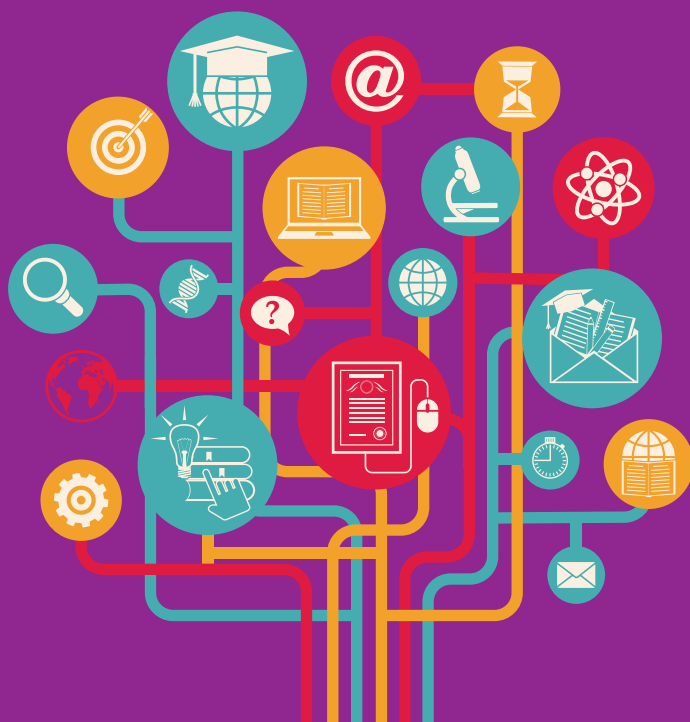


Trayectorias universitarias

Implicancias socioemocionales para una neoeducación

Experiencias desde la UNC y la UAEMex

Mónica Laura Fornasari y Claudia Sánchez Calderón (compiladoras)



Editorial
Ciencia con todos
FACULTAD DE PSICOLOGÍA • UNC

Trayectorias universitarias

Implicancias socioemocionales para una Neoeducación

Experiencias desde la UNC y la UAEMex

ISBN 978-987-82978-6-6



Trayectorias universitarias : implicancias socioemocionales para una neoeeducación : experiencias desde la UNC y la UAEMex / Claudia Sánchez Calderón ... [et al.] ; Compilación de Claudia Sánchez Calderón; Mónica Laura Fornasari - 1a ed. - Córdoba : Ciencia con todes, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-82978-6-6

1. Psicología. I. Sánchez Calderón, Claudia II. Sánchez Calderón, Claudia, comp.

III. Fornasari, Mónica Laura, comp.

CDD 150

© 2025, Editorial Ciencia con todes

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Bv. de la Reforma esq. Enfermera Gordillo Gómez, Ciudad Universitaria

5011 Córdoba, Argentina

editorialcienciacontodes@unc.edu.ar

Directora general: Leticia Olga Minhot - leticia.minhot@unc.edu.ar

<https://editoriales.facultades.unc.edu.ar/index.php/ect/>

Coordinación editorial: Teo de Mendoza - teodemendoza@gmail.com

Diseño y Maquetación: Mario a. de Mendoza F.

ISBN: 978-987-82978-6-6

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Ciencia con todes suministra acceso libre, inmediato y gratuito a los libros que publica por considerar que es el medio adecuado para alcanzar los objetivos propuestos. Los textos publicados por esta editorial se encuentran bajo una Licencia Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd).

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 (CC BY-NC-ND). Lo cual significa que todos los libros publicados por Ciencia con todes se pueden copiar, compartir y/o distribuir bajo las siguientes condiciones:

- a) no hacer uso comercial de la obra original;
- b) no generar obras derivadas ni alterar la obra original;
- c) citar la fuente referenciando título, autor, nombre de la publicación y año.

Los autores pueden reimprimir sus obras mencionando a **Ciencia con todes** siempre que se cumplan los puntos anteriores.

Mónica Laura Fornasari
Claudia Sánchez Calderón
(Compiladoras)

Trayectorias universitarias

Implicancias socioemocionales para una Neoeducación

Experiencias desde la UNC y la UAEMex



Editorial
Ciencia con todos
FACULTAD DE PSICOLOGÍA • UNC

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Córdoba

AUTORIDADES

Decano

Germán Pereno

Vice Decana

Alejandra Rossi

Equipo Editorial

Directora General: Leticia Olga Minhot

Coordinadora Área Educación: Mariana Beltrán

Coordinadora Área Salud: Silvina Buffa

El estudiante universitario

*Un viajero del conocimiento,
navegando mares de libros y teorías.*

*Un sembrador de ideas,
cultivando pensamientos en el jardín de la mente.*

*Un alquimista moderno,
transformando información en sabiduría.*

*Un equilibrista,
caminando entre deberes académicos y sueños.*

*Un buscador de respuestas,
persiguiendo la verdad en los pasillos de la ciencia.*

*Un tejedor de redes,
conectando con otros aprendices en la telaraña del saber.*

*Un ciudadano del mundo,
explorando culturas y horizontes más allá del aula.*

Juan Pablo Godoy Castro
Ingresante de Psicología, UNC, 2024.

ÍNDICE

PRÓLOGO, Horacio Maldonado	8
La educación deseable. Propuestas para imaginar la Neoeducación.	
<i>Horacio Roque Maldonado</i>	11
Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes mexicanos.	
<i>José Luis Gama Vilchis, Sergio Arturo Gama Lara, Claudia Angélica Sánchez Calderón, Irma Isabel Ortíz Valdéz y Patricia Estephania Gama Lara.....</i>	46
Travesías universitarias. Las habilidades socioemocionales en contextos socioculturales complejos.	
<i>Mónica Laura Fornasari.....</i>	63
Habilidades del pensamiento crítico en alumnos universitarios.	
<i>María Elena Escalona Franco, Rosa Martha Flores Estrada y María del Rocío Flores Estrada</i>	89
La deserción como fenómeno complejo. El diseño de políticas institucionales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.	
<i>Germán Leandro Pereno, Mónica Laura Fornasari, Marisabel Oviedo, Ezequiel Olivero, Rocío Sánchez Amono y Gisela Lopresti</i>	105

Habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios del área de la salud.

Claudia Angélica Sánchez Calderón, Dulce Adriana Rendón Alegría, Gladys Loreina Lemus Rodríguez y Amelia Guadalupe Sánchez Calderón 125

Aprendizajes saludables como problemáticas psicoeducativas. Aportes desde la complejidad.

Mónica Laura Fornasari, Rocío Sánchez Amono, Ezequiel Olivero, Gisela Lopresti y Marisabel Oviedo 145

Trayectorias de aprendizajes. Habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, UNC.

Mónica Fornasari, Marisabel Oviedo, Gisela Lopresti, Rocío Sánchez Amono y Ezequiel Olivero..... 163

La reflexión para la transformación de la práctica docente mediante la investigación-acción.

Claudia Angélica Sánchez Calderón, Amelia Guadalupe Sánchez Calderón, José Luis Gama Vilchis, Irma Isabel Ortiz Valdéz y Teresa Jazmín Flores Pérez 185

Datos de autores..... 203

PRÓLOGO

La propuesta que me hicieron Mónica Laura Fornasari y Claudia Sánchez Calderón, compiladoras del libro “Trayectorias universitarias. Implicancias socioemocionales para una neoeducación. Experiencias desde la UNC y la UAEMex”, en cuanto a escribir el prólogo de esta obra, no solo constituyó un honor, sino que me dejó muy feliz.

Para comenzar, lo que motivó mi bienestar fue el hecho de que una nueva publicación está a punto de ser editada y compartida con colegas y otros interesados en la educación y la psicología; especialmente, con aquellos que habitan y laboran de manera profesional en diversos ámbitos latinoamericanos.

Siempre resulta saludable y provechoso que los hallazgos científicos y académicos brinden los estrechos reductos en que, a veces, son conservados por muchos hiperespecialistas. Cuando evitan el encierro, se depuran y potencian con los intercambios y también se nutren con numerosas lecturas críticas, provenientes de una multiplicidad de lectores que abordan los contenidos desplegados en cada uno de los capítulos.

Otra razón del bienestar es inherente a la composición de los equipos de trabajo. Se trata en esta ocasión de una producción binacional, esto es, una efectiva coproducción internacional. Investigadorxs de dos países latinoamericanos, Argentina y México, cooperan y producen saberes y recursos destinados a mejorar las prácticas educativas, en especial las que ocurren a nivel superior. Habitualmente sostenemos que las investigaciones interdisciplinarias, intersectoriales, bi y multinacionales tienen que ser una constante en el quehacer universitario regional; esto es factible en el presente siglo debido a las facilidades comunicacionales.

Vale subrayar que los equipos responsables de los trabajos surgen de dos universidades públicas de América Latina. En un

caso, la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y en otro, de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, los cuales participan desde la **Red Internacional de Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía**.

Resulta pertinente mencionar que lo que se podrá leer en las más de 150 páginas que siguen a continuación es una creación colectiva. La mayoría de los componentes del texto se deben a la labor mancomunada de distintos partícipes de las investigaciones. El diálogo entre los productores conforma siempre una vía regia para construir conocimientos significativos. El trabajo en grupo, equipo y redes constituye alternativas metodológicas por demás recomendables; estas fueron utilizadas copiosamente en el desarrollo de las actividades que aquí se consignan. En este punto, nos aproximamos a otro de los méritos de esta obra: en ella se da cuenta de pesquisas y labores de campo que se efectivizaron en los mismos espacios en que tiene lugar la educación del tercer nivel. En consecuencia, es viable reconocer las voces de los distintos implicados, en particular las de los estudiantes. A menudo, subrayamos que las tareas de investigación tendrían que constituir el epicentro del quehacer universitario; estas no deberían quedar supeditadas solamente a pequeños grupos motivados para estas actividades. Cuando esto ocurre, se están dilapidando posibilidades formativas y está mermando severamente la producción de saberes.

Otro rasgo clave que puede advertirse en la publicación que estamos presentando es relativo a la atención que se les concede a las implicancias socioemocionales que tienen los procesos de aprender y enseñar. Durante muchísimo tiempo, verificamos la escasa consideración que se les adjudicaba a dichos aspectos en la apropiación del conocimiento. En innumerables artículos y disertaciones, notamos cómo se enfatiza el compromiso de las estructuras cognitivas casi como factor determinante y exclusivo de las adquisiciones en ese nivel. A lo sumo, se suelen mencionar

otros aspectos involucrados, como la voluntad, la disciplina del estudiante y sus metodologías de estudio. Pero curiosamente se menoscaba lo relativo al deseo de aprender de lxs estudiantes y lo que concierne a los deseos de enseñar de lxs profesorxs. Estos aspectos inherentes a la afectividad humana, junto a las múltiples condiciones sociales involucradas en los estudios superiores, gravitan de manera contundente en los desarrollos y avances que se verifican en las carreras o certificaciones de Psicología, y en el buen tránsito de los alumnos por las instituciones formadoras.

Sin dudas, estamos en presencia de un gran material, tanto metodológico como conceptual. Con posibilidades de enriquecer a quienes trabajan en las universidades y, muy en particular, a aquellos que asumen un alto compromiso con la inminente educación por venir, con la neoeducación a construir en las próximas décadas. Una educación superior que, de manera inexorable, tiene que ser pensada y revitalizarse, pues de no hacerlo corre serios riesgos de perder vigencia como soporte científico y tecnológico para el indispensable crecimiento sociocultural de nuestros pueblos.

Horacio R. Maldonado

Septiembre 2024, Córdoba, Argentina.

LA EDUCACIÓN DESEABLE

Propuestas para imaginar la neoeducación

Horacio Roque Maldonado

Resumen

El presente trabajo condensa un conjunto de ideas relativas a una educación transformadora, a una neoeducación a generalizar en las próximas décadas en nuestra región. Se trata de una docena de ideas básicas que conciernen a asuntos centrales inherentes a los procesos de aprendizaje y enseñanza entendidos en su sentido más amplio. El escrito pone de manifiesto que varias de estas ideas ya son conocidas en los espacios educativos, especialmente por aquellos sectores que analizan la educación por venir, los que imaginan una educación para otros mundos posibles y urgentes. Sin embargo, ese conjunto de ideas tiene dos limitaciones básicas: por una parte, los agentes que las conocen y suscriben son en realidad escasos, quizá una minoría, por lo que constituye un imperativo difundirlas y extenderlas hacia vastos contingentes de docentes, directivos y funcionarios. Por otra parte, resulta clave que la mayoría de la comunidad educativa las haga propias y que, efectivamente, las ponga en práctica de manera cotidiana junto a otras tantas ideas aledañas. Si esto resulta factible en algún grado, se estará construyendo otra educación, una educación imprescindible en eso de aportar a la construcción de una sociedad genuinamente democrática, que priorice la ética en todos y cada uno de los vínculos humanos y que promueva realmente la justicia social.

Palabras claves: educación deseable; neoeducación; educación por venir; transformación educativa.

Introducción

Originalmente, este trabajo tenía otra nominación y un itinerario algo distinto. En él, pensábamos desarrollar, lo más críticamente posible, la temática del fracaso escolar; esa formulación tan usual y también tan imprecisa, relativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, advertimos rápidamente la impertinencia que supone aludir solo al fracaso y desestimar su contrapartida, eventualmente, el éxito escolar. Fue así que comenzamos a reflexionar sobre la posible articulación de ambos componentes involucrados en los procesos educativos.

La primera consideración que establecimos al respecto fue que las nociones de **éxito** y **fracaso escolar**, más allá de que resultan vagas y polisémicas, refieren siempre a **construcciones sociales** y, con independencia de las coordenadas espacio-temporales en que surjan, parece adecuado interpretarlas como eminentemente **relativas**.

De allí que conviene, en todos los casos, revisar y tratar de hacer explícitas sus significaciones antes de tomar la decisión de aplicarlas o no aplicarlas, en la alternativa de describir o comunicar situaciones micro o macro educativas.

Entendemos que quizá resulta plausible concebir ambas posibilidades, si estamos dispuestos a utilizarlas, en tanto categorías válidas, como dimensiones de un **fenómeno intrínsecamente complejo**. Hemos alcanzado la certidumbre de que constituye un fuerte riesgo concebirlas como fenómenos independientes y simples. Caeríamos, en tal caso, en un desaconsejable reduccionismo y erosionaríamos así las posibilidades de comprensión.

En los sistemas educativos, se puede constatar un sinnúmero de simplificaciones y dicotomías típicas en eso de perfilar diversas situaciones problemáticas. Por ejemplo: “el problema pasa por los alumnos, quienes no se interesan por aprender nada”; “el problema son los docentes, que no quieren enseñar y burocratizan sus tareas”, “el problema radica en los padres, que se desentenden de sus hijos”, etc., etc.

Pensar aquello que eventualmente denominemos “éxito-fracaso” escolar como fenómeno complejo implicaría admitir que la educación está condicionada por **múltiples factores** que **interactúan** y se **influyen** de modo **permanente**, más allá de que se visibilicen o no en una primera aproximación. Cualquier **acto educativo**, delimitado en una versión micro o macro, está **inexorablemente atravesado por una multiplicidad de aspectos**, más allá de que esto resulte evidente, de que se pueda verificar en ese momento particular, o de que alguno de esos aspectos logre, en alguna circunstancia, una gravitación especial por variadísimas razones.

La mayor parte de los actos educativos, por no decir todos, insistimos, están siempre **sobredeterminados**. Inciden en ellos, por no abundar: variables políticas, éticas, estéticas, económicas, sociales, culturales, históricas, psicológicas, biológicas y, por supuesto, pedagógicas.

Cualquier análisis reduccionista —esto es, cualquier tipo de análisis que sostenga la incidencia de un factor exclusivo como responsable de una situación determinada (ya se trate de un presunto logro o de un fracaso)— es, por lo regular, conceptualmente rudimentario —cuando no, tendencioso—.

Enfocar los problemas de adquisición de conocimientos desde una **perspectiva unidimensional** (verbigracia, desde la sociología, desde la psicología o desde la misma pedagogía), supone un **genuino riesgo interpretativo**. Por lo demás, cercena u obstruye las posibilidades de revertir cualquier estado de cosas

vigente (más allá de que alguien pueda alegar razones de practicidad, urgencia, necesidades políticas o institucionales, etc.).

Si, como ya indicamos, las expresiones “éxito” y “fracaso” escolar son siempre relativas y escasamente consistentes conceptualmente hablando, a menudo las utilizamos de manera cotidiana o cuando coloquiamos, dada la popularidad de la que gozan en el imaginario social.

Ahora bien ¿qué sentido le vamos a otorgar a esas nociones en este trabajo? El sentido entonces podría ser un poco la clave. Para nosotros, se trata de un par de significantes que nos permiten comunicar algo, quizá de manera vaga y polémica, con respecto a la educación y sus vicisitudes.

Por supuesto, somos conscientes de que, al hacerlo, incurriremos en la posibilidad de ser amonestados por usar una lógica binaria. Esta resulta muy distante de las ideas epistemológicas que sustentamos, las cuales son afines a las **epistemologías del Sur, a las epistemologías derivadas del pensamiento complejo y relacional**.

En consecuencia, en esta ocasión produciremos un viraje importante y decididamente no avanzaremos en el análisis de ese par antagónico: éxito o fracaso. Lo que sí haremos es focalizar la exposición aludiendo expresamente a lo que damos en llamar, en sentido amplio, una **EDUCACIÓN DESEABLE**. Un tipo de educación que interpele esa que se originó en la modernidad y que, a pesar de su obsolescencia, aún mantiene un alto predicamento en las primeras décadas de este siglo.

Esta formulación implica **asumir**, cuando menos, una **posición ideológica, política, epistemológica, psicológica y pedagógica particular**. Se trata de una visión que, **desde una perspectiva compleja**, estamos construyendo (de manera continua) sobre lo que significa una buena educación o, como preferimos nominarla, una “educación deseable”. Una educación para muchos utópica, quimérica, fantástica; para nosotros, necesaria,

indispensable y urgente, si queremos aportar a la construcción de la neoeducación y, correlativamente, a una vida mejor.

Una educación para pergeñar de manera individual y colectiva para perfilar otro mundo posible. Un mundo que trabaje sostenidamente con la finalidad de neutralizar/minimizar una serie de flagelos que pululan en el orden social e impactan negativamente en los quehaceres educacionales. Entre ellos, podemos mencionar: **el capitalismo financiero; el patriarcado en todas sus variantes; el colonialismo, explícito e implícito; el racismo en cualquiera de sus expresiones; todas las modalidades de autoritarismo y la tiranía de las noticias falsas y distorsivas (*fake news*), que dañan la salud psicosocial.** Dicho esto, lo cual constituye una suerte de declaración de principios innegociables, pasamos a exponer nuestros avances iniciales con respecto a este intrincado asunto que es bosquejar nuevos horizontes educativos. En este sentido, hemos aislado —solamente como recurso expositivo, ya que de hecho mantienen una íntima correlación— una docena de indicadores. Estos tienen distinta envergadura y naturaleza; asimismo, lejos están de conformar una enumeración exhaustiva.

Hemos aprendido largamente que **las buenas ideas no necesariamente coinciden con las buenas prácticas**; de igual forma, sabemos que es imprescindible trabajar con el objetivo de acortar la brecha entre ambas. Desde esa perspectiva, se nos ocurre pensar, por ejemplo, que, si un equipo directivo o un grupo de docentes reflexionan, debaten y aplican los doce analizadores que proponemos a continuación, sus prácticas podrían variar cualitativamente de manera positiva. Otro tanto ocurriría si funcionarios del área los fomentaran y sostuvieran en tanto componentes insoslayables de las políticas públicas que diseñen y propongan.

¿En qué idea sustentamos esta afirmación? En una potente que enuncia Edgar Morin (2001) cuando se refiere a las aptitudes generales del pensamiento, y permite desarrollar las competen-

cias particulares o especializadas. Cuanto mayor potencia tiene la inteligencia general, mejor será la facultad para analizar problemas especiales. Esta aseveración, que hacemos nuestra, es solidaria con su **teoría de la complejidad**, una herramienta fundamental para pensar la educación por venir.

A continuación exponemos, entonces, esa docena de indicadores que hemos recortado para referirnos a lo que damos en llamar la **educación deseable**. De paso, señalamos que desde este perfil se puede desentrañar o inferir lo que sería una educación indeseable, una educación a superar, cuanto antes mejor.

Doce ideas mínimas para configurar una Educación Deseable (ED)

1

Sostenemos que una educación puede ser considerada “deseable” cuando la mayoría de los agentes del sistema asumen y practican una **educación emancipadora** y entienden los **aprendizajes como derechos humanos fundamentales** que les asisten a los estudiantes. La **Declaración Universal de los Derechos Humanos** constituyó un hito en la historia de la civilización. Este documento, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, estableció en su artículo número 26 que toda persona tiene derecho a la educación.

Mucha agua corrió bajo los puentes desde ese momento clave. La **Convención Internacional sobre los Derechos del Niño**, acogida también por la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1989, fue otro paso trascendente en la defensa de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes.

Su articulado incorpora asuntos ya contenidos en la **Declaración de los Derechos del Niño de 1959**; los extiende y, a su vez, va más allá de dicha declaración en cuanto hace jurídicamente responsables de sus acciones respecto de los niños a los Estados que la suscriben.

El Congreso argentino ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño en septiembre de 1990, instituyéndola como ley nacional N° 23.849 y, en agosto de 1994, la Convención Constituyente la incorporó al artículo 75 de la nueva **Constitución de la Nación Argentina**.

Y la nómina de leyes en esta dirección, afortunadamente, es extensa en nuestro país. Entre otras muchas, vale mencionar la ley nacional N° 26.061 de **Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes**; la ley nacional N° 26.150 que da origen al **Programa Nacional de Educación Sexual Integral**; la ley nacional N° 27.709 que establece la creación de un **Plan Federal de Capacitación de carácter continuo, permanente y obligatorio, en derechos de niñas, niños y adolescentes**.

Sin embargo, hoy, en las primeras décadas del siglo **xxi**, seguimos procurando que estos derechos y otros —afines al cuidado y protección infanto-juvenil— alcancen su real significación, se generalicen y superen la mera instancia declaratoria. Abrigamos la esperanza de que la **alfabetización en derechos** constituya una preocupación crucial en la agenda social en general y una asignatura crucial e insoslayable en todos los circuitos educativos en particular.

Si bien es cierto que los progresos han sido sustanciales en esta materia, muchos analistas y beneficiarios insisten en aseverar que los avances en la aplicación efectiva de estas herramientas político/jurídicas son parsimoniosos cuando no inexistentes, por lo menos, en lo que hace a un vasto segmento de la ciudadanía.

En cuanto al **aprendizaje escolar como derecho**, nos llama en extremo la atención que inmensos contingentes de niños y

jóvenes no lo visualizan como tal. De igual manera, la concientización lograda en relación con sus derechos más significativos deja demasiado que desear. Por otra parte, muy a menudo, los sistemas educativos tampoco promocionan debidamente la relevancia que tienen los procesos de aprendizaje fuera de sus fronteras. Esto, tanto para los sujetos individuales como para sus comunidades.

Incluso es factible verificar que un gran número de estudiantes supone que el **acceso a esos derechos inherentes a la instrucción que los beneficia** constituye una **obligación fastidiosa**. Por lo mismo, la deben afrontar con estoicismo y resignación, *so pena* de ser etiquetados como estudiantes con “**problemas escolares o de conducta**”, como **repitentes** e incluso como **desertores**. He aquí un genuino contrasentido que habría que poder neutralizar. He aquí un conjunto de **calificativos o rótulos humillantes** que incontables alumnos cargan, consciente o inconscientemente, como estigma durante toda su vida. Paradójicamente, un derecho deviene en causa de un malestar oneroso.

