		,333	,026	,000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Individualización - P	Correlación de Pearson	,159	,365*	,392*	,340*	,391*	,592**	,195	,257	,583**	,454**	,092	,109	,168	1	,281	,146
	Sig. (bilateral)	,361	,031	,020	,045	,020	,000	,262	,137	,000	,006	,598	,532	,333		,102	,403
Tareas de orientación - P	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Correlación de Pearson	,203	,269	,198	,093	,190	,019	,691**	-,008	,328	,458**	,265	,336*	,376*	,281	1	,224
Tareas de orientación - P	Sig. (bilateral)	,243	,118	,254	,596	,274	,912	,000	,962	,054	,006	,124	,049	,026	,102		,195
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Tareas de orientación - P	Correlación de Pearson	,031	,109	,206	,106	,181	,063	-,177	,437**	,086	,467**	,595**	,503**	,641**	,146	,224	1
	Sig. (bilateral)	,859	,531	,234	,546	,298	,720	,310	,009	,622	,005	,000	,002	,000	,403	,195	
Tareas de orientación - P	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Anexo 10

Cuadro de resultados con coeficientes significativos de correlación según Pearson entre las variables Habilidades socio-emocionales y Percepción de los estudiantes sobre los rasgos del contexto instructivo.

Correlaciones entre Habilidades y percepción de rasgos del contexto

		Habilidades Intrapersonales	Habilidades Interpersonales	Manejo de estrés y control de impulsos	Adaptación - ajuste	Satisfacción - optimismo	Reproducción n - P	Conexión - P	Aplicación - P	Implicación/Relación n - P	Personalización n - P	Participación n - P	Individualización n - P	Tareas de orientación n - P
Habilidades Intrapersonales	Correlación de Pearson	1	,118	,211	,163	,296*	,165	-,019	-,380*	-,114	-,346*	-,131	-,241	-,287
	Sig. (bilateral)		,362	,099	,205	,020	,360	,918	,029	,526	,048	,466	,177	,105
	N	62	62	62	62	62	33	33	33	33	33	33	33	33
Habilidades Interpersonales	Correlación de Pearson	,118	1	,262*	,193	,296*	,153	-,018	-,069	,058	-,035	,228	,159	,111
	Sig. (bilateral)	,362		,040	,133	,019	,395	,922	,702	,750	,847	,203	,377	,540
	N	62	62	62	62	62	33	33	33	33	33	33	33	33
Manejo de estrés y control de impulsos	Correlación de Pearson	,211	,262*	1	,387**	,410**	,071	,197	-,164	,007	-,104	-,064	,130	,159
	Sig. (bilateral)	,099	,040		,002	,001	,696	,272	,363	,969	,565	,723	,470	,377
	N	62	62	62	62	62	33	33	33	33	33	33	33	33
Adaptación-ajuste	Correlación de Pearson	,163	,193	,387**	1	,493**	-,105	-,027	-,164	-,133	-,143	,046	-,027	-,129
	Sig. (bilateral)	,205	,133	,002		,000	,560	,882	,363	,461	,427	,801	,883	,473
	N	62	62	62	62	62	33	33	33	33	33	33	33	33
Satisfacción-optimismo	Correlación de Pearson	,296*	,296*	,410**	,493**	1	,022	-,007	-,044	,009	-,048	,088	-,153	-,041
	Sig. (bilateral)	,020	,019	,001	,000		,902	,968	,808	,961	,793	,625	,395	,819
	N	62	62	62	62	62	33	33	33	33	33	33	33	33
Reproducción - P	Correlación de Pearson	,165	,153	,071	-,105	,022	1	,428*	,015	,121	-,007	,583**	,328	,086
	Sig. (bilateral)	,360	,395	,696	,560	,902		,010	,933	,488	,968	,000	,054	,622
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	35
Conexión - P	Correlación de Pearson	-,019	-,018	,197	-,027	-,007	,428*	1	,382*	,438**	,426*	,454**	,458**	,467**
	Sig. (bilateral)													