Hay derechos que, cuando no se ejercen, dañan, duelen, angustian y deprimen. Detrás de múltiples “trastornos psicopatológicos” que las personas padecen, los psicólogos constatamos que se trata de derechos ignorados, derechos no otorgados y no asumidos, derechos confiscados. La salud psíquica tiene una estricta relación con el ejercicio pleno de los derechos, tanto en la infancia como mucho después de ella.

Con frecuencia, nos preguntamos qué cosas ocurrieron para que un derecho devenga en una obligación. Para que el aprendizaje como derecho mutara para convertirse en aprendizaje como obligación indeseable. Qué cosas se trastocaron para que esta inversión copernicana tuviese lugar. En un artículo titulado “Una historia escolar”, Maldonado (2008), nos ocupamos brevemente de esta interesante y cruel circunstancia.

También nos interrogamos repetidamente por qué rara vez los estudiantes defienden sus derechos a educarse más y mejor, a aprender efectivamente dentro de las instituciones. Incluso interpretan con frecuencia que casi todas las propuestas educativas son meras exigencias/ocurrencias de los profesores. Aquí hay una zona oscura que las investigaciones psicoeducativas tendrán que descifrar.

La transmutación de un derecho en obligación es un fenómeno que podría suscitar, además, un alto interés investigativo de varias disciplinas. Los posibles hallazgos resultarían por demás valiosos para optimizar la educación que brindamos. Por lo pronto, ensayaremos algunas reflexiones mínimas sobre dicha cuestión.

Parecería que los adultos —especialmente quienes tenemos mayor responsabilidad en eso de definir e impulsar políticas educativas— hemos optado en principio por **parlamentar** acerca de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, posteriormente a integrarlos en las programaciones o grillas curriculares. Lo que no hemos hecho suficientemente es **ayudarlos a que se apropien de esos derechos en la práctica**, que los **ejercen intensa y extensamente**. Que los **defiendan y reclamen cuando se vulneran**, que **se habitúen a ser sujetos de derecho (y obligaciones)**, a **practicar su ciudadanía** en todos los espacios, intra y extraescolares.

En términos epistémicos, entendemos que **los derechos se construyen como otros tantos objetos de conocimiento** (lengua, matemática, física, etc.). La construcción implica en este caso que los estudiantes puedan hacerse cargo de sus derechos; puedan considerarlos como algo decididamente valioso; puedan fundamentalmente experimentarlos desde su mismo ingreso al sistema allá por los tres o cuatro años, o antes. La escuela que deseamos tendría que funcionar como un espacio que promueva, prioritaria y efectivamente, la construcción de ciudadanía.

Esa es una función esencial de los docentes en esta materia. No se trata de ser solo un mero promotor de los derechos de los niños, niñas o adolescentes. Sí se trata de promover que estos puedan ciertamente ejercer sus derechos en todas las actividades de la vida institucional, como durante los aprendizajes que tienen lugar en las más diversas asignaturas.

Si esto ocurriese en algún grado, nos estaríamos aproximando a una educación deseable y eventualmente nos distanciáramos de posiciones más próximas a formas de educación que no compartimos. Por ejemplo, la educación transmisiva, unidireccional y verticalista.

2

Estamos en posición de afirmar que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es factible determinar una **alta democratización** en los sistemas educativos (ya sea en sus unidades, programas, instituciones, vínculos, etc.). Seguramente esta formulación exige un minucioso desarrollo, aunque de momento haremos solo unas pocas observaciones preliminares. Nos consta desde hace tiempo que existe siempre una brecha, más o menos considerable, entre la enunciación de un derecho y su efectiva ejercitación. De cualquier forma, bajo ningún punto de vista cabe renunciar a los derechos o minimizarlos en su significación, por la simple razón de que no son necesariamente valorados, respetados o practicados como corresponde en un momento histórico o en un espacio determinado.

Tanto desde la conducción de los sistemas o subsistemas, como desde la dirección de una unidad educativa o programa, se pueden verificar grados diferentes de democratización. Esto, más allá de que el sistema educativo moderno adoptó, en sus orígenes, **un modelo** absolutamente **piramidal y jerárquico**, el cual, a inicios del siglo XXI, todavía muestra incontables ejemplos.

Asimismo, tenemos conocimiento de que las relaciones entre docentes y estudiantes, correlativamente, se constituyeron en base a un modelo piramidal equivalente. Por tal motivo, el tipo de vínculos que se establece entre ellos constituye un magnífico punto para detectar el grado de democratización de un sistema. Ambos modelos se naturalizaron plenamente y funcionaron de manera eficaz durante un largo periplo histórico. Recién en las postrimerías del siglo pasado, emergieron signos de debilitamiento y se insinuaron algunas revisiones e interpelaciones que, a nuestro entender, resultan cruciales.

Paulatinamente, algunos estudiosos de disciplinas diversas coincidieron en la **necesidad de democratizar el sistema** en aras de mejorar la educación y sus resultados. Piaget, por ejemplo, aportó, sin querer, magníficamente en este sentido. Freire, deliberadamente, aportó sobremanera, más allá de que sus concepciones y propuestas fueron/son desdeñadas casualmente por militar esa clase de ideas.

La democratización de los sistemas educativos y sus unidades, asunto consecutivo a la democratización del entorno social imperante, constituye claramente un proceso **político**, lento, arduo, polémico, pero indispensable. Incluso los más **osados** consignan que se trata de un punto de partida antes que de un punto de llegada, de un punto de inflexión entre dos mundos: uno donde predomine *eros* y otro donde reine *tánatos*. Habrá que debatir con inteligencia y seriedad estos asuntos y reflejarlos en macro y micropolíticas.

Democratizar el funcionamiento de los sistemas y de sus componentes significa, en primera instancia, admitir la **existencia de relaciones de poder** en esos ámbitos. Una vez reconocida/blanqueada esa cuestión sustantiva, que tantas veces se mantiene solapada o terminantemente negada, surge la necesidad de buscar alternativas y consensos para descentralizar el poder entre los distintos miembros de la comunidad educativa, tanto entre los adultos como entre los más chicos. Esto, sin olvidar la

visión crítica de Pierre Bourdieu (1979), resumida en aquella lúcida sentencia que establece que las diferencias sociales se reproducen en el sistema educativo.

3

Estamos en posición de afirmar que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es posible constatar una **alta equidad** en los sistemas educativos.

Múltiples estudios producidos por los organismos locales, nacionales e internacionales ponen de manifiesto que la educación, como otros tantos bienes culturales (la salud, la justicia, etc.), **no se distribuye de manera equitativa** entre los distintos sectores y grupos sociales. Existen abundantes voces que pregonan que esto **es así**, que se trata de un designio social inexorable. No obstante, Paulo Freire nos corregiría inmediatamente y afirmaría que la educación **está así**, pero nos advertiría en forma inmediata que ello no necesariamente tiene que ser así. Lamentablemente, hemos naturalizado un hecho que por cierto **no es natural**, sino, básicamente, **social**. He aquí una de las tantas grandes enseñanzas del maestro y pensador brasileño.

Un buen número de niños, niñas y jóvenes ve amenazadas o cercenadas sus posibilidades de ingresar o de permanecer, de manera satisfactoria, en aquellos espacios sociales establecidos para acceder a la educación formal y sistemática —esto es, la que tiene lugar en los establecimientos escolares—. Esta población en edad de desarrollo hace una suerte de equilibrio inestable en esa difusa línea que separa dos territorios sociales: el de la **inclusión** y el de la **exclusión** educativa. Algunos autores consideran un éxito el simple hecho de mantenerse dentro de las fronteras del sistema y un fracaso haber emigrado del mismo por diversas razones.

Otros especialistas sobre temas educacionales indican que el hecho de no ingresar o egresar tempranamente puede pensarse como una forma de exclusión notoria y encubierta. Claro que, por otra parte, estar en el sistema es condición necesaria pero nunca suficiente. **La inclusión implica** gozar de todos los derechos y condiciones estipulados para lograr **aprendizajes significativos; psicológica y socialmente significativos**, y, por supuesto, de calidad. Lo demás son simulaciones o datos estadísticos que sirven para camuflar los estados de cosas vigentes.

4

Estamos en posición de sostener que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es posible determinar una **alta calidad** en el sistema educativo en análisis.

La calidad de las adquisiciones y los resultados de los aprendizajes deben constatare fehacientemente a través de **dispositivos diversos**. Sin embargo, cabe anticipar, como dice Morin (2001), parafraseando a Montaigne, “vale más una cabeza bien puesta que una cabeza repleta”. Y, seguidamente, abunda: “Una cabeza bien puesta significa que mucho más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de una aptitud general para plantear y analizar problemas, y principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido” (p. 10).

Si bien las pruebas de evaluación constituyen un recurso estimable para verificar los logros estudiantiles, no pueden ser consideradas como **validaciones infalibles y exclusivas** —como a menudo ocurre—. Más allá de que resulta conveniente, por ejemplo, realizar estudios comparativos entre poblaciones locales, regionales, nacionales e internacionales, esto no alcanza necesariamente para tomar decisiones en términos de políticas educacionales.

De allí que es imprescindible **generar mecanismos que permitan valorar la incidencia que tienen los aprendizajes en los entornos** en que se desenvuelven los aprendientes. Comprobar qué impactos producen las adquisiciones en sus distintas realidades: culturales, políticos, económicos, sociales, etc. Y, muy especialmente, en sus vidas ciudadanas y personales.

Por cierto, los índices de **matriculación escolar**, que en numerosas oportunidades son enarbolados como bandera para demostrar la calidad de un sistema, son largamente exigüos para juzgar la probidad de los aprendizajes.

La **mera asistencia a los espacios institucionales**, si bien vale estimular en tanto puede generar beneficios reales en la socialización de niños, niñas y jóvenes, tampoco debería ser considerada como opción determinante para la inclusión socio-educativa.

La simple disminución de la repitencia a partir de la implementación de procedimientos afines a las **promociones directas** o los **pases automáticos** no habla, por supuesto, de la calidad de un sistema. De igual manera, no deviene en una alternativa estimable el **diluir discrecional y subrepticamente los niveles de exigencia previamente estipulados como adecuados**, a los efectos de mejorar los índices de aprobación.

De igual manera, un sistema no puede considerarse de calidad cuando produce una **selección previa de alumnos dotados o munidos de un alto capital cultural** a los efectos de neutralizar problemas posibles en su devenir educacional. En este caso, jactarse de brindar una educación de calidad raya con la arrogancia y la soberbia. La **fragmentación** en el sistema puede considerarse un serio flagelo que debemos combatir.

Valdría enfatizar que, para que un sistema pueda estimarse digno de ser deseado o productor de enseñanzas y aprendizajes de calidad, le cabría compatibilizar equidad con calidad. Esta alternativa conforma una condición *sine qua non*, incluso más allá de

esos datos clave que son la *ratio* docente/estudiantes y los recursos materiales y tecnológicos.

Resulta bastante factible lograr éxitos escolares (más allá de cómo se los categorice) desentendiéndose de la variable “equidad”.

Imaginemos un maestro o profesor decidido a mostrar la calidad de la enseñanza (y correlativamente la calidad de los aprendizajes que logran sus estudiantes) y que, para ello, decide concentrar toda su dedicación en un porcentaje ínfimo de los estudiantes a su cargo. Focalizar su trabajo en un 15 o un 20 por ciento de ellos.

Posiblemente, alguien pueda comprobar cierto grado de excelencia en los aprendizajes del grupo reducido de alumnos, pero al mismo tiempo podría constatar el desabastecimiento o desnutrición intelectual de la amplia mayoría de los demás estudiantes. Estos contribuyen, con su retraso, al éxito de una minoría; verificaríamos, entonces, una clara promoción de la supervivencia del más apto.

Reiteramos: **la variable calidad desarticulada de la variable equidad tiene escaso mérito**; es sumamente fácil, cuando no demagógico, mostrar índices de calidad despreocupándose en un todo de la equidad. El lema para proponer tendría que ser: **“cada vez, mayor cantidad con mayor calidad”**; se trata de una idea, de una posición, de un propósito que, si germina, puede provocar novedades en la educación de nuestros pueblos.

5

Estamos en posición de afirmar que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es factible determinar una **baja repetición** en el sistema educativo en análisis, en sus instituciones, en sus niveles, en sus aulas.

Comprobar una baja repetición en un sistema puede indicar cuestiones muy diferentes. Ya sugerimos en párrafos anteriores que la repetición puede ser disimulada u ocultada a los efectos de mostrar la supuesta idoneidad de algunos procesos de enseñanza y aprendizaje.

El mecanismo de pase regulado, con la finalidad de producir porcentajes de repitentes según lo esperado por las autoridades, ya sean de carácter público o privado, o por los usos y costumbres institucionales/zonales/regionales, o incluso por lo “estadísticamente correcto”, es un buen ejemplo de esto. La baja repetición puede conseguirse también disminuyendo ostensiblemente los logros o competencias estipulados curricularmente para cada nivel o etapa escolar.

Sin embargo, para nosotros, la baja repetición puede expresar reales logros en un proceso educativo. En este sentido, puede suponerse que se han dado las condiciones para que exista cierta compatibilización entre los objetivos estipulados por un programa y los resultados obtenidos por los estudiantes que participan del mismo en calidad de aprendientes. La unidad de tiempo que se establezca eventualmente puede ser un año, un ciclo, un nivel, etc.

En este caso, la baja repetición coincide con un adecuado y veraz aprovechamiento por parte de los alumnos de un curso, una cohorte, etc. Esto puede conseguirse generando procesos educativos más o menos ordinarios o aplicando estrategias extraordinarias, si resulta necesario, en algún momento del proceso (apoyo escolar, prolongación de jornada, talleres especiales, etc.).

6

Estamos en posición de afirmar que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es verosímil establecer una **baja deserción** en el sistema educativo en análisis.

Cuando la deserción —o el abandono— que produce un sistema escolar es baja, podemos inclinarnos a pensar inicialmente que se están obteniendo resultados favorables. Sin embargo, ese dato puede resultar tanto cierto como engañoso. Evidentemente, **la deserción es siempre un síntoma**, el cual puede tener diversas génesis. Se trata de un síntoma que es necesario descifrar, de un mensaje que porta información valiosa sobre la educación que se pretende brindar.

En consecuencia, la no deserción puede implicar que se realizan ingentes esfuerzos para que los estudiantes permanezcan en los espacios escolares, independientemente de que las adquisiciones académicas resulten poco menos que ínfimas. La institución, en estos casos, suele argumentar que prioriza la contención/socialización antes que propiciar la exclusión del sistema.

En algún sentido, resulta una decisión plausible, un mal menor, una solución de compromiso, especialmente si recordamos el caso de una escuela de nivel medio que tuvimos oportunidad de conocer muy de cerca y que ahora compartimos.

En dicho establecimiento educativo, existían, desde su creación, cinco cursos para primer año (aproximadamente, 150 estudiantes), y quedaron solo dos (aproximadamente, 60 estudiantes) al finalizar el último ciclo, cinco años después. Esto patetiza dos cuestiones principales: a) que la deserción es calamitosa y b) lo que es aún más grave, esta circunstancia está palmaria-mente naturalizada.

Sin dudas, la situación de fracaso escolar es indisimulable e irrefutable en tanto la unidad educativa ha perdido, en una cohorte, aproximadamente al 60% de sus estudiantes. Más de 90 alumnos han quedado al margen de una educación secundaria completa y han sido expulsados sigilosamente y con escasas objeciones del sistema. El costo personal, institucional y social es extremadamente alto.

7

Estamos en posición de afirmar que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es viable determinar un **alto impacto de los aprendizajes** en ámbitos diversos. Por ejemplo, en los contextos sociales y culturales, en los contextos políticos, económicos, científicos y tecnológicos, por no abundar.

Paulo Freire sostenía que interpretar la realidad es transformarla. He aquí un ejemplo de alto impacto de un aprendizaje: ocurre cuando se transforma la estructura psíquica y, correlativamente, esto provoca una nueva y más ajustada comprensión de la realidad.

Piaget indicaba que un aprendizaje había alcanzado un alto grado de excelencia cuando podía ser generalizado y utilizarse para resignificar los fenómenos físicos y sociales y, eventualmente, aplicarlos o modificarlos. Son estas dos referencias interesantes para pensar lo que significa que los aprendizajes puedan impactar positivamente en el orden social.

Cuando los aprendizajes sirven apenas para simular el desarrollo de las actividades estipuladas como ritos, como costumbres baladíes, estamos al borde de la inoperancia. Ocurre lo mismo cuando sirven para abordar contenidos en forma insignificante, inconexa, descontextualizada o meramente mnémica. También cuando resultan útiles solo para resolver exámenes estereotipados que requieren mínima reflexión, pero tal vez para pasar de año o acceder al siguiente nivel; o para el consumo interno de la escuela. En todos estos casos y en otros más o menos semejantes, nos alejamos del impacto transformador que deseamos.

Los aprendizajes que valoramos se caracterizan siempre por la idoneidad que alcancen más allá de las fronteras de las instituciones educativas; por la potencialidad constructiva que exhiban para plantear y resolver problemas en el orden social, en distintas

coordinadas témporoespaciales; por la injerencia que logren en eso de fortalecer las estructuras creativas e innovadoras de los aprendientes, las que, sin duda, se visibilizarán cuando les toque actuar y producir beneficios en diversos espacios comunitarios.

Claro que el **aprendizaje deseable** se patentiza también en los centros educacionales, tanto en quienes acceden a los 4 o 5 años hasta en quienes ingresan, permanecen y egresan de las universidades o ámbitos de educación superior. Cuando nos encontramos en esos espacios con **estudiantes motivados, curiosos, creativos, protagonistas; propensos a trabajar en grupo, equipos o redes, y con predisposición para producir en cualquier campo del orden cultural. Esto, claro, suele verificarse particularmente cuando existen docentes activos y abiertos, comprometidos, sensibles, reflexivos y solidarios, dispuestos a cooperar en el desarrollo pleno de todos los estudiantes a su cargo.**

8

Estamos en posición de afirmar que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es posible determinar una **alta cooperación** entre los alumnos en el proceso de aprendizaje. Sabemos que **existen numerosas modalidades para aprender y, en ese sentido, diríamos que conviene aprender de manera individual y, sobre todo, de manera grupal o colectiva.** El poder dialogar, debatir y contrastar sobre distintos asuntos epistémicos o contenidos nos parece que enriquece sustancialmente la comprensión de estos.

En una agencia de investigación que visitamos, se podía leer en una de sus paredes una suerte de grafiti que rezaba: **“el conocimiento es el único recurso que más se crece y expande cuando más se lo utiliza y comparte”.** He aquí un indicador

pleno de éxito escolar: esto es así en tanto la afirmación insinúa claramente la fertilidad de los aprendizajes cooperativos.

Si nos detenemos a repasar un poco la historia de la producción de los conocimientos científicos, seguramente podríamos detectar que la mayoría de ellos son producciones colectivas. Esto, más allá de que esa misma historia tiende a singularizar en algún nombre tal o cual descubrimiento. Muy probablemente, una genealogía exhaustiva de las contribuciones que han ganado reconocimientos sociales en cada tramo histórico podría revelar que, tras cualquier autor notable, siempre existen coautores o interlocutores ignorados o desapercibidos.

El sistema educativo moderno diseñó desde su fundación un esquema de transmisión piramidal, el cual se caracterizó por la verticalidad en varios sentidos. Alguien fue/es puesto en el lugar del saber —básicamente, los docentes— y otros, los estudiantes, fueron/son puestos en el lugar de la ignorancia. La luz y brillantes para unos y la oscuridad y la opacidad para otros. Esta ecuación refleja nítidamente lo que ocurrió en Occidente en los últimos cuatrocientos años.

Tal estado de cosas engendró y engendra muchísimos inconvenientes, más allá de que se constituyó en un dispositivo cuasi unánime e indiscutible en los espacios educativos. Una suerte de verdad de perogrullo que obstaculiza o inhibe el surgimiento de un buen caudal de proyectos más que innovadores e indispensables en los tiempos que corren.

Uno de los muchos trastornos que provocó este modelo de transmisión educativa es que le quitó relevancia a **la función del par**, del **otro aprendiente**, de los **condiscípulos**, en eso de acceder a los conocimientos. La relación entre los docentes y los estudiantes se caracterizó, si se nos permite la metáfora, como una relación equivalente al norte-sur político. Sin dudas, conforma un esquema notablemente reduccionista y ajeno a las visiones afines a la complejidad.

Desde un sistema afiliado a las jerarquías, nunca, como sostiene Morin, se percibieron, o se inhibieron deliberadamente, los beneficios de la heteroquías. El par usualmente guarda mínima gravitación en el acceso a los objetos de conocimiento y esta situación pone en entredicho incluso lo que Vygotsky (1931) pone de relevancia cuando alude a una zona de desarrollo próximo en los aprendientes.

Cuando este psicólogo ruso introduce el concepto de *zona de desarrollo próximo*, entendida como la distancia cognitiva entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, sostendrá que los pares, especialmente los más adelantados, pueden apoyar o colaborar en el desarrollo de sus compañeros que aún no han alcanzado ciertos niveles de comprensión con respecto a un contenido.

Esto, que tiene un valor importante para el enseñante, no se considera para pensar el valor que dicha idea tiene a favor de la cooperación que pueden ensayar los aprendientes cuando procuren conocer el mundo físico y el mundo simbólico. Algunos pueden poner, cuando no en duda, por lo menos en términos interrogativos, los resultados efectivos de la colaboración entre pares.

Muchas investigaciones, más allá de Vygotsky, han demostrado que la interacción con pares más capacitados, de momento, es sumamente fértil en eso de promover el desarrollo cognitivo y vincular. Esta situación se puede verificar en los hogares, cuando los hermanos menores se benefician de la interacción que mantienen regularmente con los hermanos mayores. Y se nota muy especialmente en los plurigrados, esas secciones escolares que agrupan estudiantes que están cursando distintos momentos de su escolaridad primaria en forma simultánea con el mismo docente. Esta instancia ocurre particularmente en la educación rural, la cual tendría que ser mirada con mayor atención por quienes favorecen las agrupaciones estratificadas.

Cabe puntualizar que los beneficios de la interacción no son verificables exclusivamente cuando uno de los niños o niñas indica más capacidad que otro en un dominio o tiempo determinado. Sino que estos, por lo regular, generan y expresan estilos particulares o heterogéneos de apropiación, los cuales les pueden resultar provechosos a los estilos diversos de sus interlocutores.

Vivimos en una cultura que pregona y defiende la existencia de mentes excepcionales, talentosas y brillantes, las cuales son las responsables de producir saberes y objetos culturales de todo tipo. Por otra parte, denosta e infravalora aquellas mentes menos desarrolladas, sin luz (la palabra *alumno* significa justamente eso: sujeto sin luz) que están destinadas a consumir y almacenar la producción de las primeras. Es inconcebible, entonces, que alguien sin luz como un alumno pueda hacer algo por otro oscuro como él. Toda una falacia con mucho predicamento social.