	Sig. (bilateral)	,918	,922	,272	,882	,968	,010	,024	,008	,011	,006	,006	,005	
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Aplicación - P	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,380*	-,069	-,164	-,164	-,044	,015	,382*	1	,630**	,671**	,092	,265	,595**
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Implicación/Relación - P	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,114	,058	,007	-,133	,009	,121	,438**	,630**	1	,545**	,109	,336*	,503**
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Personalización - P	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,346*	-,035	-,104	-,143	-,048	-,007	,426*	,671**	,545**	1	,168	,376*	,641**
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Participación - P	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,131	,228	-,064	,046	,088	,583**	,454**	,092	,109	,168	1	,281	,146
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Individualización P	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,466	,203	,723	,801	,625	,000	,006	,598	,532	,333		,102	,403
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Tareas de orientación - P	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,241	,159	,130	-,027	-,153	,328	,458**	,265	,336*	,376*	,281	1	,224
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,177	,377	,470	,883	,395	,054	,006	,124	,049	,026	,102		,195
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,287	,111	,159	-,129	-,041	,086	,467**	,595**	,503**	,641**	,146	,224	1
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,105	,540	,377	,473	,819	,622	,005	,000	,002	,000	,403	,195	
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Anexo 11

Cuadro de resultados con coeficientes significativos de correlación según Pearson entre las variables Habilidades socio-emocionales y Expectativas de los estudiantes sobre los rasgos del contexto instructivo.

		Correlaciones entre habilidades y expectativas por rasgos del contexto													
		Habilidades Intrapersonales	Habilidades interpersonales	Manejo de estrés y control de impulsos	Adaptación- ajuste	Satisfacción- optimismo	Reproducción - E	Conexión - E	Aplicación - E	Implicación/ Relación - E	Personalización - E	Participación - E	Individualización - E	Tareas de orientación - E	
Habilidades Intrapersonales	Correlación de Pearson	1	,118	,211	,163	,296 [*]	,108	,142	,181	-,070	,114	,200	,040	,015	
	Sig. (bilateral)		,362	,099	,205	,020	,549	,430	,313	,697	,527	,264	,823	,936	
	N	62	62	62	62	62	33	33	33	33	33	33	33	33	
Habilidades interpersonales	Correlación de Pearson	,118	1	,262 [*]	,193	,296 [*]	-,051	-,127	,199	,217	,099	,057	,055	,224	
	Sig. (bilateral)			,362	,040	,133	,019	,780	,482	,267	,224	,582	,754	,761	
	N	62	62	62	62	62	33	33	33	33	33	33	33	33	
Manejo de estrés y control de impulsos	Correlación de Pearson	,211	,262 [*]	1	,387 ^{**}	,410 ^{**}	-,107	-,183	-,226	-,184	-,127	-,180	,136	-,072	
	Sig. (bilateral)		,099	,040	,002	,001	,555	,308	,206	,305	,480	,316	,450	,692	
	N	62	62	62	62	62	33	33	33	33	33	33	33	33	
Adaptación- ajuste	Correlación de Pearson	,163	,193	,387 ^{**}	1	,493 ^{**}	-,110	,007	,015	,236	,206	-,037	,224	-,123	
	Sig. (bilateral)		,205	,133	,002	,000	,542	,969	,932	,186	,249	,840	,210	,494	
	N	62	62	62	62	62	33	33	33	33	33	33	33	33	
Satisfacción- optimismo	Correlación de Pearson	,296 [*]	,296 [*]	,410 ^{**}	,493 ^{**}	1	,067	,040	,200	,144	,376 [*]	,144	-,011	-,028	
	Sig. (bilateral)		,020	,019	,001	,000	,710	,827	,265	,425	,031	,425	,952	,876	
	N	62	62	62	62	62	33	33	33	33	33	33	33	33	
Reproducción - E	Correlación de Pearson	,108	-,051	-,107	-,110	,067	1	,327	,162	,153	,092	,249	,176	,169	
	Sig. (bilateral)		,549	,780	,555	,542	,710		,055	,352	,381	,601	,149	,313	
	N	33	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Conexión - E	Correlación de Pearson	,142	-,127	-,183	,007	,040	,327	1	,508 ^{**}	,511 ^{**}	,245	,412 [*]	,283	,281	

	Sig. (bilateral)	,430	,482	,308	,969	,827	,055	,002	,002	,157	,014	,100	,102	
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Aplicación - E	Correlación de Pearson	,181	,199	-,226	,015	,200	,162	,508**	1	,620**	,666**	,499**	,218	,447**
	Sig. (bilateral)	,313	,267	,206	,932	,265	,352	,002	,000	,000	,002	,208	,007	
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Implicación/ Relación - E	Correlación de Pearson	-,070	,217	-,184	,236	,144	,153	,511**	,620**	1	,451**	,387*	,087	,373
	Sig. (bilateral)	,697	,224	,305	,186	,425	,381	,002	,000	,007	,022	,618	,027	
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Personalización - E	Correlación de Pearson	,114	,099	-,127	,206	,376*	,092	,245	,666**	,451**	1	,556**	,251	,355*
	Sig. (bilateral)	,527	,582	,480	,249	,031	,601	,157	,000	,007	,001	,146	,037	
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Participación - E	Correlación de Pearson	,200	,057	-,180	-,037	,144	,249	,412*	,499**	,387*	,556**	1	,150	,359*
	Sig. (bilateral)	,264	,754	,316	,840	,425	,149	,014	,002	,022	,001	,388	,034	
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Individualización - E	Correlación de Pearson	,040	,055	,136	,224	-,011	,176	,283	,218	,087	,251	,150	1	-,181
	Sig. (bilateral)	,823	,761	,450	,210	,952	,313	,100	,208	,618	,146	,388	,299	
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	
Tareas de orientación - E	Correlación de Pearson	,015	,224	-,072	-,123	-,028	,169	,281	,447**	,373*	,355*	,359*	-,181	1
	Sig. (bilateral)	,936	,210	,692	,494	,876	,332	,102	,007	,027	,037	,034	,299	
	N	33	33	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Anexo 12