La cooperación, entonces, es minimizada cuando no desestimada, y, por el contrario, la competencia es reconocida y estimulada. ¿Acaso los mejores estudiantes no han sido siempre reconocidos, condecorados, abanderados por sistemas educativos que, por cierto, nunca resultan neutros? Se premia el logro singular, a los sujetos con mayores destellos luminosos o que cuentan con mayores capitales culturales y correlativamente, y de manera subliminal, se castiga con rótulos nefastos a los estudiantes menos aventajados en varios sentidos. La meritocracia sigue rigiendo plenamente en muchos sistemas educacionales y muy pocos se atreven a ponerla en entredicho, más allá de que constituye una calamidad sociocultural.

Evidentemente, esta posición atenta contra las propuestas de trabajo en equipo, contra la creación colectiva. Esto no implica suponer que los distintos miembros de un grupo o equipo tengan características diversas y competencias distintas. La homogeneidad de los miembros de un grupo o equipo es un problema, casualmente es la heterogeneidad de visiones, de miradas, lo que permite mejorar los aprendizajes en equidad y calidad.

Cuando la cooperación es baja, estamos dilapidando esfuerzos formativos. Inadvertidamente o no, difundimos y orientamos nuestra práctica desde referentes próximos a una especie de teoría darwiniana, esto es, a la supervivencia del más apto. Las influencias darwinianas y espenserianas son aquí notables y, en este sentido, creemos que nos aproximamos a formas claras de educación indeseable.

9

Estamos en posición de afirmar que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es posible determinar una **fuerte autonomía y protagonismo de los estudiantes en el acceso a los conocimientos**.

El modelo de transmisión cultural originado en la modernidad y vehiculizado por cientos de años a través de instituciones educativas, recibe con frecuencia nuestras críticas y objeciones. Somos conscientes de que lo convertimos en una especie de cabeza de turco o un obstáculo epistemológico, al decir de G. Bachelard (1938), para imaginar otra educación. Esta cuestión de pensarla y recrearla de manera constante, en función de lo que nos indican las realidades educacionales, es para nosotros una condición innegociable.

Sin dejar de reconocer los méritos que ese modelo fundacional pudo tener para aquellos tiempos pretéritos, insistimos en la necesidad de revisar y resignificar sus postulados en los albores de este nuevo siglo. De otra manera, quizá estaremos contribuyendo a festejar la obsolescencia e inoperancia de los sistemas educativos destinados a cubrir las necesidades de los sectores mayoritarios de nuestra población. Los sectores minoritarios, sabemos, casi siempre obtienen lo que ellos consideran “formaciones de excelencia”.

Sin dudas, ese modelo forjó e implantó numerosas prácticas e ideas que hoy debemos poner inexorablemente en la picota si estamos decididos a resignificar usos, costumbres y construcciones que actualmente no resultan válidas ni productivas. Sin embargo, vale apuntar, quizá el principal escollo para lograrlo es que están plenamente naturalizadas en extensos sectores del campo educativo y cuentan con la anuencia de la opinión pública, tutorada por los medios de comunicación dominantes.

Una de las consecuencias de la expansión e implementación de dicho modelo fue que popularizó la noción de que un sujeto, o un grupo de ellos, solo pueden obtener aprendizajes significativos en el interior de las escuelas y en el marco de las estrictas políticas curriculares establecidas por el sistema. El claustro, se trate de la institución educativa o del aula, se instituyó como lugar central, hegemónico y excluyente con capacidad para lograr aprendizajes significativos y legítimos.

A veces, recordamos ese apotegma de D. F. Sarmiento, el maestro inmortal, cuando escribió: **civilización o barbarie**. Esta última se ubica fuera de las fronteras de los establecimientos escolares; los saberes que pululan por allí son minusválidos, despreciados e impertinentes. La civilización es la que se atiene a los mandatos de la cultura educacional establecida como válida; aquella que solo reconoce las visiones y los contenidos hegemónicos.

Otra idea contundente que aportó el sistema educativo de la modernidad, y que resulta correlativa de la anterior, es que los aprendizajes válidos solo son posibles si existen personas en posición explícita de maestro o profesor. El sistema guarda una importante desconfianza de todos los proveedores de saberes y conocimientos ajenos a la corporación de enseñantes. Quizá, por ello, rechaza *a priori* aquello que proviene de la familia, de otras instituciones próximas a la vida cotidiana de los estudiantes; a algunas cuestiones que llegan de los medios o de internet; a los aportes que pueden hacer compañeros del mismo u otros niveles;

y, básicamente, a lo que pueda aportar cada estudiante curioso y con inclinaciones investigativas.

Obviamente, si la categoría de “alumno” es un invento de la modernidad, la de “maestro” también. Vale recordar que en ese momento histórico se comienzan a formar profesionales de la enseñanza en instituciones diseñadas con ese fin. Se trata, queremos subrayarlo, de una innovación histórica que puede considerarse un hito en el progreso social en la civilización. Que no se entienda que señalamos algún matiz de desvalorización a este acontecimiento social de máxima gravitación.

Aclaremos esto antes de insinuar que los docentes comienzan a asumirse desde esa época como el principal, por no decir el único, portador/proveedor de conocimientos reconocidos y aceptados. Esto, por cierto, con la total anuencia de los dirigentes del sistema, ellos incluso promueven ese estatus de que la palabra del maestro (reproductor de sus ideas y principios) es irrefutable. La transmisión se ubica a veces al borde del dogma. Así fue como el valioso patrimonio cultural que los ingresantes al sistema educativo traían de sus hogares o comunidades, era/es fuertemente rechazado, descalificado o ignorado. La barbarie debería ser domesticada a cualquier precio.

El acceso a los conocimientos o contenidos consagrados comenzaba en el claustro, en el aula, en la escuela. Allí se ubicaba el punto cero de la cultura. Fuera de sus fronteras, parecía que no había nada importante que adquirir o aprender, incluso las instituciones se esforzaban para que los estudiantes se desprendieran (desaprendieran) de todo el bagaje que habían aprendido o aprendían más allá de sus muros. Esto constituye otra calamidad, pues los estudiantes aprendían a no vincular la realidad educativa con la realidad social en la que estaban insertos. Un niño travieso, cuando le preguntaban para qué sirve la escuela, contestaba sin ironía: para pasar de grado.

La figura del profesor resultaba una condición *sine qua non* para que los aprendizajes tuvieran lugar. Sin la luz del maestro,

parecía casi imposible que los alumnos (sujetos sin luz) pudiesen obtener algún grado de claridad. En estas coordenadas, las sucesivas cohortes de estudiantes fueron paulatinamente adquiriendo la convicción de que intentar aprender fuera del foco del profesor —de la orientación estricta del maestro o de la prescripción curricular— era un propósito estéril.

Ello fue produciendo, inadvertidamente por la mayoría, una fuerte dependencia epistémica de los estudiantes hacia los docentes. Fue así como internalizaron la idea que se convirtió en dominante/hegemónica en los contextos educativos: el maestro resulta irremplazable en el acceso y la apropiación de contenidos, nada hay más allá de la luz que él emite. Un fuerte golpe a la iniciativa, la creatividad y el protagonismo de los aprendientes, un daño colateral muy difícil de revertir.

Los alumnos muchas veces se encandilaron y no alcanzaron a ver que ellos podían conocer más allá de la presencia de los profesores; aún si estos no necesariamente estaban presentes y pese a que podían por sí mismos generar aprendizajes autónomos y genuinos. Esto, a la postre, contribuiría a instalar aquello que los profesores suelen criticar amargamente en los estudiantes: su pasividad, su falta de iniciativa, su abulia intelectual.

Esas modalidades educativas que generaron dependencia hacia sus profesores les hicieron olvidar que podían ser autores y productores de conocimientos válidos. Se sumieron así en posiciones receptivas, en el rol de consumidores del saber proporcionado por los maestros, en meros reproductores de las ideas de sus enseñantes o de los textos propuestos por ellos. Desecharon sus propias iniciativas. Si el maestro no llegaba a dar la clase, entonces: “hora libre”, nada es posible sin el transmisor.

Que nadie simplifique o distorsione nuestras aseveraciones. Sostenemos la idea de que los profesores o maestros resultan indispensables en los procesos de aprendizaje, sin embargo, **urge resignificar sus funciones** en el presente siglo. Existen buenas

ideas al respecto, habría que analizarlas, debatirlas, proponer otras y, básicamente, ponerlas en práctica y validar su probidad.

10

Estamos en posición de señalar que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es posible determinar **aprendizajes contruidos a partir de un pluralismo metodológico**.

Cuando Comenius redacta esa colosal obra pedagógica que es la *Didáctica Magna* (1632), pone en el centro de la escena la cuestión del método. Se trata de todo un dispositivo que garantizaría la transmisión, esa que va del maestro a alumno. Este **hipermonismo metodológico** va a ganar predicamento en siglos venideros, al punto de que se torna indiscutible en buena parte del siglo XX y apenas declina al inicio del XXI.

Existe una **élite didáctica** que lo sostiene y, dada su posición de poder, detracta a quien ose cuestionar esta suerte de axioma. El método (en singular) resulta inapelable. Tanto el método científico como el método de enseñanza, son universales e inapelables. Hay una única manera de entender y de hacer las cosas: por ejemplo, investigar o enseñar. Esta hegemonía se convierte en canónica y oculta en las sombras su profundo autoritarismo, su parentesco con el deleznable pensamiento único.

A finales del siglo XX, se comienzan a suscitar algunas polémicas agudas en relación con esta temática. Las querellas por la supremacía de los métodos de enseñanza se tornan más frecuentes y, en muchos casos, decididamente antagónicas. Los defensores de cada alternativa dan pruebas diversas del valor de sus dispositivos. Sin embargo, asoma tenuemente el pluralismo metodológico en los espacios escolares.

Seymour Papert, en su libro *La máquina de los niños* (1995) indica las posibilidades que otorga a la educación la combinación

de dos grandes tendencias actuales. La primera de esas tendencias es la **revolución tecnológica**. El fuerte desarrollo de las tecnologías de la información, de la expansión de los canales de televisión, hasta la omnipresencia de los ordenadores, los teléfonos celulares y la inteligencia artificial, posibilitan un ingreso y una permanencia intensa al ciberespacio, inauguran un amplio espectro de posibilidades para mejorar los **entornos** de aprendizaje. *Entorno* que es entendido aquí como un conjunto de condiciones que colaboran para que el aprendizaje vaya tomando formas en el trabajo, en la escuela y en la recreación.

La otra tendencia que señala el autor es de carácter epistemológico: se anima a sostener la emergencia de una revolución también en este campo. La principal tesis de su libro es que la mayor contribución de las nuevas tecnologías a la mejora de los aprendizajes se centra en la creación de **medios personalizados** capaces de dar cabida a una **amplia gama de estilos intelectuales**. He aquí una **interpelación primordial a los modos homogéneos diseñados por la educación moderna**.

Agrega, este autor, que las mujeres y las minorías culturales son los que más enfáticamente han denunciado la imposición de una única y uniforme manera de aprender. Y luego insiste en que son los niños y las niñas quienes más notoriamente han puesto de manifiesto el poderoso efecto de unos medios más adecuados a sus preferencias intelectuales. Evidentemente, estamos ingresando, en este tramo histórico, en una cultura de la diversidad, más allá de la sostenida resistencia que opone la cultura de la homogeneidad, que como señalamos, caracteriza a la era moderna.

Un recuerdo de mi biografía académica. Cuando ingresé a la Facultad de Psicología allá por los años 70, detecté una frase en un texto de Frantz Fanon que tardé en interpretar apropiadamente en tanto novel aspirante a psicólogo. Este psiquiatra, filósofo y escritor francés sostenía algo elemental en términos económicos: “monocultivo y subdesarrollo van juntos”. Con el tiempo, comprendí que resultaba posible extrapolarlo al campo de los aprendizajes

e indicar que el monismo metodológico necesariamente nos conduce a déficits educativos e incluso científicos, que en el siglo XXI parecen poco pertinentes.

11

Estamos en posición de afirmar que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es factible determinar la **construcción de aprendizajes social y personalmente significativos (psicológicamente significativos)**.

En la bibliografía pedagógica, a menudo nos encontramos con recomendaciones acerca del aprendizaje. Una de estas es atinente a su significación. En ocasiones, la significación se coloca en lo social: aprendizaje socialmente significativo; en otras, las menos, la significación se ubica en relación con el sujeto que aprende: aprendizaje personalmente significativo.

Adherimos a esa premisa que sostiene que los aprendizajes escolares deberían ser predominantemente significativos. Desconfiamos de aquellas argumentaciones que insisten en que lo social tiene supremacía sobre lo personal, así como también de aquellas posiciones inversas, ambas resultan una mera simplificación. En general, los pedagogos asumen la primera de las posiciones y los psicólogos alegan a favor de la segunda.

Si bien sabemos que, con frecuencia, los intereses sociales restringen los intereses particulares, y que la plena satisfacción de los intereses particulares lesiona los intereses colectivos, deseamos proponer una tercera alternativa que tienda a conciliar, tanto como resulte factible, ambas posiciones.

A veces, constatamos que una currícula o un programa de enseñanza son concebidos como una propuesta invariable que no se debe alterar en ninguna circunstancia. Más allá de discutir la ordenación curricular o programática en cuanto a su significación, observamos que la misma no tendría que constituir una propuesta rígida e inflexible. Todo lo contrario.

Entendemos a la programación como un itinerario más o menos legítimo y pertinente, elaborado para acceder a distintos objetos de conocimiento válidos. Sin embargo, acotamos que dicha propuesta será más significativa cuanto más se adecue a los intereses de los estudiantes y a los de su entorno próximo o genérico.

Cuando la significación atienda a los deseos de los estudiantes, en muchos casos promovidos hábilmente por los enseñantes, más cerca nos posicionaremos de conseguir éxitos en la tarea de enseñar. La compatibilización de ambas significaciones, más allá de los esfuerzos y las estrategias que la acción nos pueda reclamar, nos posibilitará alcanzar mejores resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No ignoramos que cualquier propuesta curricular siempre conlleva algunos “mandatos” socioinstitucionales, explícitos o implícitos, correlativos a las políticas educativas establecidas por los respectivos gobiernos o administraciones. Y tampoco que los responsables de elaborarla, equipos técnicos más o menos interdisciplinarios, disponen de cierta experticia que los torna idóneos para aconsejarla o establecerla. Sin embargo, todo esto no basta como justificación para desconsiderar los puntos de vista de los aprendientes, lo cual ha ocurrido/ocurre con suma frecuencia en los sistemas educacionales.

Constatamos que, habitualmente, cuando no se consideran las inquietudes de los estudiantes, cuando no se indaga en lo que para ellos resulta significativo o cuando no se logra mostrarles la significación que los docentes suponen que posee aquello que plantea la programación, la apatía y el desinterés epistémico declinan y los fracasos se multiplican, lo cual genera consecuencias nefastas de diverso orden.

Una de las modalidades de ese fracaso es la apropiación no constructiva por parte de los estudiantes. Muchos de ellos, más allá de obtener calificaciones satisfactorias o esperadas según las escalas cuantitativas existentes, consideran que estas tienen es-

caso valor. En realidad, acceden a las propuestas curriculares utilizando mecanismos periféricos, especialmente basados en una incorporación mnémica y descontextualizada, que, por cierto, se extingue raudamente una vez alcanzado el propósito de superar la evaluación. Cuando esto ocurre, estamos en presencia de un genuino fracaso educativo, costoso para los sujetos y costoso para el Estado.

12

Estamos en posición de afirmar que nos encontramos en una situación de **educación deseable** cuando es posible determinar la **construcción de aprendizajes en base al placer y al bienestar anímico**.

Las personas, desde que nacen hasta que mueren, experimentan aprendizajes. El aprender es constitutivo de la naturaleza humana, resulta una invariante entre los miembros de esta especie. Sin embargo, lo que sí varía son los contextos, los contenidos, las modalidades de aprendizaje, los tiempos y los espacios en los que tiene lugar; cambian los enseñantes y los aprendientes, etc.

Más allá de que puede resultar obvio o reiterado, nos agrada subrayar que se aprende tanto dentro como fuera de los espacios educativos formalmente establecidos. Fuera de estos dominios, aprendemos de manera constante infinitos contenidos de numerosas maneras durante todo el periplo vital, aunque el grupo de poder educativo reniegue y le cueste admitirlo.

Ahora bien, ¿cuáles son los principales móviles que determinan el aprendizaje escolar? Evidentemente, existen abundantes razones que impulsan a los estudiantes a aprender, sin embargo, podemos indicar que son dos las causas primordiales por las cuales aprenden: **el placer y el temor**. Estas dos alternativas han alcanzado una alta gravitación en toda la historia de la civilización y no solo para los sujetos en edades escolares.

Si revisamos cuál ha sido la tendencia que ha obtenido mayor influencia en todo el lapso de la educación moderna, no tenemos demasiadas dudas en afirmar que el aprendizaje por temor aventajó largamente al aprendizaje por placer. En realidad, este último obtuvo pequeñas victorias en este período histórico; casi excepcionalmente, los aprendizajes escolares han tenido como fundamento el buen clima institucional, la armonía, la cooperación, la promoción de los afectos amorosos, etc.

El juego, por ejemplo, prácticamente ha sido un proscrito permanente en los espacios áulicos; quizás logró alguna relevancia en ese espacio institucional de no aprendizaje curricular que son los recreos. La escuela tradicional siempre ha desconfiado de la cuestión lúdica como alternativa metodológica para acceder a, o construir, aprendizajes significativos.

Más allá de que importantes investigaciones psicológicas demostraron que el juego tiene una altísima responsabilidad en el desarrollo psíquico, en la expansión de las estructuras cognitivas y en la apropiación de la realidad, las programaciones curriculares resistieron, veladamente o no, las metodologías de enseñanza-aprendizaje con base lúdica, con base en el placer y en el bienestar psicosocial. Solo en esas actividades a las que muchas escuelas le conceden poco prestigio curricular, como son las materias de ramos especiales o algunos desarrollos de la educación física, se habilitó la alternativa lúdica.

La escuela moderna confiscó más o menos sistemáticamente el placer posible en los aprendizajes. Quizá porque supuso que el placer puede derivar en una suerte de subversión del orden curricular prescriptivo o que puede tal vez impulsar a los estudiantes a territorios de descontrol epistémico y conductual. La escuela tradicional parece que no sabe regular el placer, aunque sí se siente segura y tranquila cuando administra el temor. El disciplinamiento es, a la vez, objetivo y herramienta.

Hasta aquí llega el bosquejo de algunas ideas que podrían componer la matriz de una neoeducación en construcción. Muchas

de ellas ya han sido puestas de relieve por una gran cantidad de autores y, además, puestas en práctica en numerosas experiencias educativas, aunque más o menos acotadas. En este punto, cabe insistir en tres asuntos clave: por un lado, resulta imprescindible generalizar hasta donde resulte factible los postulados de la educación deseable. Por otro, entender que la educación por venir y sus orientaciones directrices están en disputa y que, para lidiar en esa disputa, se requieren argumentos potentes y praxis relevantes. Por último, hacer hincapié en resistir tenazmente ante aquellas voces que procuren soslayar estas ideas sosteniendo su naturaleza quimérica y su viabilidad impracticable.

Referencias

- Bachelard, G. (2004) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bauman, S. (2013) *La educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1979) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laila.
- Comenius, J. A. (1998) *La didáctica magna*. (Octava edición). México: Porrúa.
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (2006). UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. Madrid, España.
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1959) Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 XIV. OEA.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948) Asamblea General de la Naciones Unidas. Resolución 217 A (III). París. Francia.
- De Sousa Santos, B. (2020) *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2019) *Educación para otro mundo posible*. Argentina: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. y O. (2014) *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. Madrid, España: Akal.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Han, B-C. (2023) *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- (2021) *La sociedad paliativa. El dolor hoy*. Barcelona, España: Herder.
- (2014) *La psicopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Herder.
- López Molina, E. (2015) *El tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.

- Maldonado, H. (2021) Aprender y enseñar antes, durante y después del COVID-19. La pandemia como catalizador de contextos tecno-culturales en los campos educativos. *Revista Nueva Hegemonía* Núm. 8. Lima, Perú. En: *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia*. Maldonado, H. y Fornasari, M. (comps). (2021). Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Maldonado, H. & Fornasari, M. (Comps.). (2018) *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Maldonado, H. (2017) *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- (2013) *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- (2012) El campo educacional y sus problemáticas. *Revista Dialogar* N° 44. Dossier. Colegio de Psicólogos de la provincia de Córdoba, Argentina.
- (2008) Una historia escolar. Hoy la Universidad. *Periódico de la Universidad Nacional de Córdoba* N° 43. Septiembre. Córdoba, Argentina.
- Maldonado, H. (Comp.) (2008) *Problemáticas críticas en el sistema educativo*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Morin, E. (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Murueta, M. (2014) *Psicología. Teoría de la Praxis*. Tomo II. Transformación Educativa. México: Amapsi Editorial.
- Paper, S. (1995) *La máquina de los niños*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Ranciere, J. (1997) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Leartes.

Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes mexicanos

José Luis Gama Vilchis

Sergio Arturo Gama Lara

Claudia Angélica Sánchez Calderón

Irma Isabel Ortíz Valdéz

Patricia Estephania Gama Lara

Resumen

La acelerada vida y el consumo desmesurado de información que se experimenta en la virtualidad —como por ejemplo en las redes sociales, las cuales incitan el intercambio de información personal y general— han comprometido la privacidad de las personas, alentando los sentimientos de pertenencia y de aceptación a un grupo o sociedad, lo que pone en conflicto la autoapreciación en las personas, por los sentimientos, las creencias y los pensamientos que se expresan en su comportamiento. Los objetivos principales del presente estudio fueron la obtención de datos descriptivos de las distintas variables; la correlación entre los distintos factores del autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes universitarios; la comparación entre el sexo masculino y femenino de las distintas variables. Se orientó por el método deductivo con enfoque positivista, diseño no experimental y correlacional con una muestra de 173 estudiantes universitarios. Destaca como resultado que el rendimiento académico tiene una correlación directa con el nivel de autoconcepto general, lo cual implica que los adolescentes con alto autoconcepto manifiestan pocas conductas agresivas, así como conductas sociales positivas, lo que exige implementar en las instituciones educativas diversas estrategias para clarificar y fortalecer el autoconcepto en

los estudiantes. Por otra parte, se observan diferencias estadísticamente significativas entre el sexo masculino y el femenino en los factores de autoconcepto social, autoconcepto emocional, el autoconcepto físico y en el autoconcepto total.

Palabras claves: autoconcepto; interpersonal; intrapersonal; rendimiento académico.

Introducción

Autoconcepto es el conjunto de sentimientos, creencias y pensamientos que tenemos de nosotros mismos; se entiende como la apreciación de lo que sientes, piensas y crees de tu persona, cómo influye en tu forma de actuar en tu vida cotidiana.

El autoconcepto hace referencia a aspectos cognitivos, se define como el conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de él mismo en todas las dimensiones que lo conforman como ser humano para desarrollarse en los ámbitos académico, social y familiar. Implica una descripción objetiva y subjetiva de uno mismo, descripción que lógicamente contiene multitud de atributos que sirven para distinguir a una persona como única y diferente a los demás (González, 1999).

Diversos estudios han comprobado que existe relación entre el autoconcepto y la autoestima (Lachowicz-Tabaczek & Śniecińska, 2011), las habilidades sociales (Caldera Montes et al., 2018), la depresión (Bartra Alegría et al., 2016), la autoestima (Tacca-Haumán et al., 2020) y la resiliencia (Rodríguez-Fernández et al., 2015), entre otros.

Por lo anterior, es importante el estudio del autoconcepto en estudiantes y cómo impacta en su rendimiento académico. En la medida en que el estudiante piensa positivamente de sí mismo, se acepta y se siente competente para afrontar los retos y las responsabilidades que la vida le presenta; por el contrario, cuando un

estudiante piensa negativamente sobre sí mismo, se autorechaza y se autodesprecia, se considera incapaz de resolver con éxito cualquier actividad académica o tarea, su autoconcepto tiene un nivel bajo (González, 1999).

De acuerdo con García & Musitu (2014), el autoconcepto visto desde la perspectiva multidimensional está conformado por cinco dimensiones o factores que son: Académica (AAc), social (ASo), familiar (AFa), física (AFi) y emocional (AEm). Se entiende por *autoconcepto académico* la percepción que el estudiante tiene sobre la calidad del desempeño de su rol en dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que tiene de su desempeño a partir de sus profesores, y el segundo a sus habilidades para el aprendizaje y actividades en el contexto escolar.

El *autoconcepto social* se refiere a la percepción que tiene el estudiante de sus relaciones sociales en dos sentidos: uno es la aceptación social del estudiante y sus habilidades para mantenerla y ampliarla; y el segundo refiere a su capacidad para desenvolverse en situaciones interpersonales.

El *autoconcepto familiar* se refiere a la percepción que tiene el estudiante de su participación e integración en el medio familiar, en torno a dos ejes: el primero gira en torno a los padres en los dominios de las relaciones de confianza y afecto; el segundo, al hogar en cuanto a su aceptación, apoyo y felicidad.

El *autoconcepto físico* hace referencia a la concepción que tiene el estudiante de sus habilidades y su apariencia física. Gira en torno a dos ejes, uno es la práctica deportiva en su vertiente social física y su desempeño; el segundo hace referencia a su aspecto físico y de atracción.

El *autoconcepto emocional* hace referencia a la percepción general del estudiante en lo afectivo y sus respuestas a situaciones específicas, con dos fuentes de significado: la primera se refiere a la percepción general de su estado emocional, y la segunda a interacciones con otras personas de rango superior (García & Musitu, 2014).

Con el rendimiento académico, hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar universitario. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo, que se reporta en forma numérica (Bricklin, 2007. Citado en Escobedo, 2015).

Metodología

La presente investigación es cuantitativa, predictiva y no experimental. Se trata de un estudio de tipo correlacional y comparativo, esto se debe a que se describe el grado de relación entre las variables investigadas y se comparan distintas poblaciones para observar si existe diferencia estadística entre ambas muestras.

El instrumento empleado fue el cuestionario de Autoconcepto forma 5 denominado A-F5, de García & Musitu (2014). Se enfoca en cinco factores: académico/laboral, social, emocional, familiar, físico. Al obtener el promedio de los cinco factores, se obtiene el autoconcepto total que nos indica el nivel general en el que se encuentra el estudiante. El instrumento consta de 30 ítems, 6 para cada factor donde se contestará de 1 a 99, donde el 1 es “muy poco de acuerdo con la afirmación” y 99, “muy de acuerdo con la afirmación”. En esta prueba, no se contabilizó el tiempo de resolución. Se analizó la confiabilidad del instrumento aplicado mediante el coeficiente alfa de Cronbach el cual resultó de 0.796, que corresponde a un nivel de fiabilidad medio.

La muestra analizada fue de 173 estudiantes de una universidad privada del Estado de México a la cual se le aplicó un instrumento físico. La muestra estuvo compuesta por 89 mujeres y 84 hombres, seleccionados en forma aleatoria, de las carreras de Química, Farmacobiología, Psicología, Fisioterapia, Ingeniería

mecatrónica, Ingeniería industrial e Ingeniería biomédica, de diversos semestres, con una edad promedio de 19.8 ± 2 años.

Las pruebas de correlación entre las variables se realizaron mediante el coeficiente de correlación de Pearson y las de comparación entre las diferentes poblaciones mediante la t de student. Para realizar dichos análisis, se utilizó el programa IBM SPSS.

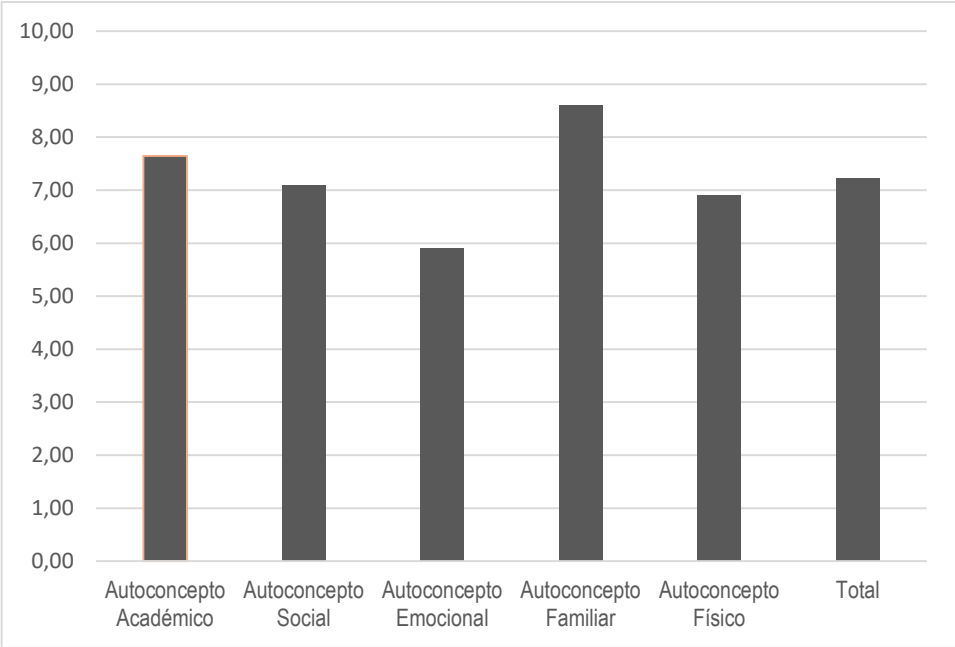
Discusión de resultados

De la muestra y las variables exploradas, podemos observar en la Tabla 1 - Figura 1, la media para cada una de las variables, así como la desviación estándar de cada variable, en las que se destaca un alto autoconcepto familiar y un bajo autoconcepto emocional en la muestra.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la población total de las diferentes variables

	Media	Desviación estándar
Rendimiento académico	8,66	0,59
Autoconcepto Académico	7,64	1,42
Autoconcepto Social	7,08	1,66
Autoconcepto Emocional	5,89	2,25
Autoconcepto Familiar	8,59	1,38
Autoconcepto Físico	6,90	1,93
Total	7,22	1,12
Edad	19,80	2,00

Figura 1. Representación de la muestra por variable



Con relación a las medias de cada variable del género femenino y masculino, la Tabla 2 y la Figura 2 presentan en donde se observan algunas medias muy distintas entre géneros y otras muy cercanas, pero solamente la prueba de comparación de t de student no puede asegurar si existe diferencia estadística entre poblaciones.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables separados por género

	Género	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Rendimiento académico	Femenino	89	8,72	0,563	0,060
	Masculino	84	8,61	0,623	0,068
Autoconcepto Académico	Femenino	89	7,72	1,518	0,160
	Masculino	84	7,56	1,319	0,143
Autoconcepto Social	Femenino	89	6,74	1,763	0,186
	Masculino	84	7,45	1,476	0,161
Autoconcepto Emocional	Femenino	89	5,16	2,207	0,233
	Masculino	84	6,66	2,057	0,224
Autoconcepto Familiar	Femenino	89	8,50	1,486	0,157
	Masculino	84	8,68	1,276	0,139
Autoconcepto Físico	Femenino	89	6,61	1,962	0,208
	Masculino	84	7,21	1,862	0,203
Total	Femenino	89	6,95	1,176	0,124
	Masculino	84	7,51	0,998	0,108

Figura 2. Comparación de medias por género de las distintas variables

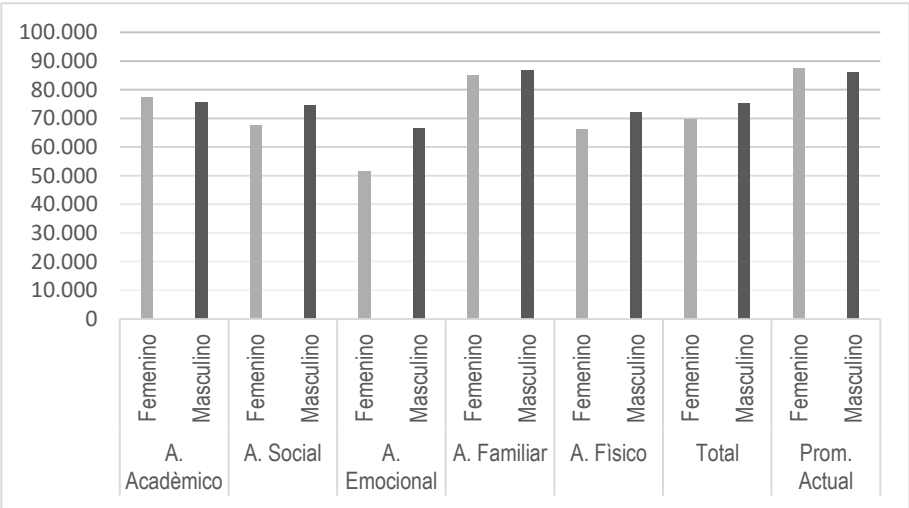


Tabla 3. Comparación de las variables respecto al género utilizando la prueba t de student para muestras independientes

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba de t para igualdad de medias			
	F	Sig.	t	g.l.	Sig. (bilateral)	Dif. medias
Rendimiento académico	0.069	0.793	1.238	170	0.217	0.1121
Autoconcepto académico	0.662	0.417	0.764	171	0.446	0.1657
Autoconcepto social	3.092	0.08	2.833	171	0.005	-0.70262
Autoconcepto emocional	0.176	0.675	4.596	171	0.00	-1.4933
Autoconcepto familiar	3.319	0.07	-0.869	171	0.386	-0.18349
Autoconcepto físico	0.15	0.725	-2.049	171	0.042	-0.59691
Total	2.251	0.135	-3.376	171	0.001	-0.56182

Podemos observar que existen diferencias significativas entre el género femenino y el masculino en el autoconcepto social ($t=2.83$, $p=.005$) en donde el género masculino tiene una media de 7.45 en comparación con el género femenino que tiene un 6.75; el autoconcepto emocional, en el cual se observa la mayor diferencia entre géneros ($t=4.596$, $p=.000$) con una media masculina de 6.66 en comparación con un 5.17 de la femenina y el autoconcepto físico ($t=2.049$, $p=.000$) con una media masculina de 7.21 y una

femenina de 6.62. Como era de esperarse, el autoconcepto total también mostró una diferencia significativa entre géneros ($t=3.376$, $p=.001$), con una media masculina de 7.51 y una femenina de 6.95.

Las únicas variables donde las mujeres obtienen una media superior con respecto a la de los hombres es en el rendimiento académico ($F=8.72$ - $M=8.61$) y en el autoconcepto académico ($F=7.73$ - $M=7.56$), pero la diferencia no es estadísticamente significativa así que se asume que se trata de la misma población; el autoconcepto familiar está en el mismo caso de no tener diferencia estadísticamente significativa pero la media de los hombres es un poco más alta que la de las mujeres ($F=8.5$ - $M=8.69$). Se asumen varianzas iguales debido a que la significancia en la prueba de Levene es mayor a 0.05 en todos los casos. En el estudio realizado por Reynoso et al. (2018), se encontró que solamente existía diferencia en el aspecto emocional, el físico y en el total; en el factor social, no se encontró diferencia estadística entre los alumnos de bachillerato de un municipio de Jalisco, México.

La diferencia estadística en factores como el emocional y el físico ha sido explicada por López y Martínez (2015), García & Luján (2003) y Burns (1990), quienes mencionan que el desarrollo físico y mental de las mujeres es más temprano que el de los hombres; los cambios hormonales y las expectativas que deben cumplir con la sociedad conllevan ansiedad e inestabilidad emocional que se ven reflejados en una disminución del autoconcepto emocional y físico.

Con respecto al cociente de la correlación de Pearson y la significancia entre las variables, y como se muestra en la Tabla 4, existe una correlación directa entre el rendimiento y el autoconcepto académicos y también con el autoconcepto general, como a continuación se muestra.

Tabla 4. Correlación de Pearson entre las variables analizadas

		Rend. Acad.	A. Acad.	A. Social	A. Emoc.	A. Fam.	A. Físico	Total
A. Acad.	Pearson	,523**	1					
	Sig.	,000						
A. Social	Pearson	,020	,386**	1				
	Sig.	,791	,000					
A. Emoc.	Pearson	,003	,021	,294**	1			
	Sig.	,970	,785	,000				
A. Fam.	Pearson	,135	,414**	,291**	,204**	1		
	Sig.	,077	,000	,000	,007			
A. Físico	Pearson	,015	,460**	,487**	,033	,332**	1	
	Sig.	,846	,000	,000	,667	,000		
Total	Pearson	,178*	,635**	,750**	,555**	,633**	,698**	1
	Sig.	,020	,000	,000	,000	,000	,000	
Edad	Pearson	,131	,174*	,027	,050	,066	,026	,097
	Sig.	,088	,022	,728	,510	,390	,732	,202
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).								
** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).								

El autoconcepto académico muestra correlación directa con el rendimiento académico, lo cual tiene mucha lógica; también muestra correlación con el autoconcepto social, el familiar, el físico, el general y con la edad de los sujetos analizados. Con el

único que no muestra correlación es con el autoconcepto emocional.

El autoconcepto social muestra una correlación directa con el autoconcepto académico, emocional, familiar, físico y general. El autoconcepto emocional tiene correlación directa con el autoconcepto social, familiar y el general. El autoconcepto familiar tiene correlación directa con los autoconceptos académicos, social, emocional, físico y el general. El autoconcepto físico tiene correlación directa con el autoconcepto académico, social, familiar y el general. Mientras que el autoconcepto general tiene correlación directa con los cinco tipos de autoconcepto además del promedio actual. Por su parte, la edad solo tiene correlación directa con el autoconcepto académico.

Al revisar los resultados obtenidos, podemos darnos cuenta de que el autoconcepto emocional (el cual resultó más bajo de los 5) no influye en el rendimiento académico ni en el autoconcepto académico y tampoco muestra relación con el autoconcepto físico. Por lo que, si se pretende mejorar el autoconcepto emocional, se debe de trabajar en mejorar el autoconcepto social y familiar con los cuales se tiene una correlación directa.

Se pueden observar en la Tabla 1 las medias de los valores obtenidos de la muestra en donde se obtuvo un 8.66 ± 0.59 para el rendimiento académico; 7.22 ± 1.12 para el Total; los factores con puntaje más alto fueron de 8.59 ± 1.38 para AFa, de 7.64 ± 1.42 para AAc, de 7.08 ± 1.66 para ASo, de 6.90 ± 1.93 para AFi y por último de 5.89 ± 2.25 para AEm. En la Tabla 5, se puede observar que no existe gran variación en los valores obtenidos en los diferentes factores al aumentar el nivel escolar con excepción del factor de autoconcepto académico, donde se observa un aumento en los valores del factor conforme se aumenta el nivel escolar que se cursa, esto se puede corroborar con los resultados de la Tabla 4 donde se analizan las correlaciones entre variables; en la variable de edad, solamente se encontró una correlación directa con el factor de autoconcepto académico.

Otro autoconcepto que obtuvo valores bajos es el factor físico. Si se quiere mejorar, se debe trabajar en el autoconcepto social en mayor proporción, así como en el autoconcepto académico y el familiar.

En conclusión, hay bajos niveles en el autoconcepto emocional y físico en mayor proporción en el género femenino, esto se puede mejorar si se trabaja con el autoconcepto social y familiar. De igual manera, el rendimiento académico tiene una correlación directa con el nivel de autoconcepto general.

Conclusiones

Los reportes de investigación presentan evidencias empíricas que confirman el sustento teórico según el cual el autoconcepto es un importante elemento del ajuste psicosocial de los adolescentes. En los factores que se presentan a continuación, los adolescentes con alto autoconcepto manifiestan pocas conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, a la vez que presentan mayor número de conductas sociales positivas; bajo nivel de desajuste emocional, es decir, son estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno (Garaigordobil & Durá, 2006). Además, refieren menos sentimientos de soledad y mayor satisfacción con la vida, tienen una mejor integración social en el aula a la vez que son valorados positivamente por sus docentes (Martínez-Antón et al., 2007). Dada la gran cantidad de tiempo que permanecen en el sistema escolar, serán las interacciones sociales que vivan en la escuela las que jueguen también el rol más relevante en esta construcción (Denegri, 1999).

Los adolescentes con alto autoconcepto académico muestran un mayor logro escolar y rendimiento académico y, consecuentemente, un promedio de notas más alto (Guay et al., 2003).

Los resultados en torno al autoconcepto social y físico no son tan consistentes, los reportes de la literatura científica proporcionan resultados contradictorios en cuanto a las medidas y comportamientos (Moreno et al., 2009).

Investigaciones recientes presentan resultados que contribuyen a fortalecer la importancia que tiene la adopción de estilos de vida activos, así como su estrecha relación con el autoconcepto emocional y ciertos indicadores del bienestar psicológico (Reigal et al., 2012).

El rendimiento académico tiene correlación directa con el autoconcepto académico y con el autoconcepto total; el resto de los factores del autoconcepto no tienen correlación con el rendimiento académico, por lo que los factores de autoconcepto físico, emocional, social y familiar no pueden explicar el rendimiento académico.

El autoconcepto académico muestra correlación directa con el autoconcepto social, el familiar, el físico, el general y con la edad, por lo que estos factores pueden predecir el autoconcepto académico pero no el rendimiento académico. Si se pretende mejorar el autoconcepto emocional, se debe de trabajar el autoconcepto social y familiar con los cuales presenta una correlación directa.

Por otra parte, se observan diferencias estadísticamente significativas entre el sexo masculino y el femenino en los factores de autoconcepto social (Media: $M=7.45$ y $F=6.75$), autoconcepto emocional (Media: $M=6.66$ y $F=5.17$), el autoconcepto físico (Media: $M=7.21$ y $F=6.62$) y en el autoconcepto total (Media $M=7.51$ y $F=6.95$). En todos estos factores, el sexo masculino obtuvo puntajes más altos con respecto a los del sexo femenino, por lo que se debe de trabajar en estos aspectos para tener una sociedad más igualitaria.

Las evidencias demuestran la importancia que tiene el autoconcepto en la adolescencia, por lo que resulta necesario trabajar en la mejora del autoconcepto en esta etapa del desarrollo desde

las instituciones educativas, para asegurar que los jóvenes estudiantes tengan un buen ajuste psicosocial para que mejoren su rendimiento académico y, junto a ello, puedan disminuir la reprobación y el abandono escolar.

Referencias

- Bartra, A., Sánchez, E. F. G., & Esteban, R. F. C. (2016) Autoconcepto y depresión en estudiantes universitarios de una universidad privada. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 6(2).
- Caldera Montes, J. F., Reynoso González, O. U., Angulo-Legaspi, M., Cadena García, A., & Ortiz Patiño, D. E. (2018) Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología / Psychological Writings*, 11(3), pp. 144–153.
- De la Riva, P. E. (2015) "Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado". *Guatemala. Universidad Rafael Landívar (tesis para titulación)*, obtenida de: <http://186.151.197.48/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>
- Denegri, M. (1999) Educación Media: Orientaciones Constructivistas. *Temuco, Chile: Unidad de producción de material educativo de Educade Consultora Ltda.*
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006) Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32 (141).
- García, F. & Musitu, G. (2014) AF5, Autoconcepto Forma 5 – Cuarta edición. [SF5, Autoconcepto Forma 5 - Cuarta edición]. Madrid: TÉ.
- Garrido, R. E. R., García, A. V., Flores, J. L. P., & de Mier, R. J. R. (2012) Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (22), pp. 19-23.
- González Martínez, M. T. (1999) Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa.
- Guay, F., Pantano, H., & Boivin, M. (2003) "Autoconcepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal". *Diario de Psicología Educativa*, 95, pp. 124-136.

- Guillén García, F., & Sánchez Luján, R. (2003) Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes deportivos. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*. 2003. Vol. 2, pp. 259-272.
- Lachowicz-Tabaczek, K., & Śniecińska, J. (2011) Self-concept and self-esteem: How the content of the self-concept reveals sources and functions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 42(1), pp. 24-35.
- López-Sánchez, A., & Martínez-de Quel, Ó. (2015) El autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y su influencia sobre el rendimiento académico en educación física. *AGON: International Journal of Sport Sciences*, 5(1), pp. 7 -14.
- Martínez-Antón, M., Vázquez, S. B., & Cava, M. J. (2007) La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, pp. 293-303.
- Moreno, J. A., Moreno, R., & Cervelló, E. (2009) Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones*, 21(2), pp. 147-154.
- Reynoso González, O. U., Caldera Montes, J. F., Torre Trujillo, V. D. L., Martínez Sánchez, A., & Macías González, G. A. (2018) Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), pp. 100-119.
- Reynoso González, O. U., Ibarra Aguirre, E., & Portillo Peñuelas, S. A. (2023) Autoconcepto, ajuste escolar y cansancio emocional en estudiantes que realizan estudios de bachillerato en línea. *Ciencias Psicológicas*, 17(1).
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., & Fernández-Zabala, A. (2015) Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción psicológica*, 12(2), pp. 1-14.
- Vega, D. C., & Risoto, M. A. (2020) La influencia de la práctica deportiva en el autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de se-

cundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (431), pág-55.

Veliz-Burgos, A. V., & Urquijo, P. A. (2012) Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & sociedad*, 3(2), pp. 131-150.

TRAVESÍAS UNIVERSITARIAS

Las habilidades socioemocionales en contextos socioculturales complejos

Mónica Laura Fornasari

Introducción

El presente trabajo se corresponde al proyecto de investigación: **“Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas y habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, UNC (Argentina)”**. Proyecto tipo Formar 2020/2023. Evaluado y subsidiado por SECyT. Código 33820190100389 CB. Resolución N° 2020 – 233 – E – UNC – SECYT # ACTIP, con fecha 21 de octubre de 2020. El equipo de investigación estuvo conformado por los integrantes de nuestro espacio PROFIPE: Mgter. Mónica Fornasari (directora), Mgter. Horacio Maldonado (codirector), Lic. Gisela Lopresti, Lic. Mari-sabel Oviedo y Lic. Rocío Sánchez Amono (docentes investigadores). Además, contamos con la colaboración de Lic. Viviana Enrici, Lic. Gisel Rami y Lic. Gonzalo Battaglini (psicólogos egresados).

En nuestro espacio de investigación, incorporamos a siete estudiantes de la carrera como instancia formativa para su egreso profesional, a partir de las Prácticas Supervisadas en Investigación (PSI). Conformaron tres grupos que se sumaron en las distintas etapas investigativas y, a partir de la formulación de un tema específico, diseñaron y elaboraron su trabajo final integrador para acreditar la licenciatura en Psicología. La investigación sostuvo un diseño longitudinal y se aplicó en la Facultad de Psicología, UNC. Hemos recuperado los procesos de ingreso (primer

año), permanencia (tercer/cuarto año) y prácticas de egreso, como hitos fundamentales en la formación académica. La muestra seleccionada fue intencional y elegimos como población de estudio a 300 estudiantes de Psicología, UNC (100 de primer año; 100 de tercero/cuarto año de la carrera; y 100 estudiantes que cursan las prácticas de egreso). Luego, en una segunda etapa, tomamos seis entrevistas individuales en profundidad y realizamos tres grupos focales (con un total de once participantes).