Cuadro de resultados con coeficientes significativos de correlación según Pearson entre las variables Autoconcepto y Percepción de los estudiantes sobre los rasgos del contexto instructivo.

		Correlaciones entre autoconcepto y expectativas por rasgos del contexto												
		Reproducción	Conexión	Aplicación	Implicación/ Relación	Personalización	Participación	Individualización	Tareas de orientación	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
		- E	E	E	Relación - E	- E	- E	- E	- E	- E	- E	- E	- E	- E
Reproducción - E	Correlación de Pearson	1	,327	,162	,153	,092	,249	,176	,169	,033	,025	,262	,015	,233
	Sig. (bilateral)		,055	,352	,381	,601	,149	,313	,332	,862	,896	,162	,936	,216
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Conexión - E	Correlación de Pearson	,327	1	,508**	,511**	,245	,412*	,283	,281	,416*	-,383*	-,097	-,015	,126
	Sig. (bilateral)	,055		,002	,002	,157	,014	,100	,102	,022	,037	,610	,939	,508
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Aplicación - E	Correlación de Pearson	,162	,508**	1	,620**	,666**	,499**	,218	,447**	,277	-,208	-,042	-,112	,232
	Sig. (bilateral)	,352	,002		,000	,000	,002	,208	,007	,138	,271	,825	,556	,218
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Implicación/ Relación - E	Correlación de Pearson	,153	,511**	,620**	1	,451**	,387*	,087	,373*	,352	-,026	,035	-,164	,040
	Sig. (bilateral)	,381	,002	,000		,007	,022	,618	,027	,057	,893	,856	,386	,833
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Personalización - E	Correlación de Pearson	,092	,245	,666**	,451**	1	,556**	,251	,355*	,025	,011	-,032	-,204	-,077
	Sig. (bilateral)	,601	,157	,000	,007		,001	,146	,037	,897	,955	,866	,279	,687
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Participación - E	Correlación de Pearson	,249	,412*	,499**	,387*	,556**	1	,150	,359*	,246	-,031	,146	-,171	,050
	Sig. (bilateral)	,149	,014	,002	,022	,001		,388	,034	,190	,871	,440	,367	,793
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Individualización - E	Correlación de Pearson	,176	,283	,218	,087	,251	,150	1	-,181	,350	-,201	,024	-,301	,041
	Sig. (bilateral)	,313	,100	,208	,618	,146	,388		,299	,058	,286	,901	,106	,830
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Tareas de orientación - E	Correlación de Pearson	,169	,281	,447**	,373*	,355*	,359*	-,181	1	,359	-,018	,206	,328	,210
	Sig. (bilateral)	,332	,102	,007	,027	,037	,034	,299		,051	,923	,275	,076	,264
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Académico	Correlación de Pearson	,033	,416*	,277	,352	,025	,246	,350	,359	1	-,048	,161	,223	,476**
	Sig. (bilateral)	,862	,022	,138	,057	,897	,190	,058	,051		,760	,302	,151	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	43	43	43	43	43
Social	Correlación de Pearson	,025	-,383*	-,208	-,026	,011	-,031	-,201	-,018	-,048	1	,360*	,147	,049
	Sig. (bilateral)	,896	,037	,271	,893	,955	,871	,286	,923	,760		,018	,345	,755
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	43	43	43	43	43
Emocional	Correlación de Pearson	,262	-,097	-,042	,035	-,032	,146	,024	,206	,161	,360*	1	,276	,204
	Sig. (bilateral)	,162	,610	,825	,856	,866	,440	,901	,275	,302	,018		,073	,190
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	43	43	43	43	43
Familiar	Correlación de Pearson	,015	-,015	-,112	-,164	-,204	-,171	-,301	,328	,223	,147	,276	1	,209

	Sig. (bilateral)	,936	,939	,556	,386	,279	,367	,106	,076	,151	,345	,073	,178
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	43	43	43	43
	Correlación de Pearson	,233	,126	,232	,040	-,077	,050	,041	,210	,476**	,049	,204	,209
Físico	Sig. (bilateral)	,216	,508	,218	,833	,687	,793	,830	,264	,001	,755	,190	,178
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	43	43	43	43

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Anexo 13

Cuadro de resultados con coeficientes significativos de correlación según Pearson entre las variables Autoconcepto y Expectativas de los estudiantes sobre los rasgos del contexto instructivo.