Nuestro interés se basó en una investigación empírica desde una metodología mixta, para comprender las trayectorias académicas de los estudiantes; sus travesías psicoeducativas y sus habilidades socioemocionales (HSE) para afrontar los procesos de aprendizajes en la universidad.

Resultados y análisis de la información

Con esta investigación, ofrecemos información cualitativa y cuantitativa relevante para la formulación de hipótesis y supuestos psicoeducativos, recuperamos nuevos sentidos de las trayectorias académicas en la Educación Superior y su conexión con el contexto sociocultural actual. Nos permitió conocer los procesos que se desarrollan para formar sujetos epistémicos, autónomos y protagonistas de sus propias travesías de aprendizajes en una universidad pública y masiva, como es la Facultad de Psicología. También pudimos comprender las condiciones psicoeducativas que interfieren en, o promueven, las construcciones de los conocimientos y, por consiguiente, en la apropiación del saber.

Desde nuestra investigación, brindamos aportes y orientaciones a las políticas universitarias públicas para mejorar la calidad de los procesos de formación para los futuros psicólogos, en escenarios de aprendizajes complejos, éticos, saludables y transformadores. A partir de estos resultados, descubrimos e interpe-
lamos los contextos de los procesos de aprendizajes/enseñanzas

en la vida universitaria, con el objeto de proponer estrategias y alternativas que mejoren los recursos epistémicos de los estudiantes para que logren avanzar y culminar su carrera.

Análisis cuantitativo (escala de dimensiones sociodemográficas y HSE de la población estudiada)

Con respecto a las dimensiones sociodemográficas referidas a la edad de la población estudiantil, observamos que, en general, los primeros rangos etarios descritos (17 a 27; 28 a 38) prevalecen en el tramo ‘egreso’, mientras que el resto (39 a 49; 50 en adelante) se encuentra en su mayoría en el tramo ‘ingreso’. Estos resultados sugieren que, en general, la mayoría de los estudiantes en el tramo de egreso pertenecen a rangos etarios más jóvenes, mientras que la mayoría de los estudiantes en el tramo de ingreso pertenecen a rangos más adultos.

La información sugiere una prevalencia en la cantidad de jóvenes que están completando su carrera, mientras que una mayor cantidad de estudiantes adultos están empezando la misma. Lo anterior puede deberse a una variedad de factores, como diferencias en las oportunidades educativas disponibles en diversas etapas de la vida, diferentes motivaciones, o el tiempo de dedicación académica de los estudiantes en diferentes rangos etarios. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este resultado solo proporciona una visión general y puede variar según la carrera en cuestión y otros factores.

Además, se indica que el 42,7% del total de estudiantes encuestados se encuentra en el tramo de egreso. Lo anterior puede deberse a una variedad de factores tales como diferencias en la motivación y la dedicación al estudio; oportunidades en el apoyo y la orientación recibidos por los estudiantes; o las barreras que enfrentan a lo largo de su carrera.

Otro de los resultados expresaría que no se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre el género de los estudiantes y el tramo de la carrera que están cursando. Esto puede visibilizar que la distribución de los estudiantes entre los diferentes tramos de la carrera (ingreso, permanencia y egreso) no difiere de manera significativa entre hombres y mujeres. Esto puede sugerir que no hay diferencias importantes en la forma en que los estudiantes de diferentes géneros cursan la carrera en cuestión, o que cualquier diferencia que exista no es estadísticamente significativa.

Con respecto al estado civil de los participantes, el resultado indica una asociación débil, pero estadísticamente significativa entre el estado civil de los estudiantes y el tramo de la carrera que están cursando. Esto expone que la distribución de los estudiantes entre los diferentes tramos de la carrera (ingreso, permanencia y egreso) difiere de manera relevante en función de su estado civil. Por ejemplo, los estudiantes que se encuentran en el tramo de ingreso podrían tener una probabilidad estadísticamente significativa de estar casados, mientras que los estudiantes que se encuentran en el tramo de egreso podrían tener una alta probabilidad estadística de estar solteros. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta asociación es débil, lo que significa que el estado civil no sería un predictor fuerte del tramo de la carrera que están cursando.

En cuanto al lugar de procedencia, los resultados no indican diferencias en la prevalencia de los estudiantes en los diferentes tramos de la carrera (ingreso, permanencia y egreso) en función de su lugar de origen. Además, no hay una asociación significativa entre el lugar de procedencia y el tramo de la carrera, lo que pondría en evidencia que el lugar de procedencia no es un predictor del trayecto académico que están cursando.

Con respecto a las habilidades socioemocionales, no se encontraron efectos del tramo en la carrera sobre estas dimensiones. El estudio indicó que no se observaron diferencias en el

desarrollo de las habilidades socioemocionales entre los estudiantes de ingreso, permanencia y egreso. Esto podría indicar que el progreso en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Psicología no estaría influenciado por el tramo en el que se encuentren en su etapa académica. Esto podría evidenciar que el desarrollo de las habilidades intra e interpersonales no está influenciado por la edad de los estudiantes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este resultado debe interpretarse con precaución, ya que puede haber otros factores que influyan en el desarrollo de estas habilidades. Sería necesario realizar un análisis más profundo de los datos para llegar a conclusiones más precisas.

A partir de los resultados de la escala, observamos diferencias estadísticamente significativas en los niveles de habilidades de planificación reportadas por el género femenino en comparación al masculino. Esto indicaría que los estudiantes de Psicología de género masculino tienen un desarrollo superior en habilidades de planificación en comparación con las estudiantes de género femenino.

Desde la escala, encontramos que existen efectos del estado civil sobre las habilidades intra e interpersonales, ya que se observan diferencias en el desarrollo de estas habilidades en función del estado civil de los estudiantes de Psicología. Esto indicaría que los estudiantes que se encuentran en diferentes estados civiles (solteros, casados, divorciados, etc.) tienen diferentes niveles de desarrollo en estas habilidades.

Sería importante realizar un análisis más profundo de los resultados para entender mejor estas diferencias y buscar formas de promover un desarrollo equitativo de las habilidades intra e interpersonales en todos los estudiantes, independientemente de su estado civil.

Análisis cualitativo (grupos focales y entrevistas)

Con respecto a este apartado, recuperamos y sistematizamos la información recolectada en los grupos focales y las entrevistas en profundidad, utilizadas en los tres tramos de la carrera, y que nos permitieron construir las siguientes categorías analíticas: 1. Las experiencias psicoeducativas en el tramo de ingreso; 2. Los acontecimientos académicos en el tramo de permanencia y 3. Los hitos de formación universitaria en el tramo del egreso.

Las experiencias psicoeducativas en el tramo de ingreso

A partir de los grupos focales, realizados con estudiantes ingresantes y de primer año, observamos en la dimensión contextual algunas recurrencias. Al indagar sobre las trayectorias universitarias para afrontar la transición presencialidad/virtualidad, los estudiantes que finalizaron el secundario en pandemia lo vivieron como algo nuevo y efímero, pero cuando la cuarentena se extendió: *“a medida que fue pasando el tiempo, me di cuenta cuánto necesitaba la rutina que marca ir a la escuela”*. Aquí se identificaba la asistencia escolar presencial como un organizador de la vida cotidiana. Asimismo, tuvieron que realizar un duelo en cuanto a sus expectativas: *“siempre veías a los de 6to que siempre disfrutaban los recreos y nuestro año fue diferente, no era como lo esperábamos”*.

En relación a cómo fueron las experiencias secundarias de aprendizajes escolares, coincidieron en que: *“hicieron los trabajos para aprobar”* y que esa situación se contrastaba con el ingreso universitario: *“no veníamos acostumbrados a leer tanto y cuando nos encontramos con el libro del ingreso fue un gran cambio”*.

Otros participantes del grupo focal que habían terminado el secundario hace tiempo, mencionaron que la pandemia fue una *“oportunidad”* para pensar en anotarse en la carrera.

En cuanto a la dimensión académica institucional, al indagar sobre la participación en espacios de formación, investigación y extensión, manifestaron desconocer los espacios que ofrecía la facultad; por ejemplo, un estudiante expresó: *“veo las cosas que hay en las redes, pero pienso que no son cosas para estudiantes de primer año”*. Dentro de esta dimensión, profundizamos sobre las situaciones de estudio y exámenes. Todos los participantes coincidieron en que los primeros exámenes fueron vividos con ansiedad: *“los primeros parciales me costaron porque no entendía bien cómo tomaban, cómo estudiar, entonces me ponía muy nervioso”*.

Como factores institucionales que favorecen las trayectorias académicas destacaron: *“la predisposición de los profesores”, “algunos profesores siempre responden cuando no entendemos”*.

Con respecto a los factores que obstaculizan los procesos académicos, mencionaron las interferencias en la comunicación e información: *“me llegan mails del aula virtual; por otro lado, lo que veo es los grupos de WhatsApp y se me hace lío, no entiendo todavía cómo manejar”*.

En cuanto a la organización (rutinas, planificación de cursadas), expresaron las dificultades para anticipar una agenda de estudio: *“al principio, yo pensaba que iba a poder ir a las clases, conectarme a las clases, pero entre el trabajo y la cursada no me quedaba tiempo para estudiar”*. Frente a esta recurrencia, mencionaron que desconocían cuánto tiempo les exigía estudiar, sentían que sus procesos resultaban lentos, y que iban a destiempo del dictado de clases.

Otro punto recurrente giró en torno al vínculo con los docentes y los procesos de aprendizajes. Con respecto al segundo, se podrían discriminar dos posicionamientos. En primer lugar, un grupo menor expresó que las situaciones de virtualidad promovían

mayores condiciones para aprender, ya que hacían un uso autónomo de los tiempos y momentos de aprendizajes. Podemos asociar esta categoría con aquellos estudiantes que ya poseen un capital previo (cultural, académico, emocional y social) que les posibilita tener un mayor protagonismo epistémico en sus estrategias de aprendizaje. Y, por otro lado, una gran mayoría manifestó tener mayores desafíos para comprender los textos de manera autónoma, organizar los tiempos de cursado, estudio y actividades diarias. En este sentido, en relación con el vínculo con los profesores, la mayoría enfatiza sobre la importancia del vínculo cara a cara para garantizar una mejor explicación y posibilidad de intercambio con los docentes. Recuperaban situaciones en el cursado virtual donde era difícil lograr la interacción, ya que gran parte de los estudiantes tenía las cámaras apagadas, no había tantas preguntas, y no interactuaban entre ellos. Los participantes enfatizaban que el cara a cara permite preguntar y sacar dudas en lo inmediato y no tener que esperar hasta que el profesor conteste por el aula virtual. Agregaban que, si bien el Meet sincrónico posibilitaba los intercambios, muchos no se animaban a preguntar o, en el chat, las diferentes preguntas en simultáneo dificultaban que el profesor pudiera responderlas.

En base a las dimensiones subjetivas y sociales, se observaron dos grupos de respuestas. Un primer nivel de estudiantes que refieren tener un grupo de pares donde comparten el estudio y el cursado. Y otra población estudiantil, que mencionaron “*conocer gente*”, pero que no comparten espacios de estudios. Sobre esta situación, los participantes hicieron referencia a que no asisten a clases regularmente, o que las personas que conocieron abandonaron la carrera.

En cuanto a las habilidades socioemocionales, visibilizamos diferencias entre las respuestas descriptivas y los relatos de experiencias. Por ejemplo, todos los participantes consideran a las habilidades socioemocionales como “*herramientas para la vida*”, y que, frente a algún problema, responden con empatía y escucha.

Sin embargo, a la hora de indagar sobre conflictos o situaciones de estrés, relataron sensaciones de ansiedad y su imposibilidad para manejarlas. Al momento de pensar sobre los obstáculos que se presentan, el conflicto se proyectaba en el afuera, y con poca capacidad de reflexión e implicancia subjetiva. En este sentido, expresaron que la situación de cursado virtual favorecía, en algunas oportunidades, transitar las experiencias, ya que estaban en sus hogares, como lugares conocidos, familiares y “seguros”. Cabe mencionar aquí, un indicador relevante, al observar que rendir y cursar de esa manera no los confrontaba con el oficio de ser estudiantes universitarios. Era una posición diferente. No obstante, explicitaban que, a la hora de rendir, era un gran desafío comprender el uso del aula virtual, los tiempos de exámenes, etc., de manera individual, y sin contar con la ayuda y explicación docente en ese momento; a diferencia de lo que sucedía en el cursado presencial.

Los acontecimientos académicos en el tramo de permanencia

En cuanto a las dimensiones contextuales, los entrevistados del tramo de la permanencia manifestaron que resultó una experiencia difícil, compleja y confusa, pero posible cuando se tienen ganas, deseos y una meta por alcanzar. Reconocieron tres momentos en los procesos de adaptación a las nuevas lógicas de cursado. El primer momento (2020) estaría vinculado con la necesidad de organizarse a partir de los recursos disponibles, para ambientarse a las reconfiguraciones espaciales, temporales y vinculares. En el segundo momento (2021), orientado al oficio de aprender, se sentían más afianzados, al haber desarrollado y transformado herramientas de estudio para adaptarse a la modalidad de cursado virtual. Y el tercer momento (2022) fue caracterizado como emocionalmente intenso, ya que retornaron a las

aulas, y nuevamente, fue necesario reorganizar cuestiones temporales, espaciales, vinculares y académicas desde la cursada presencial. En relación con lo que significó esta transición, una estudiante refiere que: *“costó bastante reemplazar la rutina del viaje del colectivo, por la rutina del hogar, ahora transformada; el aula por el AVP; el cara a cara con los y las compañeras por cuadraditos donde la mayor parte del tiempo veíamos una fotografía en lugar de un rostro amigable”*. Observamos que en este transitar de una lógica de cursado a otra, los entrevistados realizaron revisiones, ajustes y reacomodaciones inherentes a las estrategias subjetivas, necesarias para afrontar con eficacia los cambios personales, sociales y culturales, de forma realista y flexible.

En cuanto a los recursos epistémicos observados en el tramo de permanencia, pensamos que están vinculados a la actitud positiva, creativa y empática, lo cual les ha permitido afrontar lo disruptivo, identificar dificultades, expresar el malestar, reconocer la necesidad de pedir ayuda, y tomar decisiones oportunas y reales, para alcanzar sus metas.

En cuanto a la dimensión académica institucional, los participantes hicieron referencia a su participación en espacios institucionales de acompañamiento a las trayectorias (PROFIPE y SAE). Destacaron las ventajas de haber participado en estos talleres virtuales. En primer lugar, porque incorporaron estrategias, que fueron socializadas por sus compañeros/as; y, en segundo lugar, por la tranquilidad de escuchar las mismas experiencias de sus pares, en relación con la presencialidad remota y el retorno a las actividades físicas.

Al profundizar sobre las dimensiones de las habilidades socioemocionales (HSE) desarrolladas y tramitadas, nos encontramos con una actitud proactiva en los entrevistados que les permitió afrontar situaciones nuevas y estresantes. En sus relatos, manifestaron cierta flexibilidad a la hora de elaborar e incorporar estrategias que les permitan permanecer y sostener la cursada:

“con respecto a la pandemia, al principio sí fue muy duro, más porque veníamos con la modalidad presencial y el hecho de estar en la facu, con los compas, poder hablar con los profes, y todo lo que eso conlleva, pero pasado el tiempo es como que me acostumbré y me fue mucho más grato, como que aprendí a organizarme y administrar mejor mis tiempos”; “empecé a organizarme mejor y tomar la decisión, de estas sí las puedo hacer, y estas no, porque si no era como demasiado estresante (...) me pongo las metas, pero trato de que las metas sean coherentes a mis posibilidades a mis actividades, porque yo pretendía hacer cosas y bueno no llegaba”. Esta capacidad para discernir, transformar lo conflictivo, tomar iniciativas, planificar, establecer metas a corto y mediano plazo, como procesos de autorregulación, control de impulsos y emociones, nos permite identificar habilidades socioemocionales de planificación (HP), y de manejo de Estrés (HME, en Bar-On, 1997).

Otros participantes expresaron: *“Cuando tengo dos parciales en la misma semana o muy cercanos, me causa estrés y ansiedad, no sé si llego con los dos a saber todo, y después como que regulo estas emociones hablando en los grupos de estudio, por ejemplo, el grupo que tengo con las chicas, son grupos confiables (...) Como que estamos en la misma y te sentís acompañada”.* Estos procesos constituyen travesías complejas que resultan siempre dinámicas por estar en constante cambio, los cuales deben ser elaborados por cada estudiante y regulados por el grupo de referencia en el que participan (Maldonado y Fornasari, 2018 y 2021). De aquí que resulta imprescindible planificar alternativas y sugerir recursos para abordarlos de manera propositiva.

En relación con factores que favorecen las trayectorias o las obstaculizan, en el tramo de la permanencia, lo vincular resultó un factor clave para sostener y transformar las trayectorias. En sus relatos, visualizamos una clara presencia del vínculo con docentes, compañeros y compañeras, para brindar apoyos y andamiajes durante las transiciones virtualidad-presencialidad. Asimismo,

destacaron espacios institucionales de acompañamiento a las trayectorias académicas, como PROFIPE y SAE, en los que también se sintieron alojados y contenidos.

Al indagar sobre aquellas habilidades socioemocionales que desarrollaron para favorecer aprendizajes colectivos, este grupo expresó actitudes de empatía, afecto y solidaridad para con sus pares. Esto posibilitó los procesos de agrupamiento y su consolidación, a pesar de los avatares del contexto de pandemia, logrando un equilibrio entre sus componentes intra e interpersonales (Bar-On, 1997): *“Estoy haciendo el acompañamiento de PROFIPE, y me parece muy bueno, me sirvió para desahogarme de los problemas que tengo en la institución, pero también para reflexionar sobre cómo resolverlos”. “Algo que favoreció mi permanencia en la facultad fue, desde mi ingreso, una profe que me alienta a seguir y a continuar, es como una madrina”. “Estudiar en grupo, en los Meet, hacemos repaso previo al parcial, pero además nos apoyamos y acompañamos; cuando a uno le va mal, el resto lo alentamos a seguir, a no abandonar”.*

Aprender y emprender de manera colaborativa (en grupos, equipos, redes) conlleva múltiples tareas académicas de alcance personal, institucional y/o de alto impacto en la comunidad (Maldonado y Fornasari, 2018 y 2021). Por lo tanto, los niveles de inclusión grupal definen el grado de pertenencia e integración a la vida institucional, como un factor protector para sostener las trayectorias académicas.

Los hitos de formación como epifanías universitarias en el tramo del egreso

Para comprender las dimensiones contextuales, analizamos las condiciones en que tuvieron lugar los aprendizajes de los estudiantes que participaron de las entrevistas en profundidad, y

se encontraban cursando las materias del último año de la carrera, y realizando prácticas finales para el egreso profesional.

En este apartado, incluimos la noción de *hitos de formación* como sinónimo de “epifanías” (Denzin, 1989), para remarcar y demarcar las transformaciones subjetivantes que atraviesan las experiencias universitarias en el tramo del egreso. En este contexto, cabe mencionar el impacto de la pandemia provocada por el COVID-19 y el cese de las actividades presenciales por el aislamiento social, preventivo y obligatorio, que generó la creación de nuevos recursos epistémicos, emocionales, académicos y socioculturales para afrontar los nuevos escenarios: *“En el 2020, académicamente, hice lo que pude. Tampoco es que me exigí tanto porque no era solo mío el problema. Sabía que todos estábamos pasando un momento rarísimo. Aun así, terminé muy bien el año, pero no saqué ningún final. ¡Apenas terminé de cursar dije: basta! En el 2021, decidí volverme a Córdoba y seguir la carrera de manera virtual”. “Realmente me adapto a la situación; hoy por hoy, puedo decir: me adapto a la situación que sea más factible en el momento. Si hay clases virtuales, bueno, buscaré el lado bueno y el poder adaptarme a las clases virtuales. Y sin son presenciales como ahora, también, adaptarme a los horarios, adaptarme a la rutina presencial que es distinta.”*

Las aulas virtuales se instalaron como alternativas digitales en un nuevo contexto signado por la pandemia, que imponía nuevas maneras de enseñar y aprender: *“Al principio costaba un poco más hacer todo en un mismo espacio. A mí, particularmente, me gustaba mucho ir a la facultad, hacer ese camino hasta llegar ahí, encontrarme de forma presencial con mi grupo (...) Ha sido todo un cambio entrar a una reunión virtual. Hasta el día de hoy, no puedo prender una cámara, ni el micrófono. En clase presencial, tampoco era mucho de participar hablando. Prefiero escuchar y esperar que alguien más participe y tome la iniciativa”. “Por un lado, está bueno porque estás en tu casa, en pantuflas, pijama, te levantás a la hora que querés, pero no le dedicás al*

estudio lo mismo que cuando estás haciendo la carrera de manera presencial. Con la virtualidad, perdí el entusiasmo y aparecieron miedos vinculados a la posibilidad de recibirme de manera virtual. Yo necesitaba, de modo urgente, que volviera la presencialidad en la facu”.

Frente al cursado masivo en las asignaturas, el trabajo grupal y el sostenimiento de los vínculos y las redes construidas previamente en las trayectorias académicas resultaron claves para sostener el último tramo de la carrera: *“Yo soy de Santiago, y todas las amigas que me había hecho en la carrera eran de Córdoba y para ellas era más accesible juntarse y yo quedaba más excluida estando acá. Lo bueno es que, a pesar de todo, he podido seguir siendo parte de un grupo, seguir haciendo el trabajo acompañada”. “Las cosas malas eran no poder encontrarte, había muchos trabajos en grupo, como en todo el recorrido de la carrera, y al hacerlo por Meet no es lo mismo que juntarse y hablarlo de manera presencial”.*

En cuanto a las dimensiones académicas e institucionales, el tramo de egreso prepara a la población estudiantil para instrumentar aprendizajes en el rol profesional y el desarrollo de habilidades socioemocionales a lo largo de la carrera.

También, su participación en diferentes instancias de formación académica —tales como proyectos de extensión e investigación, prácticas supervisadas en terreno, experiencias de ayudantías en cátedras y actividades de formación complementarias— fortalece el oficio de ser estudiantes universitarios.

Las experiencias y vivencias transitadas a lo largo de las trayectorias académicas se constituyen en herramientas significativas y recursos concretos que fortalecen el sostenimiento y el avance en la carrera: *“Hace dos semanas, he participado de un taller que ha hecho PROFIPE, un taller de escritura”. “Ayudantía, este es mi segundo año en Psicología y DDHH, materia electiva”. “En el primer cuatrimestre del 2022, empecé unas prácticas de victimización en la Cátedra Penología, (materia electiva que perte-*

nece al ámbito jurídico). Las prácticas me re gustan. Si bien cada día me interesa más este ámbito, sé que es complicado hacer tus prácticas e insertarte profesionalmente en esa área de trabajo cuando te recibís”. “Lo significativo es haber podido entrar a las prácticas, que era algo que me preocupaba porque eran pocos los estudiantes que podían entrar. Y ha sido significativo poder ser una de ellos”. “Creo que cuando empecé a trabajar en grupo pude dar un salto significativo en la carrera. Pude sentirme más cómoda, estudiar y organizarme mejor. Nos tirábamos buena onda y nos motivábamos antes de rendir. Sobre todo, en mi caso, que me costaban los orales. Mis compañeros me ayudaban para presentarme en los exámenes”.

El avance hacia el tramo de egreso en la carrera impone nuevas situaciones y experiencias de aprendizajes, las cuales movilizan en el estudiante la implementación de recursos y habilidades socioemocionales específicas para desenvolverse en los diversos escenarios que se plantean frente al futuro ejercicio del rol y la construcción de la identidad profesional.

Sin embargo, las nuevas situaciones de estudio y exámenes en el tramo final de la carrera generaron en los estudiantes la manifestación de diferentes emociones: *“Nervios al principio, capaz que hasta que empiece a hablar, hasta que se empiece a dar la conversación, hasta que esté segura de que va por ahí lo que estoy contestando”. “Miedo, ansiedad, nervios. Una vez que he podido entrar en la conversación de examen, me tomo mi tiempo para pensar lo que voy a responder, veo que lo manejo dentro de todo con tranquilidad”. “Las semanas antes de rendir los exámenes, siento mucha ansiedad y con más razón si es un final oral, que me cuesta más. Los días previos no puedo dormir. Paso miedo, nervios, me preocupo y me bajoneo. Igual, ahora lo tomo mejor que antes. La práctica y el contacto presencial con profesores y compañeros me llevan a estar más tranquila y desenvuelta”.*

Frente a situaciones de estrés académico, los estudiantes entrevistados implementaron diferentes estrategias y recursos: *“Lo primero que pienso es que no llego, que no puedo, hasta que me tranquilizo y organizo mis tiempos para estudiar o la actividad que haya que hacer. Si bien eso no quita que siga teniendo nervios, pero lo enfrento más tranquila sabiendo que me he podido organizar de la mejor manera posible”. “Cuando se me viene un examen y estoy estresada, me doy cuenta de que mis reacciones se manifiestan y repercuten en todo lo demás. En mi pareja, en mis amigos, en mi familia. En un momento, me di cuenta de lo que me pasaba y de cómo me comportaba cada vez que rendía. Buscar ayuda fue un factor clave para poder cambiar mi relación con los demás y bajar los niveles de ansiedad frente a los exámenes”.*

El contexto de pandemia y la virtualización de los escenarios educativos y académicos intensificaron y expandieron la necesidad de contar con grupos de apoyo para rendir materias en el último tramo: *“Creo que fue clave haber tenido buenas experiencias anteriores en los exámenes orales. Eso suele ser traumático para muchos. En mi caso, nunca viví alguna situación difícil rindiendo. Si bien una puede estar re preparada y tranquila antes de un examen, en el momento de rendir hay factores que no tienen que ver con vos y que te pueden afectar negativamente. A mí también me ayudó haber estudiado en grupo con otros compañeros”. “Los grupos de estudio que se armaban para repasar alguna materia me han resultado útiles. He ido a unos cuantos, desde el comienzo de la carrera, organizados por el Centro de Estudiantes”.*

En cuanto a los factores institucionales que obstaculizaban los procesos universitarios, observamos la superposición de procesos académicos requeridos para culminar el cursado, aprobar materias troncales de la carrera, y cumplir con las prácticas finales de grado para la obtención de la titulación: *“El último final lo he rendido a fin del año pasado, todo virtual, ha sido por Meet. Los exámenes finales, me hubiese gustado que sean presenciales”.*

“Se da otra conversación estando presencial que estando virtual. A mí, particularmente, internet no me funciona bien, tenés que repetir cosas y se pierden en la conversación”. “Muchos exámenes han sido en grupo, conoces a otros compañeros que quedan en esa reunión y nunca más los volvés a ver”. “Nunca interrumpí la carrera, pero dejé de rendir los finales en el año 2020 cuando estaba en Formosa. Se me juntaron muchos exámenes por la pandemia y fue difícil”. “La Pandemia configuró negativamente mucho mi vida académica. Desde tercer año, todos mis exámenes fueron virtuales. Yo no recuerdo cómo es rendir un examen oral presencial y eso no está bueno para mí, me pongo súper ansiosa. Si bien sería más difícil rendir el oral presencial, sé que es necesario tomar ese desafío, tener la experiencia y aprender a lidiar con eso”. “Sé que hay talleres que están buenos para trabajar la ansiedad frente a los exámenes. Siempre pensé en asistir, pero aún nunca lo hice”.

La característica masiva del cursado en la facultad también se presenta como un factor de riesgo institucional, que obstaculiza el sostenimiento de las trayectorias para muchos estudiantes, lo cual impone la implementación de recursos y habilidades socio-emocionales como estrategias de afrontamiento: *“Quizá al principio, en primer año, no entrábamos todos en el aula, creo que es una cuestión a la cual es difícil dar una solución”.* Frente a estos indicadores institucionales, los entrevistados reconocen la importancia de ensayar recursos epistémicos que permitan consolidar y fortalecer el oficio de ser estudiantes, aún en el tramo de egreso.

En cuanto al reconocimiento de las habilidades socio-emocionales necesarias, refieren dificultades para reconocerlas o recuperar de las trayectorias previas: *“Me cuesta reconocerlas o aceptarlas. Es un trabajo que hay que hacer para darles lugar, son importantes, hay que tenerlas en cuenta. No sé cómo definirlas”; “Entiendo que las habilidades socioemocionales son herramientas que usás para lo social y lo emocional, para resolver conflictos, discusiones y decisiones que se van aprendiendo con el tiempo”.*

Así también, reconocen la importancia de incluir hábitos y rutinas organizadas, que tengan como base la planificación anticipada y realista para el cursado de la carrera y las actividades académicas: *“Siempre me he organizado de acuerdo con los horarios que proponían para cursar las materias, y también ahora para hacer la práctica. En base a eso, organizo mi día a día”. “Intento ir estudiando mucho antes de que llegue el momento de rendir el examen. Trato de acompañar el cursado con el estudio de los temas que se van dando de a poco”. “Casi siempre lo hago en grupo con otros compañeros. Tratamos de estudiar en alguna casa los fines de semana o por Meet si no se puede presencialmente. Antes me ponía a estudiar una o dos semanas antes de rendir, y ahora me pongo a estudiar un mes antes, estoy mucho más organizada”.*

Frente a las estrategias/habilidades socioemocionales que permiten sostener el cursado de la carrera, los entrevistados mencionaron que: *“se han ido reconociendo por el grupo de amigas y gente que han ido conociendo en la facultad”, “es más fácil compartir el estado socioemocional y me empiezo a preguntar por mi estado también. Capaz que, si hubiese sido más individual la carrera, si la hubiese hecho más sola, no me hubiese preguntado por esas cosas”. “Creo que la experiencia y la formación universitaria fueron claves para adquirir nuevas habilidades socioemocionales. Frente a crisis académicas o personales, estas habilidades me ayudaron a tomarme ciertos conflictos de mejor manera, enfocarme en lo importante, aprender a tomar mejores decisiones y no engancharme en cualquier cosa”.*

El aprendizaje de estas habilidades socioemocionales resulta necesario a la hora de ejercer la profesión como futuros psicólogos/as: *“Saber vincularse con un otro me parece bastante importante. Respetar al otro, lo que piensa, lo que siente, la situación que está atravesando, darle un lugar. Poder mantener ese vínculo con esa persona me parece que es necesario”. “Es clave saber afrontar los problemas de la mejor manera posible,*

tomarse un tiempo para pensar, analizar los escenarios, ser resolutiva y no impulsiva. Trabajar en equipo, ser proactiva, pero no apresurarse en la toma de decisiones”.

Con respecto a las dimensiones subjetivas y sociales, el reconocimiento de sí mismo y de los demás se constituyeron en habilidades socioemocionales necesarias y en recursos epistémicos para afrontar el avance en la carrera (Maldonado y Fornasari, 2018 y 2021).

Para muchos estudiantes, el grupo de pares representa una matriz y sostén dentro de las trayectorias académicas: *“Más allá de juntarse a estudiar y repasar antes de los exámenes, también nos hemos juntado a comer, ir al parque, salir, hemos compartido bastante”. “Me ha ayudado mucho, más allá de la carrera en sí, tener un grupo de amigas con las que puedo hacer cosas extra de la facultad, juntarme, salir, poder hablar con alguien, está bueno”.* Muchos de ellos, conformados desde el inicio de la carrera, posibilitaron desarrollar y fortalecer aprendizajes: *“Bastante útiles, sobre todo en primer año, los grupos que organizaba el Centro de Estudiantes. No sabía bien cómo manejarme con cuestiones administrativas, cómo proceder con eso. Me han servido mucho para guiarme sobre cómo estudiar y organizar mis tiempos para estudiar”. “Al principio, era de las que se cortaba sola. Me gustaba estudiar sola y no me juntaba con nadie, a lo sumo para repasar. Después me di cuenta de que estaba bueno trabajar en grupo, me motivaba y me trajo muy buenos resultados no solo en lo académico, sino a nivel personal. Hoy tengo muchas amigas que las conocí cursando. Estudiar y trabajar en grupo me baja los niveles de ansiedad, me motiva y me da seguridad antes y durante el examen. Haberme desinhibido en los últimos años fue clave para mi vida académica y personal”.*

Para Maldonado y Fornasari (2018 y 2021), conformar grupos, pertenecer y reconocerse como partícipes de la vida institucional y académica que proponen los estudios superiores, genera en los estudiantes diferentes emociones y sentimientos que se

expresan en la convivencia áulica e institucional: *“Me siento bastante cómoda, nunca he tenido alguna experiencia que me haya hecho sentir mal o de la que me haya ido disgustada”; “si bien no soy de hablar mucho en la facultad, el hacer trabajos en grupo, tener que conocer sí o sí gente nueva, me ha ayudado un poco con eso, a soltarme un poco más y poder hablar con gente que no conocía”.*

El grupo como espacio de participación, aprendizaje y encuentro aparece como alternativa frente a la masividad característica de la carrera: *“Cuando es un grupo más chico de 5, 6, 10 personas, pero no es toda la clase, ahí es otra cosa, ahí sí participo más. La masividad de gente me traba un poco”.* Los procesos de grupalidad también permiten a los estudiantes ensayar habilidades socioemocionales útiles para la resolución de conflictos y situaciones problemáticas que se presentan a lo largo de las trayectorias académicas: *“Me parece que lo primero que hago normalmente es informarme más de lo que está pasando, escuchar a las dos partes en ese conflicto; eso es lo primero. Después haré mi juicio de valor, con qué parte estaré más de acuerdo”.* *“A la hora de resolver o formar parte de conflictos sociales, soy de pensar mucho antes de tomar una decisión o accionar. Necesito procesar un tiempo lo que sucede, analizarlo y recién después ejecutar. Observo bien cómo se presentan los hechos, tomo distancia, analizo las distintas versiones sobre el conflicto y si veo que las personas involucradas no pueden resolverlo por sus propios medios, me comprometo con el conflicto e intervengo para ver cómo ayudar a resolverlo.”*

Aquí observamos procesos de reflexión subjetivos, desde una escucha analítica de las situaciones conflictivas, y una implicación emocional equilibrada.

Reflexiones finales

En nuestra propuesta de investigación, las travesías académicas representan “todo un viaje o itinerario”. Por tanto, recuperamos como sentidos los recorridos y las distancias entre dos puntos. En nuestro contexto académico, estos puntos están focalizados entre un momento de inicio (ingreso universitario), un proceso de avance (permanencia) y un punto final (egreso profesional). Desde estas travesías, nuestra investigación se propuso como objetivo general identificar aquellas habilidades socioemocionales que los estudiantes desarrollan durante el cursado de la carrera en Psicología, como así también los factores socioculturales que posibilitan su permanencia en los estudios universitarios. A partir de una investigación mixta, la iniciamos desde una fase cuantitativa, mediante la aplicación de una escala de habilidades socioemocionales. En un segundo momento, continuamos con una fase cualitativa, desde el enfoque fenomenológico/interpretativo; aplicamos entrevistas en profundidad y grupos focales, para profundizar el conocimiento sobre las habilidades socioemocionales que sostienen trayectorias de aprendizajes universitarios. Con estos datos empíricos, pudimos analizar y comprender las travesías académicas de los estudiantes, sus experiencias psicoeducativas y sus recursos epistémicos.

Para presentar los resultados alcanzados y algunas conclusiones referidas a esta investigación, ponemos en foco el interrogante que nos acompañó durante el proceso: ¿cuáles fueron las habilidades socioemocionales para afrontar las trayectorias de aprendizajes universitarias y los factores socioculturales que fortalecieron la permanencia en estudiantes de la carrera de Psicología, en la Universidad Nacional de Córdoba? Para responderlo, recuperamos los objetivos planteados en este estudio. Entre los objetivos específicos, nos focalizamos en describir las principales habilidades socioemocionales para afrontar los estudios universitarios en estudiantes de Psicología; comprendimos la incidencia

que tuvieron los factores socioculturales (pandemia) en los estudios superiores; esclarecimos cuáles fueron las habilidades socioemocionales como recursos epistémicos que los estudiantes implementaron en sus travesías académicas y, finalmente, exploramos los modos en que los factores socioculturales y las habilidades socioemocionales incidieron en las trayectorias académicas universitarias.

Al mencionar habilidades socioemocionales (HSE), nos referimos a los recursos y estrategias que permiten a los sujetos entender y regular sus emociones; comprender a los demás; sentir y mostrar empatía por los otros; establecer y desarrollar relaciones positivas; tomar decisiones responsables; así como definir y alcanzar metas personales (Hernández, Z. M, Trejo, T. Y & Hernández, M., 2018). Ser emocional y socialmente inteligente, de acuerdo con Bar-On (s/f), significa poder tramitar los cambios personales, sociales y ambientales de forma realista y flexible. Es decir, afrontar las situaciones contextuales; resolver problemas; tomar decisiones y mostrar optimismo, actitud positiva, proactiva y autonomía. Por otra parte, y para comprender el origen de las habilidades socioemocionales, resulta necesario retomar los dos tipos de inteligencias señaladas por Gardner:

1. ***Inteligencia interpersonal:*** capacidades para entender a los demás, para comprender sus motivos, deseos, emociones y comportamientos. Estas, a su vez, permiten intervenir en relaciones sociales.
2. ***Inteligencia intrapersonal:*** capacidades de acceder a las propias emociones y utilizarlas para guiar el comportamiento y la conducta propia (en Gamandé, N., s.f).

Como hemos investigado, los desafíos en la educación superior resultan complejos, por lo cual nos focalizamos en conocer y comprender el desarrollo de los aprendizajes y su relación

con las trayectorias universitarias en la Facultad de Psicología, a partir de las voces y concepciones de sus propios protagonistas, los estudiantes de la carrera. Partimos del supuesto de que estas trayectorias de aprendizaje universitarias se relacionan con las habilidades socioemocionales, desde un posicionamiento epistémico activo de los estudiantes en un contexto institucional que habilita condiciones psicoeducativas, junto a estrategias y oportunidades académicas para avanzar en los estudios superiores. En la educación formal, aprender a estudiar implicó, entre otras modalidades, aprender a planificar y organizar los tiempos destinados al estudio, teniendo en cuenta la extensión y complejidad de contenidos, el acceso a los materiales necesarios; participar en diversas situaciones de aprendizajes, tanto individuales como colectivas y colaborativas.

Retomando el interrogante de nuestra investigación referido a las **habilidades socioemocionales para afrontar las trayectorias de aprendizajes universitarias y los factores socioculturales** que fortalecen los procesos de ingreso, permanencia y egreso en estudiantes de la carrera de Psicología, en la Universidad Nacional de Córdoba, podemos verificar que se constituyeron como una tarea compleja que necesita ser elaborada y fortalecida por el mismo estudiante, que implica aspectos personales, contextuales e institucionales. De esta manera, aprender a ser estudiantes universitarios es un proceso que experimenta transformaciones, que se complejiza y se consolida a medida que el sujeto avanza en la carrera.

Pudimos agrupar y sistematizar estos resultados en las categorías analíticas referidas a:

- 1) las experiencias psicoeducativas en el tramo del ingreso;
- 2) los acontecimientos académicos en el tramo de permanencia y, finalmente,
- 3) los hitos de formación como epifanías universitarias en el tramo del egreso.

Como conclusiones, podemos advertir que estudiar en la universidad requiere del aprendizaje de ciertas “reglas de juego” que suponen ser capaces de asimilar saberes explícitos e implícitos, desarrollar prácticas específicas y, además, “jugar el juego” que los estudiantes deberán develar a lo largo del cursado de la carrera, a partir de su ingreso universitario.

Las travesías universitarias plantean desafíos de aprendizajes a lo largo de sus diferentes trayectos, que se identifican como hitos de formación, como epifanías de transformaciones subjetivas, y requieren la disposición de apertura, escucha y flexibilidad frente a procesos complejos de intercambio y socialización en nuevos ámbitos, a partir del desarrollo de habilidades socio-emocionales que posibilitarán una relación diferente con los conocimientos, los vínculos, el entorno institucional, y su formación como futuros profesionales.

Nos interesa destacar como idea central que, en la construcción del posicionamiento como estudiantes en el contexto de la universidad pública, se demandan actos educativos de acompañamiento que les permitan constituirse y ser reconocidos como sujetos activos y protagónicos. Un reconocimiento que se construye en el interjuego de expectativas, de representaciones sobre lo que implica el oficio de ser estudiantes universitarios, y lo que resulta necesario saber para asumirse y actuar como tal.

Esta investigación nos ofrece información cualitativa y cuantitativa relevante sobre las habilidades socioemocionales para la formulación de supuestos psicoeducativos, para recuperar nuevos sentidos de las trayectorias académicas en la Educación Superior y su conexión con los complejos contextos socioculturales actuales y emergentes. Nos permite conocer los procesos que se desarrollan para formar sujetos epistémicos, autónomos y protagonistas de sus propias travesías de aprendizaje en una universidad pública y masiva como es la Facultad de Psicología.

También comprendimos las condiciones psicoeducativas que pueden interferir o promover la construcción de los conoci-

mientos y, por consiguiente, la apropiación del saber subjetivo. Alcanzamos a delimitar estrategias y alternativas que fortalecen los recursos socioemocionales de los estudiantes que logran avanzar y culminar su carrera.

Con esta investigación, esperamos brindar aportes y orientaciones para las políticas universitarias públicas que mejoren la calidad de los procesos de formación para los futuros psicólogos, en un escenario de aprendizaje ético, saludable y transformador. Por último, consideramos que presentamos producciones científicas de calidad en Congresos (nacionales e internacionales), como así también publicamos los resultados alcanzados en un libro y en revistas científicas para socializar los conocimientos con la comunidad científica.

Referencias

- Bar-On, R. (1997) *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Denzin, N. (1989) *Interpretive Biography. Qualitative Research Method. Series Núm. 17*. Londres, UK: Sage.
- Gamandé, N. (s.f) Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico. (Tesis de grado). Universidad Internacional de la Rioja. Argentina.
- Hernández Zavala, M.; Trejo Tinoco, Y. y Hernández, M. (2018) El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. En *Red, Revista de Evaluación para docentes y directivos*, 09, año 3, pp. 88-97 (enero-abril 2018). Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/Red09.pdf> INEE (2019).
- Maldonado y Fornasari (comps.) (2021) *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Maldonado y Fornasari (comps.) (2018) *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Fuentes documentales

Proyecto de investigación “Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas y habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, UNC (Argentina). Proyecto tipo Formar 2020/2023. Evaluado y subsidiado por SECyT. Código 338201 90100389 CB. Resolución N° 2020 – 233 – E – UNC – SECYT # ACTIP.

Habilidades del pensamiento crítico en alumnos universitarios

María Elena V. Escalona Franco

Rosa Martha Flores Estrada

María del Rocío Flores Estrada

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, de acuerdo con el instrumento HAPE ITH. A través de un análisis descriptivo, transversal con enfoque mixto, el periodo estudiado fue el 2023B con una muestra de 68 alumnos de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Los resultados obtenidos fueron: concentración: 23,75%; pensamiento crítico: 44,38%; técnicas de estudio: 38,15%; motivación: 24,33% y condiciones de estudio: 23,75%. Los mismos que indican que el nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico es bajo en los alumnos universitarios. El análisis estadístico se realizó con el *software* estadístico SPSS versión 27.

Palabras claves: pensamiento crítico; habilidades; alumnos universitarios; habilidades cognitivas; educación superior.

Introducción

La formación integral de los estudiantes universitarios implica no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de valores y actitudes que les permitan enfrentar los desafíos de la vida profesional y personal. Existe una necesidad de comprender mejor la axiología en los estudiantes universitarios para diseñar estrategias educativas que promuevan una formación integral teniendo en cuenta que la axiología se refiere al estudio de los valores y las creencias de las personas, y su influencia en su comportamiento y toma de decisiones (Ortiz, López, Luis Alberto, 2016).

La integración de la axiología en la educación superior se consolida como una disciplina que aborda la teoría de los valores y puede contribuir a configurar el proyecto educativo desde este enfoque, analizando la realidad de forma crítica y operativizando los valores en la formación (Prado, Ortega, Mauricio, Xavier, 2021). La axiología social puede desempeñar un papel importante en la mejora de la convivencia y el fomento de valores sociales en la comunidad universitaria, a través de la implementación de estrategias educativas basadas en la axiología (Ortiz, López, Luis Alberto, 2016). Algunos valores clave para la convivencia incluyen la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la equidad de género (Catalana, Occidente, 2019).

La integración de la axiología en la educación superior también está relacionada con el desarrollo cultural y social, al promover la diversidad creativa, la interculturalidad y el desarrollo cultural comunitario. Estos enfoques pueden contribuir a la sostenibilidad al centrarse en las capacidades humanas (Cooperación, Iberoamericana, 2019). La formación integral de los estudiantes universitarios no se limita a la formación académica, sino que también incluye experiencias educativas complementarias en áreas y temas de su elección, como actividades deportivas y artísticas

(Pensado, Fernández, María Elena et al., 2017). La integración de la axiología en la educación superior es fundamental para formar profesionales responsables, comprometidos y respetuosos de la diversidad, capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad (Villegas, Villegas, Francisco et al., 2019).

La integración de la axiología, o teoría de los valores, en la educación superior es fundamental para la formación integral de los estudiantes. Esta integración busca promover el desarrollo de capacidades, valores y habilidades que favorezcan la trayectoria académica de los estudiantes y los preparen para enfrentar los desafíos de la sociedad (Prado, MX et al., 2021). Algunos aspectos relevantes de la integración de la axiología en la educación superior incluyen la relación entre tecnología y valores, ya que las tecnologías juegan un papel importante en la formación de valores y en la interacción entre docentes y estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje (Prado, MX et al., 2021). El impacto de las tecnologías en los valores que equilibran la cosmovisión y las acciones humanas puede considerarse una disciplina que aborda la teoría de los valores (Prado, MX et al., 2021). La aplicación de la axiología en el ámbito de las actividades y el comportamiento se da a través de una formación relativa a los elementos que se identifican como deseables o preferibles en el plano social (Prado, MX et al., 2021). Además, la perspectiva axiológica en educación tiene un carácter hipersistémico e interdisciplinar, lo que significa que se aplica a diversos problemas y contextos educativos. La axiología también se aplica buscando principios y estrategias éticas en ámbitos como la divulgación científica y la propiedad intelectual, y puede incluir proyectos para promover la educación moral en diferentes niveles educativos, como el bachillerato.