		Correlaciones entre autoconcepto y expectativas por rasgos del contexto												
		Reproducción - E	Conexión - E	Aplicación - E	Implicación/ Relación - E	Personalización - E	Participación - E	Individualización - E	Tareas de orientación - E	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Reproducción - E	Correlación de Pearson	1	,327	,162	,153	,092	,249	,176	,169	,033	,025	,262	,015	,233
	Sig. (bilateral)		,055	,352	,381	,601	,149	,313	,332	,862	,896	,162	,936	,216
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Conexión - E	Correlación de Pearson	,327	1	,508**	,511**	,245	,412*	,283	,281	,416*	-,383*	-,097	-,015	,126
	Sig. (bilateral)			,002	,002	,157	,014	,100	,102	,022	,037	,610	,939	,508
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Aplicación - E	Correlación de Pearson	,162	,508**	1	,620**	,666**	,499**	,218	,447**	,277	-,208	-,042	-,112	,232
	Sig. (bilateral)				,000	,000	,002	,208	,007	,138	,271	,825	,556	,218
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Implicación/ Relación - E	Correlación de Pearson	,153	,511**	,620**	1	,451**	,387*	,087	,373*	,352	-,026	,035	-,164	,040
	Sig. (bilateral)			,000		,007	,022	,618	,027	,057	,893	,856	,386	,833
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Personalización - E	Correlación de Pearson	,092	,245	,666**	,451**	1	,556**	,251	,355*	,025	,011	-,032	-,204	-,077
	Sig. (bilateral)			,000	,007		,001	,146	,037	,897	,955	,866	,279	,687
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Participación - E	Correlación de Pearson	,249	,412*	,499**	,387*	,556**	1	,150	,359*	,246	-,031	,146	-,171	,050
	Sig. (bilateral)			,002	,022	,001		,388	,034	,190	,871	,440	,367	,793
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Individualización - E	Correlación de Pearson	,176	,283	,218	,087	,251	,150	1	-,181	,350	-,201	,024	-,301	,041
	Sig. (bilateral)			,208	,618	,146	,388		,299	,058	,286	,901	,106	,830
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Tareas de orientación - E	Correlación de Pearson	,169	,281	,447**	,373*	,355*	,359*	-,181	1	,359	-,018	,206	,328	,210
	Sig. (bilateral)			,007	,027	,037	,034	,299		,051	,923	,275	,076	,264
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	30	30	30	30	30
Académico	Correlación de Pearson	,033	,416*	,277	,352	,025	,246	,350	,359	1	-,048	,161	,223	,476**

Social	Sig. (bilateral)	,862	,022	,138	,057	,897	,190	,058	,051	,760	,302	,151	,001	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	43	43	43	43	
Emocional	Correlación de Pearson	,025	-,383*	-,208	-,026	,011	-,031	-,201	-,018	-,048	1	,360*	,147	,049
	Sig. (bilateral)	,896	,037	,271	,893	,955	,871	,286	,923	,760		,018	,345	,755
Familiar	N	30	30	30	30	30	30	30	30	43	43	43	43	43
	Correlación de Pearson	,262	-,097	-,042	,035	-,032	,146	,024	,206	,161	,360*	1	,276	,204
Físico	Sig. (bilateral)	,162	,610	,825	,856	,866	,440	,901	,275	,302	,018		,073	,190
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	43	43	43	43	43
	Correlación de Pearson	,015	-,015	-,112	-,164	-,204	-,171	-,301	,328	,223	,147	,276	1	,209
	Sig. (bilateral)	,936	,939	,556	,386	,279	,367	,106	,076	,151	,345	,073		,178
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	43	43	43	43	43
	Correlación de Pearson	,233	,126	,232	,040	-,077	,050	,041	,210	,476**	,049	,204	,209	1
	Sig. (bilateral)	,216	,508	,218	,833	,687	,793	,830	,264	,001	,755	,190	,178	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	43	43	43	43	43

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).