Los espacios de aprendizaje virtual, también conocidos como Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) o Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), son herramientas digitales que permiten la formación de los alumnos de manera remota, funcionan como espacios educativos alojados en sitios web (Prado, MX et

al., 2021). Estos entornos pueden ser utilizados para el *e-learning*, que consiste en educar exclusivamente a distancia y en línea, o para el *blended-learning*, que combina lo presencial y lo *online* (Prado, MX et al., 2021). El uso adecuado de los espacios de aprendizaje virtuales implica tener en cuenta aspectos como: mantener una comunicación constante y efectiva con profesores y compañeros de clase; organización y responsabilidad en el propio horario de estudio; participación activa en las actividades y discusiones del entorno virtual y reconocimiento de las ventajas y desafíos de los entornos virtuales. Estos espacios ofrecen numerosos beneficios, como la inclusión digital de alumnos y profesores, la estimulación de la enseñanza semipresencial y la posibilidad de interacción entre grupos de alumnos incluso después de haber culminado el curso.

La formación integral de los estudiantes en el ámbito universitario busca el desarrollo de capacidades, valores y habilidades que favorezcan su trayectoria académica y los preparen para enfrentar los desafíos de la sociedad. La integración de la axiología en la educación superior contribuye a esta formación integral, promoviendo un profundo sentido de responsabilidad, compromiso social, tolerancia y respeto hacia la diversidad. Además, debe propender a la formación de un perfil del profesional caracterizado por su disposición a la aceptación y defensa de los valores éticos y morales. La formación integral de los estudiantes en el ámbito universitario no se limita a la formación académica, sino que también incluye experiencias educativas en áreas y temas de su elección, que les brindan la libertad de diseñar una parte de su perfil profesional, no necesariamente vinculado a su área de estudio. Esta formación complementaria puede incluir actividades deportivas y artísticas, que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes.

Desarrollo

El pensamiento crítico es un concepto que se remonta a la antigua Grecia, donde filósofos como Sócrates y Platón desarrollaron técnicas para cuestionar y analizar la realidad (Iberdrola, 2019; Valero, 2020). A lo largo de la historia, diversos pensadores han abordado el tema del pensamiento crítico, proponiendo definiciones y estrategias para su desarrollo (Iberdrola, 2019; Valero, 2020; Saladino et al., 2012).

Platón, en su obra *La República*, presentó propuestas utópicas que abarcaban diversos aspectos de la organización social, política y educativa. Su visión utópica incluía una jerarquía social y política, dividida en tres clases: trabajadores, guardianes y filósofos, en orden ascendente de importancia (Muiña et al., 2017; Wikipedia, 2023). Los gobernantes dirigirían el Estado, los guardianes lo protegerían y los trabajadores se encargarían de los oficios materiales (Muiña et al., 2017). Esta jerarquía se basaba en la idea de que cada individuo tenía una función específica y debía desempeñarla de manera justa y eficiente (Utopías y distopías, 2022). La formación de los ciudadanos era un pilar fundamental en la sociedad ideal de Platón. Propuso un sistema educativo en el que los niños serían seleccionados y educados de acuerdo con sus habilidades y aptitudes, con un enfoque en la filosofía, las matemáticas y la música. El objetivo de esta educación era formar a los futuros gobernantes y tutores, quienes estarían capacitados para tomar decisiones justas y sabias (Muiña et al., 2017). En su sociedad utópica, Platón planteó la abolición de la propiedad privada y la vida en familia para los guardianes y los filósofos. Estos grupos vivirían en comunidades y compartirían todos sus bienes, incluidas sus esposas e hijos. Por otro lado, los trabajadores tendrían derecho a la propiedad privada y a formar una familia (Muiña et al., 2017).

Los pensadores de la Ilustración se caracterizaron por promover ideas de libertad y razón en diversos aspectos de la vida humana. Algunos de los principales conceptos defendidos por estos filósofos fue la confianza en la razón, que sostenía que el conocimiento humano podía combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía para construir un mundo mejor (Wikipedia, 2023a). Creían que todo conocimiento podía ser alcanzado por medio de la razón, lo que entraba en conflicto con los dogmas religiosos y con los fundamentos hereditarios de la autoridad política (Gayubas, 2023). Los pensadores ilustrados defendieron la idea de que cada ser humano tiene derechos naturales, como el derecho a la vida, a la libertad y a la propiedad privada. Estos derechos debían ser protegidos por los gobiernos, cuya función era garantizar el bienestar de los ciudadanos (Enciclopedia Historia, 2018). Filósofos como Voltaire y Jean-Jacques Rousseau fueron especialmente críticos con instituciones como la Iglesia y el Estado, considerándolas obstáculos para el progreso y la libertad (Wikipedia, 2023a). Montesquieu, uno de los filósofos ilustrados, estableció el principio de la división de los poderes del Estado en legislativo, ejecutivo y judicial, buscando evitar la concentración de poder en una sola persona o institución, para garantizar así la libertad y el equilibrio en el gobierno (Gayubas, 2023).

En la actualidad, el pensamiento crítico se entiende como la capacidad de analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, especialmente de aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana, como las *fake news* (Dey, 2021). La definición de Bacon, que destaca la importancia de la reflexión, la paciencia y la honestidad intelectual en el pensamiento crítico, sigue siendo relevante en la actualidad (Iberdrola, 2019).

El pensamiento crítico es una habilidad fundamental en la formación de los estudiantes universitarios debido a su importancia en el desarrollo de la autonomía intelectual, la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas complejos (*El pensa-*

amiento crítico en la formación profesional universitaria, 2017). Algunas características del pensamiento crítico son el razonamiento estructurado para llegar a la mejor solución posible de acuerdo con el contexto; comprender los vínculos entre las ideas y jerarquizar de acuerdo con la relevancia de los argumentos; mostrar interés y buena disposición; tener un pensamiento estructurado y resolver problemas (Anáhuac, Universidad, 2021).

Para promover el pensamiento crítico en la formación universitaria, se han propuesto diversas estrategias, como el Aprendizaje Basado en Problemas, que ha demostrado tener un efecto positivo en el desarrollo de habilidades relacionadas con el juicio de una situación específica, con datos objetivos y subjetivos (Nuñez et al., 2017). Además, el desarrollo de competencias institucionales como el pensamiento crítico —que permite investigar y evaluar, con perspectiva crítica, interdisciplinaria e intercultural, los fenómenos del entorno— es fundamental (Elizalde et al., 2022).

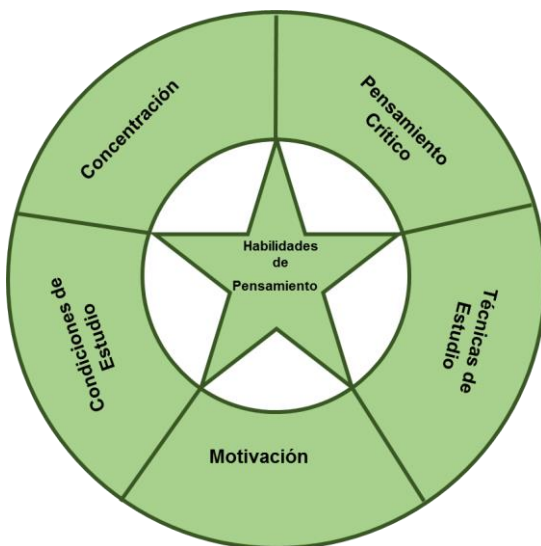
Metodología

Con un diseño de investigación mixto, transversal, y una muestra probabilística de 123 estudiantes, el objetivo fue describir las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de la Facultad de Odontología de la UAEMex, durante el periodo 2022B. Se utilizó el instrumento de HAPE-ITH que permite identificar las cinco habilidades del pensamiento crítico. El análisis estadístico se realizó con el Sw SPSS, versión 27.

El instrumento de HAPE-ITH (Habilidades de pensamiento) se presenta en forma de cuestionario con 70 reactivos de tipo Likert, se ha diseñado para evaluar diversos aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios (García, Duque, Carlos Emilio, 2014). Este instrumento permite examinar:

- a) La utilización y el desarrollo del pensamiento crítico: evalúa la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y evaluar la información de manera reflexiva y lógica (García, Duque, Carlos Emilio, 2014).
- b) El tiempo y lugar de estudio: analiza cómo los estudiantes organizan y gestionan su tiempo y su espacio de estudio, lo cual es fundamental para un aprendizaje efectivo (García, Duque, Carlos Emilio, 2014).
- c) El uso de técnicas de estudio: identifica las estrategias y herramientas que los estudiantes utilizan para procesar y retener la información, como el subrayado, los resúmenes o los mapas conceptuales (García, Duque, Carlos Emilio, 2014).
- d) La capacidad de concentración en tareas académicas: evalúa la habilidad de los estudiantes para mantener la atención y enfocarse en las actividades de aprendizaje (García, Duque, Carlos Emilio, 2014).
- e) La motivación: analiza los factores que impulsan a los estudiantes a comprometerse con su proceso de aprendizaje, como la satisfacción personal, el interés por la materia o las expectativas de éxito (García, Duque, Carlos Emilio, 2014).

Dimensiones de las habilidades del pensamiento



Elaboración propia de acuerdo con HAPE ITH

La importancia de este instrumento radica en que permite obtener un panorama integral de las habilidades de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes universitarios (García, Duque, Carlos Emilio, 2014). Al evaluar estos aspectos, se pueden identificar fortalezas y áreas de mejora, lo que facilita el diseño de estrategias de enseñanza y tutoría más efectivas para promover el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo (García, Duque, Carlos Emilio, 2014). Esto es fundamental para preparar a los estudiantes para los desafíos de la sociedad actual, donde la capacidad de analizar, cuestionar y resolver problemas de manera reflexiva y fundamentada es cada vez más crucial.

El cuestionario está constituido por un conjunto de afirmaciones con diversas opciones de respuesta, una columna "X" que

se refiere a la frecuencia (SIEMPRE, ALGUNAS VECES y NUNCA) con que se lleva a cabo lo que plantea la afirmación. Y una columna “Y” referente al nivel de dificultad (FÁCIL, DIFÍCIL y MUY DIFÍCIL) con lo que se plantea en la afirmación. (Anexo).

Es necesario registrar las puntuaciones necesarias que permiten evaluar cada uno de los subcampos: Pensamiento crítico (reactivos 6, 7, 10, 13, 14, 33, 34, 42, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55 y 64); Tiempo y lugar de estudio (reactivos 3, 4, 5, 24, 27, 29, 31, 40, 41 y 69); Técnicas de estudio (reactivos 1, 2, 8, 9, 15, 19, 21, 22, 23, 25, 30, 45, 47, 48, 57, 58, 62 y 70); Concentración (reactivos 11, 12, 20, 32, 35, 36, 37, 39, 49 y 60) y Motivación (reactivos 16, 17, 18, 26, 28, 38, 43, 44, 56, 59, 61, 63, 65, 66, 67 y 68).

Resultados

Los resultados de la investigación sobre las habilidades de pensamiento de los estudiantes de la Facultad de Odontología de la UAEMex durante el periodo 2022B revelan un panorama interesante. Más de la mitad de los alumnos, el 61%, cuenta con alguna técnica de estudio, lo que indica que poseen herramientas para procesar y retener la información de manera más efectiva. Aún más destacable es que el 62,5% de los estudiantes demuestra tener un sólido pensamiento crítico, una habilidad fundamental para analizar, cuestionar y evaluar la información de manera reflexiva. En cuanto a la motivación, el 59% de los alumnos reporta estar impulsado a comprometerse con su proceso de aprendizaje, lo cual es esencial para un desempeño académico sobresaliente. Además, el 60% de los estudiantes cuenta con un lugar y un tiempo dedicado al estudio, así como también con la capacidad de concentrarse en las tareas académicas, factores clave para un aprendizaje efectivo.

Resulta interesante observar la evolución de estas habilidades a lo largo de los diferentes semestres. La participación de los alumnos aumenta gradualmente, desde un 12,50% en el primer periodo hasta un 55,56% en el séptimo. Este incremento en la participación sugiere un mayor compromiso y una mayor motivación de los estudiantes conforme avanzan en su carrera. En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, los resultados muestran un crecimiento notable, pasando del 15,6% en el primer periodo al 62,5% en el séptimo. Este hallazgo es particularmente significativo, ya que demuestra que la Facultad de Odontología de la UAEMex está logrando formar estudiantes con una sólida capacidad de análisis, evaluación y resolución de problemas, habilidades fundamentales para su futuro desempeño profesional, pues los estudiantes están desarrollando un conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje que les permitirá enfrentar con éxito los desafíos de su carrera y de la sociedad actual.

Con lo anterior, los resultados de esta investigación reflejan un panorama alentador en la Facultad de Odontología de la UAEMex.

Conclusiones

Los resultados de las investigaciones citadas sobre habilidades de pensamiento en estudiantes de diferentes niveles educativos revelan un panorama interesante. En un estudio con alumnos de secundaria, si bien se encontró que el 28.3% se ubicaba en un nivel bajo de pensamiento crítico en general, esto también implica que más del 70% se encontraba en un nivel medio o alto (Loaiza, Zuluaga, Yasaldez Eder & Osorio, Luz Delia, 2017).

Por otro lado, en una evaluación de habilidades de pensamiento en estudiantes universitarios, si bien la concentración y las condiciones de estudio obtuvieron resultados por debajo del 25%, esto sugiere que al menos tres cuartas partes de los alumnos

presentan un desarrollo adecuado de estas habilidades (Dey, Cecilia, 2021). Estos datos, aunque mejorables, no son del todo desalentadores.

Más preocupante resulta la conclusión de una investigación en la Universidad de Sonora, donde se determinó la necesidad de modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar en el alumnado habilidades de pensamiento crítico y creativo (Águila, Moreno, Esperanza, 2014). Esto sugiere que, a pesar de los esfuerzos realizados, aún existen áreas de oportunidad significativas en la formación de estas competencias fundamentales.

En resumen, si bien los resultados no son uniformemente positivos, la mayoría de las investigaciones señalan que más de la mitad de los estudiantes ha desarrollado habilidades de pensamiento en algún grado. Sin embargo, está claro que aún queda trabajo por hacer para lograr que la totalidad de los alumnos alcance niveles óptimos de pensamiento crítico, creativo y autorregulado. Implementar estrategias de enseñanza innovadoras y fomentar condiciones propicias para el estudio será clave para avanzar en esta dirección.

Referencias

- Anáhuac, Universidad. (2021, junio 18) Pensamiento crítico y su importancia en tu formación. *Red de Universidades Anahuac*: <https://www.anahuac.mx/blog/pensamiento-critico-y-su-importancia-en-tu-formacion>
- Dey, C. (2021, junio 21) Importancia del pensamiento crítico. En Liderazgo//IE: <https://es.linkedin.com/pulse/importancia-del-pensamiento-cr%C3%ADtico-cecilia-dey>
- Canese, M. I. (2019) El pensamiento crítico en la formación profesional universitaria: Controversias y perspectivas en el contexto de la educación superior de Paraguay [Artículo de investigación]. *ARANDU-UTIC – Revista Científica Internacional*, 6 (1), pp. 163-178. <https://repositorio.conacyt.gov.py/handle/20.500.14066/3744>
- Elizalde, García, Andrés Abraham, Morales, Holguín, Arodi, & Aguilar, Tobin, Mónica del Carmen. (2022, mayo 23) La importancia del pensamiento crítico en la formación de los alumnos de diseño gráfico. *Scielo*, 6 (11). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-84372022000100210&script=sci_arttext
- Enciclopedia Historia. (2018, 2023) La Ilustración. Enciclopedia de Historia. <https://enciclopediadehistoria.com/la-ilustracion/>
- Etecé, Editorial. (2022). Ilustración. *Etecé*. <https://concepto.de/ilustracion/>
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment. https://www.student.uwa.edu.au/data/assets/pdf_file/0003/192250/2/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf
- García, Duque, Carlos Emilio. (2014, diciembre) La evaluación de habilidades de pensamiento superior. Una mirada a la evaluación en el aula de clase, en el campo de las ciencias naturales. *Revista Lasallista de Investigación*:

- http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S179444492014000200017&script=sci_arttext
- Gayubas, Augusto. (2023, septiembre 15) Ilustración. *Enciclopedia de Humanidades*: <https://humanidades.com/ilustracion/>
- Iberdrola. (2019) Pensamiento crítico. El valor del pensamiento crítico en la sociedad actual. *Iberdrola*: <https://www.iberdrola.com/talento/que-es-pensamiento-critico-como-desarrollarlo>
- Lisi, F. (2006) La *República* de Platón y su influencia en el pensamiento utópico. En Platón, *Diálogos IV: República* (4ª ed.). Editorial Gredos: https://posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Plat%C3%B3n_Rep%C3%BAblica.pdf
- Loaiza, Zuluaga, Yasaldez Eder, & Osorio, Luz Delia. (2017, diciembre 12) El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Canese de Estigarribia, M. I. (2017). El pensamiento crítico en la formación profesional universitaria: controversias y perspectivas en el contexto de la educación superior de Paraguay. *Revista de Educación*, 20 (1), pp. 35-55: <https://www.redalyc.org/journal/5534/553457901009/html/>
- Muiña, Fano, Víctor. (2017, enero 3) La política de Platón: Entre la utopía y la realidad. *Revista cultural La Soga*: <https://lasoga.org/la-politica-platon-la-utopia-la-realidad/>
- Núñez, López, Susana, Ávila, Palet, José Enrique, & Olivares, Olivares, Silvia Lizett. (2017) El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), VIII (23), pp. 84–103: <https://www.redalyc.org/journal/2991/299152904005/html/>
- Ortiz, López, Luis Alberto. (2016). La Axiología Social como Estrategia Integradora en la Educación Universitaria Venezolana. *Revista Científica*, 1(2), pp. 363–379: <https://www.redalyc.org/journal/5636/563660227021/html/>

- Prado Ortega, M. X. (2021, junio) Enfoque axiológico en la educación superior mediante la interacción de los estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje. *E-Ciencias de la Información*, 11 (1).
<https://doi.org/10.15517/eci.v11i1.41379>:
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-41422021000100025&script=sci_arttext
- Prado Ortega, M. X. (2021, junio) Enfoque axiológico en la educación superior mediante la interacción de los estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje. *E-Ciencias de la Información*, II (1).
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-41422021000100025&script=sci_arttext
- Saladino García, A. (2012) Pensamiento crítico. Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto de Investigaciones Sociales. En Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. UNAM: https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf
- Palacios Agurto, S. (2017) Hábitos de estudio en estudiantes de tercer grado de educación secundaria del colegio de alto rendimiento de Piura durante el año escolar 2016 [Tesis de licenciatura, Universidad de Piura]:
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3062/EDUC_054.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Torres, Campos, Eduardo. (2021) Una Propuesta Metodológica del uso de la Sátira para el Fomento de la Lectura y el Pensamiento Crítico en Estudiantes de Educación Media Superior. *Academia Journals*, 13(9):
<https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/617f5631ad4cd805453d81cf/1635735096073/Tomo+12+-+Art%C3%ADculos+del+Congreso+Academia+Journals+Hidalgo+2021.pdf>
- Utopías y distopías. (2022, marzo 19) En *Transformando la realidad. En busca de la utopía*. Gobierno de Canarias:
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/msicgon/2022/03/19/utopias-y-distopias/>

Valero, D. (2020) ¿Qué es el pensamiento crítico? En *El rincón de Aquiles*:

<https://elrincondeaquiles.com/pensamiento-critico/>

Wikipedia. (2023a, octubre 9) Ilustración. En *Wikipedia, la enciclopedia libre*:

<https://es.wikipedia.org/wiki/Ilustraci%C3%B3n>

LA DESERCIÓN COMO FENÓMENO COMPLEJO

El diseño de políticas institucionales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Germán Leandro Pereno

Mónica Laura Fornasari

Marisabel Oviedo

Ezequiel Olivero

Rocío Sánchez Amono

Gisela Lopresti

Introducción

Para la confección de este texto, se consideró bibliografía de libre acceso y los resultados obtenidos en el proyecto de investigación titulado “Estudio de variables asociadas a la deserción en ingresantes universitarios”, el cual se encuentra subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. Se abordan, en dicho proyecto, diferentes variables que pueden, o no, verse relacionadas con el abandono y/o la permanencia en los estudios universitarios, ya que se considera fundamental poder comprender el fenómeno para así poder diseñar políticas institucionales que aborden el mismo.

La problemática de la deserción universitaria es un tema controversial que se ha estudiado a lo largo de los años, desde múltiples miradas y por parte de diferentes instituciones de educación superior y entidades gubernamentales. Ello debido a que representa una problemática que repercute a nivel personal e institucional, así como al desarrollo social y económico de un país.

En los últimos veinte años, la tasa bruta de matriculación en la educación superior en todo el mundo casi se duplicó, pasando del 19% al 38% entre 2000 y 2018. El número de estudiantes actualmente matriculados en la educación terciaria (universitaria y no universitaria) es el 38% de la población total del grupo etario correspondiente a los cinco años inmediatos a la graduación de la escuela secundaria. Sin embargo, también hay que señalar que existe una brecha entre las tasas de matriculación y de graduación en la educación superior (UNESCO, 2018).

En Argentina, los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (2021) muestran una brecha muy amplia entre ambas duraciones, donde solo el 29,6% de los estudiantes universitarios argentinos egresan en el tiempo teórico previsto. La tasa de desgranamiento para el primer año es del 60%, y si bien no hay datos consolidados para el sistema, existen algunos estudios de trayectorias de los estudiantes que muestran comportamientos diversos y que no siempre conducen a un desgranamiento, sino a la ralentización de la cursada.

En pos de una aproximación al fenómeno de la deserción, Tinto (2016), desde una perspectiva propia del sistema de educación superior, la define como el abandono de todo el sistema formal de educación superior. Para algunos autores y desde un punto de vista individual o personal, desertar significa fracasar en completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el estudiante ingresó a una particular institución de educación superior. Asimismo, se considera que la deserción no solo depende de las intenciones individuales, sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad (Tinto, 2016).

En efecto, cuando se habla de “deserción académica”, múltiples y complejas son las variables incidentes que pueden reconocerse. Desde esta mirada, entonces, puede afirmarse que las razones del abandono pueden ser de carácter individual,

institucional, social o económico. Por lo tanto, según cada uno de los planos o dimensiones, la definición para la deserción es distinta. Tomando el modelo denominado “interaccionista” (Tinto, 1992), se conceptualiza a la *deserción* como un resultado de interacciones entre factores personales, institucionales y socio-demográficos.

En el mismo sentido, Lamas (2015) manifiesta que en los años sesenta se comenzó a reconocer que el rendimiento escolar no dependía exclusivamente de las capacidades individuales, sino también de factores extraescolares, como los antecedentes socio-económicos del estudiante. De esta forma, la desigualdad social y los procesos de selección limitan el acceso y la permanencia en el sistema educativo; de esta manera, la propia dinámica del proceso educativo es la que representa un papel importante como factor de rendimiento y de permanencia (Portillo Vera, 2023).

En cuanto a Argentina, son varios los estudios acerca de la deserción. Uno de ellos es el de Santos Sherpe y Carli (2016), que realizaron un estudio en el cual presentaron de manera general cuáles fueron los modos de abordaje predominantes a nivel global sobre el fenómeno del abandono universitario. Rodríguez Sas (2020) llega a la conclusión de que entre las variables que se presentan como consistentes y predictoras de la deserción, se destacan la baja autoestima y la falta de confianza en sí mismos.

Por otro lado, uno de los acontecimientos centrales que nos atravesaron fue la pandemia por COVID-19 —durante la cual, otros factores se asociaron a la deserción— (Pimentel, Pacori Paricahua, Pacori Paricahua y Quispe Borda, 2023). Es cierto que nuevas tecnologías de innovación educativa fueron y serán incorporadas. Ello tendrá como consecuencia nuevas maneras de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, inevitablemente, traerá aparejadas nuevas realidades, trayectorias y aspectos que harán a la deserción. En particular, el rendimiento académico parece ser central, dadas las consecuencias emocionales de la pandemia. González-Velázquez (2020) atribuye al

estrés académico asociado a la pandemia por COVID-19, una disminución de la motivación y del rendimiento académico con un aumento de la ansiedad y las dificultades familiares, especialmente para estudiantes de escasos recursos económicos.

La deserción en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

A nivel local, se dispone de poca bibliografía relacionada con la deserción en el ingreso universitario. Es importante destacar un estudio donde se reconoció al rendimiento en el primer año de la carrera como el factor más relevante para la predicción del desempeño futuro (Goldenhersh, Coria y Saino, 2011). En otro trabajo, los resultados mostraron que casi el 30% de los aspirantes a la UNC abandonan sus estudios en el primer año (Maccagno y Mangeaud, 2017).

Los datos revelan que el sistema de ingreso y de enseñanza gratuita que caracteriza a las universidades públicas de Argentina no son condiciones suficientes para garantizar la permanencia en la Universidad (Medrano y Flores Kanter, 2017). Sumado a ello, Abril, Román, Cubillas y Moreno (2018) consideran que, una vez completada la enseñanza media, la mayor parte de la deserción ocurre durante el transcurso del primer año de la enseñanza superior y más precisamente en el ingreso.

Puntualmente, en la UNC, y considerando a la deserción a partir del anuario estadístico publicado en el 2021, se estimó que la cohorte promedio de estudiantes reinscriptos tiene un desgranamiento definido: al año siguiente del ingreso, un 75% de los estudiantes se reinscriben en la carrera inicial. Hasta el 5º año, el porcentaje de reinscriptos baja en promedio un 6% por año. Entre el 6º y el 9º año, las caídas de las inscripciones se encuentran entre 7 y 10% anuales. En la UNC, el nivel de deserción es del

56,4%. Sería muy interesante, aunque aún no están disponibles, analizar los porcentajes de deserción luego de la pandemia.

La deserción en la Facultad de Psicología, UNC

En relación con lo anterior, las investigaciones acuerdan que la etapa inicial de inserción del estudiante a la vida universitaria, en particular en el ingreso a la misma, constituye uno de los periodos fundamentales en que se pone en juego la permanencia y/o la deserción en una carrera universitaria (Follari, 2022; Vences Camacho; Márquez Gómez y Cardoso Jiménez, 2023).

El ingreso en la Facultad de Psicología forma parte de la política institucional de la UNC que tiende a favorecer la inclusión de los aspirantes, fortaleciendo los saberes y las competencias del estudiante y, al mismo tiempo, facilitando su ingreso a la educación superior. En tanto el ingreso constituye el trayecto introductorio a la Universidad, conectando la experiencia del estudiante de la escuela secundaria con su futuro desempeño, dicha instancia se presenta como un espacio decisivo para el énfasis institucional sobre la retención estudiantil y para la detección y el abordaje de la deserción (Di Paola, Sánchez y Pereno, 2022). Se destaca además el pasaje del estudiante del ingreso a primer año, donde las exigencias de las asignaturas son mayores y las condiciones del cursado de la carrera cambian radicalmente con el ingreso.

En la Facultad de Psicología, específicamente, la deserción es alta (UNC, 2021): 59,6%. La deserción en el ingreso también es alta. En todos los ciclos lectivos, antes de la pandemia, se inscribían en la Facultad de Psicología entre 3300 y 3500 estudiantes, de los cuales ingresaban, en promedio, unos 2000. Entre 900 y 1000 estudiantes no presentaban actuación académica. Interesantemente, durante la pandemia y luego de ella, los inscriptos incrementaron significativamente (2021: 5139; 2022: 5265;

2023: 5417; 2024: 5430), incluso a pesar de que a partir del 2023 se volvió a un cursado plenamente presencial.

En el caso de asignaturas de primer año, los porcentajes son muy variados. Por ejemplo, en Biología Evolutiva Humana (asignatura cuatrimestral), los porcentajes de deserción alcanzan máximos de 25%, acentuándose durante el segundo cuatrimestre. Cabe destacar aquí que actualmente en la Facultad de Psicología existen dos cátedras de Biología Evolutiva Humana y que los índices de deserción son significativamente diferentes, según se trate de una cátedra o la otra. Sumado a lo anterior, de acuerdo con el informe de autoevaluación que la facultad presentó ante la CONEAU, los porcentajes de deserción en primer año son muy altos —en particular, en asignaturas de cursado anual—.

El rendimiento académico

El rendimiento académico es tomado como un indicador del nivel de aprendizaje que alcanzó un estudiante y como una medida de índice de calidad de una institución (Grasso Imig, 2020), aunque ello presenta limitaciones en tanto que, muchas veces, se considera solamente si el estudiante tuvo éxito o no, olvidando el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual atravesó.

Tomando a Fernández Da Lama (2020), debe considerarse el rendimiento académico desde la complejidad, donde interactúan múltiples aspectos —tales como el pedagógico, el institucional, el sociodemográfico y el psicosocial— y entendiendo que se expresa con las calificaciones obtenidas durante una carrera o una asignatura en particular.

Numerosas investigaciones muestran relaciones significativas entre el rendimiento académico, en particular el bajo, con la deserción universitaria (Mireles Vázquez y García García, 2022; Martínez Vizuite, Ordóñez Sánchez, Calderón Intriago y Cujillán Alvarado, 2022; Vidal Chica, 2023).

A su vez, considerando el rendimiento académico como algo complejo y multideterminado, se señalan distintos factores que influyen sobre este como el fisiológico, el pedagógico, el psicológico y el sociológico (Durón y Oropeza, 1999). En particular, se menciona: no utilizar adecuadamente determinadas estrategias para afrontar el estrés (Serna-Palma, 2023); factores psicosociales (López Campos, 2022); factores emocionales (Bustamante Neira y Cabrera Berrezueta, 2022); autoestima (Martín Pavón, Santo Sevilla y Río, 2020) y factores sociodemográficos (Boja Naranjo, Martínez Benítez, Barreno Freire y Haro Jácome, 2021); entre otros.

En tanto las consecuencias de la pandemia sobre la salud mental comienzan a ser investigadas, es particular objeto de futuras investigaciones establecer los principales factores emocionales que influyeron (en estudiantes que ingresaron en pandemia) e influyen (en estudiantes que ingresaron en el 2023 y años sucesivos) en el rendimiento académico, y establecer comparaciones con el rendimiento obtenido antes de la pandemia, para establecer si el mismo se ha modificado y si puede explicar, como una variable más, la deserción universitaria.

Las trayectorias estudiantiles

Al hablar de trayectoria, se hace referencia a un recorrido, un camino en construcción permanente que va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente solo según algunas pautas o regulaciones (Stábile, Clark, Zurita y Hernández, 2019). Un recorrido en un mapa ya establecido y que se va construyendo a medida que el estudiante recorre, formándose a partir de un material subjetivo.

Es cierto que el proceso formativo del estudiante universitario comienza con su ingreso a la facultad, pero debe consi-

derarse que las trayectorias se conectan con anteriores trayectorias —no solo con aquellas que se ligan con su vida escolar, sino también, con la familiar, laboral, política y cultural—. Por lo tanto, convertirse en estudiante universitario no es una simple transición de un rol a otro, sino que es un proceso que implica complejas interacciones entre las concepciones construidas en la historia de un sujeto, todo ello condicionado por un contexto social que les otorga un marco de referencia.

De acuerdo con lo anterior, cada estudiante tiene una trayectoria diferente, y va reconfigurando su trayectoria a partir del momento que ingresa a la Universidad, transformándola de manera continua. Indagar en cuáles son los factores que hacen que un estudiante abandone o continúe sus estudios universitarios en función de su trayectoria permite reconocer la heterogeneidad que caracteriza a la Universidad Nacional de Córdoba, asumiendo un rol inclusivo en cuanto al ingreso irrestricto.

Y si se tiene en cuenta la pandemia, claramente la trayectoria de un ingresante de 2019 no será la misma que la de otro que ingresó en 2021 (donde ya cursó el último año del secundario en virtualidad e ingresó bajo la misma modalidad), o en 2023 (año en el que ingresó bajo una modalidad presencial, pero cursó al menos 2 años en virtualidad).

Lo anterior lleva a plantearse entonces cuáles son los principales factores que favorecen la permanencia del estudiante en los estudios universitarios y cuáles dificultan dicha permanencia. Indagar sobre los factores que hacen a las trayectorias de formación, estableciendo posibles relaciones entre esos factores con el abandono y la permanencia de los estudiantes a partir del ingreso a la universidad y hasta la finalización de la carrera, se constituye en un tópico necesario para investigar.

Es fundamental conocer los factores que intervienen en el fenómeno de la deserción universitaria, y en particular la manera en que estos factores se conjugan en la universidad pública, ya que resulta de gran relevancia para la posterior toma de decisio-

nes que impliquen una mejora en la permanencia de estudiantes en la educación superior. Es primordial abordar el tópico de la deserción desde su complejidad para producir conocimiento que permita profundizar en el análisis de la multiplicidad de variables que interactúan como factores causales de la misma, en tanto condición esencial para que la universidad asuma responsablemente su perfil de institución autónoma e inclusiva. Poder identificar los años de mayores riesgos de abandono, los principales determinantes de la deserción y las estrategias utilizadas para continuar los estudios superiores, posibilitará diseñar políticas académicas e institucionales que prevengan y aborden de manera integral dicho fenómeno.

Pensar en políticas para fortalecer la permanencia

Un análisis pormenorizado de la bibliografía actual sobre permanencia y deserción muestra que la mayoría de las investigaciones aborda diferentes factores que se relacionan con la deserción y establecen, o no, correlaciones significativas con el abandono y la continuidad de los estudios superiores. Sin embargo, no es fácil hallar, a partir de esos resultados, propuestas de políticas que surgen desde el Estado o la propia universidad y que tiendan a evitar la deserción. Es sobre la base de nuestro proyecto de investigación que se mencionan algunas ideas al respecto sin, por supuesto, menospreciar otras o las que fueran a surgir en un futuro.

Factores sociodemográficos

Por lo general, se observa que, a mayor escolaridad de la madre, menor probabilidad de desertar. En relación con la escolaridad del padre, se hallan resultados similares, aunque dicha relación parece no ser tan clara. Las hipótesis de la razón

de ello son múltiples: Valdez y Moreno (2008) afirman que el nivel de escolaridad de los progenitores que comenzaron a trabajar a edad temprana genera en los mismos una desvalorización a la educación, por lo cual transmiten a sus hijos dicha desvalorización. Casanova, Cervero, Núñez, Almeida y Bernardo (2018) sostienen que estudiantes con padres de calificaciones más bajas, muestran más probabilidades de abandonar sus estudios, *máxime* cuando son estudiantes de una primera generación, y por lo tanto provienen de familias sin una tradición de estudiar en la universidad.

Políticas posibles que consideren estos aspectos requieren por parte de la universidad una apuesta por la extensión y los servicios a la comunidad. La universidad debe llegar hasta sectores más vulnerables donde la posibilidad de acceder a una carrera universitaria parece ser algo imposible. En el último año de la secundaria, se debe considerar la educación universitaria como una opción más en el futuro próximo. También se hace necesario divulgar las becas disponibles que existen para ingresantes, así como las diferentes posibilidades que ofrece la misma universidad de otros tipos de becas, tales como la de apuntes, comedor, mutual estudiantil, etc.; lo cual incrementa el presupuesto destinado a reforzar estas acciones que apuntan a una transición de la escuela secundaria hacia la universidad.

Por otra parte, un factor sociodemográfico citado frecuentemente que se asocia con la retención hace referencia a la formación académica previa del estudiante y, en particular, al cursado de la escuela secundaria de manera continua (no haber cursado el secundario de manera continua aparece como factor de riesgo para la continuidad de los estudios superiores).

Una política institucional que tenga como objetivo evitar el desgranamiento debiera considerar a este grupo de estudiantes desde el ingreso a la carrera. Por ejemplo, es posible pensar en un ingreso anticipado, comenzando desde el último año de la escuela secundaria que, si bien puede no ser obligatorio, podría

ser un medio para que se vayan adquiriendo paulatinamente las competencias necesarias para ingresar a la universidad. Dicho ingreso anticipado podría ser semipresencial, aprovechando las herramientas virtuales disponibles en la actualidad y proporcionaría una continuidad entre la escuela secundaria y la facultad. Una buena opción, además, la constituyen programas de tutorías, los cuales pueden estar a cargo de tutores pares (estudiantes avanzados) o los mismos docentes del ingreso.

Factores institucionales

Según Ariza (2009), en cuanto a la variable institucional, la institución educativa también hace parte importante en el desarrollo y el sentido de pertenencia que adoptan los estudiantes cuando ingresan; por tanto, aspectos como inconformidad con la universidad, sus propuestas, sus políticas y los recursos que ofrece, intervienen en el bienestar y las expectativas con que ellos llegan frente a su futuro profesional. Este componente describe los factores que tienen que ver con las posibilidades y oportunidades que la universidad le ofrece al estudiante para comenzar o continuar con sus estudios, teniendo en cuenta la forma en que sus políticas favorecen el desempeño y la permanencia en la institución; además de las variables que establecen criterios frente a la decisión de permanencia y deserción académica. Entre dichas variables, se encuentran la deficiencia en los recursos físicos, tecnológicos y humanos; la inconformidad con la universidad; la falta de planeación académica por los profesores; la incomodidad con el ambiente universitario; el inadecuado trato recibido en la universidad por profesores y administrativos; la propuesta institucional que es limitada de acuerdo con sus expectativas, y las limitadas oportunidades de financiamiento que brinda la universidad. Siguiendo a Díaz (2008), dentro de la variable institucional podemos diferenciar 5 factores básicos:

- ✓ **Normativa académica:** refiere al conjunto de leyes reguladoras de los procesos como pueden ser los plazos y tiempos de inscripciones y/o las entregas de trabajos prácticos y parciales que se llevan a cabo en la institución, asociadas a la materia en función al programa total de la carrera.
- ✓ **Financiación estudiantil:** refiere al suministro de dinero o de bienes hacia los estudiantes para que desarrollen cierta actividad, o para fomentar su desarrollo.
- ✓ **Recursos universitarios:** se definen por mobiliarios. Alude a los objetos y espacios que facilitan las actividades humanas comunes tales como: cantina, biblioteca, aulas, espacios comunes, fotocopidora, centro de estudiantes —también se incluyen sillas, mesas, lockers para libros—, sumado a todos aquellos servicios y tecnologías —aquí se pueden mencionar las PCs, los electrodomésticos, las impresoras— que la institución brinda para desarrollar sus funciones, y/o lograr el cumplimiento de las metas esperadas.
- ✓ **Calidad de programa:** característica y/o valoración respecto a la planificación previa de un determinado espacio curricular e institucional a nivel teórico-práctico.
- ✓ **Relaciones interpersonales:** trato o unión entre dos o más personas o entidades.

Tinto (2016) plantea que las decisiones de los estudiantes de quedarse o abandonar las instituciones se ve afectada por los niveles de conexión que ellos tienen con dicha institución educativa, tanto en el área académica como social, por lo que es indispensable que las instituciones tomen medidas para afrontar la problemática. En este sentido, Bayrón (2012) sostiene que

actualmente los servicios de apoyo que se ofrecen en las instituciones de educación superior tienen el objetivo principal de facilitarle la integración social y académica al estudiante en el contexto universitario. Algunos servicios de apoyo que ofrecen las instituciones son la consejería, la asesoría académica, la mentoría, la orientación y las tutorías.

Aquí se debe hacer mención del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la carrera de Psicología (PROFIPE), el cual constituye una política institucional que ha mostrado resultados más que positivos en la permanencia de estudiantes. El PROFIPE se creó en la Facultad de Psicología en mayo del 2005. Cuenta con un equipo profesional de trabajo, funciona de manera autónoma y en articulación estrecha con otras dependencias académicas, particularmente con la Secretaría Académica, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Oficina de Trabajo Final. El programa sostiene una perspectiva institucional, integradora y transversal, que contempla abordajes individuales y/o grupales. El objetivo más específico consiste en fortalecer el oficio de ser estudiantes para sostener las trayectorias académicas, promoviendo sobre todo la autonomía en el acceso a los conocimientos científicos, y como consecuencia de ello, mejoran las oportunidades de aprendizajes en el curso de la carrera. En este sentido, se trabaja para maximizar el protagonismo epistémico de la población estudiantil, en la convicción de que los aprendizajes más elaborados, vigorosos y avanzados que alguien puede conquistar son aquellos que se obtienen experimentando, investigando y desplegando la mayor actividad epistémica posible (Maldonado, 2017). La construcción del oficio de ser estudiantes universitarios requiere de un aprendizaje multidimensional y sostenido, donde la asunción de roles activos, críticos, productivos y creativos son condiciones indispensables para la conformación paulatina de una clara identidad como futuro profesional.

Además del PROFIPE, y en relación con los factores institucionales, entre las principales políticas institucionales que se podrían implementar se destacan:

- ✓ Mantener una actualización constante del plan de estudio.
- ✓ Ofrecer actividades y espacios que opten por una mayor vinculación entre estudiantes con fines de promover relaciones de sostén y compañerismo.
- ✓ Incluir planes de administración de tiempo, espacio y distribución poblacional para reducir los efectos producidos por la masividad estudiantil.
- ✓ Generar programas de información sobre el uso de plataformas virtuales y los derechos estudiantiles, dada la relevancia de estos como factor protector y la desinformación presente dentro de los estudiantes tanto en el Curso de Nivelación, como en el primer año de la carrera.
- ✓ Incluir los intereses estudiantiles o proponer posibles abordajes teóricos en temáticas de interés para vincular a los estudiantes en un rol activo frente al aprendizaje, a la vez que generar un mayor sentimiento de pertenencia a la institución.
- ✓ Plantear modalidades de evaluación mixta en los equipos docentes, dada la valoración negativa frente a las modalidades múltiple opción.

A modo de conclusión

La deserción universitaria es un fenómeno que ocurre cuando un estudiante abandona sus estudios universitarios antes de completar su programa académico. Las razones detrás de la deserción pueden ser diversas y complejas, incluyendo problemas financieros, dificultades académicas, falta de motivación, falta de apoyo familiar o social, y desafíos personales, entre otros.

Es importante abordar la deserción universitaria desde múltiples perspectivas, incluyendo medidas para mejorar la retención estudiantil; proporcionar apoyo académico y emocional; ofrecer recursos financieros y becas; y crear un entorno universitario inclusivo y de apoyo. Además, entender las causas subyacentes de la deserción puede ayudar a desarrollar estrategias más efectivas para prevenirla y apoyar a los estudiantes en riesgo.

Estas políticas pueden variar según el contexto y las necesidades específicas de cada comunidad, pero un enfoque integral, que aborde tanto las causas subyacentes como las manifestaciones de la deserción escolar, es fundamental para lograr resultados efectivos.

Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. & Moreno, I. (2008) ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1).
- Ariza Gasca A., & Arias Marín, D. (2009) Los factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. *Tesis Psicológicas*, 4, pp. 72-85.
- Bayrón, C. (2012) Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Griot*, 5(1), pp. 28-49.
- Borja Naranjo, G., Martínez Benítez, J., Barreno Freire, S. & Haro Jácome, O. (2021) Factores asociados al rendimiento académico: un estudio de caso. *Educare*, 23(3).
- Bustamante Neira, G., & Cabrera Berrezueta, L. (2022) Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato en el cantón Sucúa-Ecuador. *Ciencia Digital*, 6(4), 97-115:
<https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2338>
- Casanova, J., Cervero, A., Núñez, J., Almeida, L., y Bernardo A. (2018) Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30 (4), pp. 408-414. doi:
<http://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Di Paola Naranjo, A., Sánchez, S. & Pereno, G. (2022) Factores socio-demográficos que inciden en la retención de ingresantes a la universidad: un estudio exploratorio en la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). *Revista Educación*, 46 (2). DOI:
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47784>
- Díaz Peralta, C. (2008) Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), pp. 65-86.

- Durón, T. & Oropeza, T. (1999) Actividades de estudio: análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior. Documento de trabajo, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández Da Lama, R. (2020) Enfoques de aprendizaje en estudiantes de Psicología: rendimiento académico y diferencias entre estudiantes ingresantes y avanzados. *I Jornada del Profesorado en Psicología del IES N° 1 Dra. Alicia Moreau de Justo. La Psicología desde los Bordes*. Recuperado de:
<https://www.teseopress.com/memorias/chapter/>
- Follari, R. (2022) Educación universal: expectativas y paradojas. *Anales de la Educación Común*, 3(1-2), pp. 62-71.
- Goldenhersh H., Coria A., & Saino M. (2011) Deserción estudiantil: Desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3, 97-120.
- González-Velázquez, L. (2020) Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por Covid-19. *Espacio I+D, Innovación Más Desarrollo*, 9(25), pp. 158–179.
<https://doi.org/10.31644/imasd.25.2020.a10>
- Grasso Imig, P. (2020) Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 20, pp. 87-102.
- Lamas, H. (2015) Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3, pp. 313-386.
- López Campos, J. (2022) Factores psicosociales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Anuario de Investigación: Universidad Católica de el Salvador*, 11(1), pp. 51–63. <https://doi.org/10.5377/aiunicaes.v11i1.15164>
- Maccagno A., & Mangeaud A. (2017) La deserción estudiantil en el primer año de la universidad. Estudio comparado de momentos y factores de deserción. Filiación institucional: Programa de Estadísticas Universitarias – UNC.

- Maldonado, H. (2017) *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Martín Pavón, M., Santo Sevilla, D. & Río, C. (2020) Factores personales-institucionales que impactan el rendimiento académico en un posgrado en educación. *Revista de Investigación Educativa*, 27, pp. 4-32.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2556>
- Martínez Vizueté, W., Ordóñez Sánchez, J., Calderón Intriago, L. & Cujilán Alvarado, M. (2022) Las tutorías académicas como estrategia para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Dominios de la Ciencia*, 8, pp. 110-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3>
- Medrano, L., & Flores Kanter, P. (2017) La Problemática del Ingreso a la Universidad desde una perspectiva de la teoría de la agencia social: Aportes de la Teoría Social Cognitiva. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(13), pp. 6-31.
- Mireles Vázquez, M. & García García, J. (2022) Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación* 46, 610-626.
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>.
- Pimentel, Y., Pacori Paricahua, E., Pacori Paricahua, A. & Quispe Borda, W. (2023) Factores de riesgo de deserción universitaria durante la pandemia de COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 8, 2121-2132.
- Portillo Vera, E. (2023) Factores asociados a la deserción universitaria en la licenciatura en Administración de Empresas y Contaduría Pública, en el Paraguay. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1312. doi: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.340>
- Rodríguez Sas, O. (2020) Retención y deserción universitaria. *Revista Neuronum*, 6 (3).
- Santos Sharpe, A., & Carli, S. (2016) Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas

y nuevos abordajes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5, pp. 6-31.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades>

Serna-Palma, M. (2023) Afrontamiento al estrés ante exámenes en estudiantes de una universidad pública y una privada. *Revista ADM* 80(2), 101-103. doi:10.35366/110650.

Stáble, C., Clark, C., Zurita, V. & Hernández, R. (2019) Trayectorias académicas de estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba: los vínculos como favorecedores de la permanencia. *Orientación y Sociedad*, 19(2).

Tinto V. (2016) Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. Editorial Jossey-Bass Inc. Publishers. (Traducción de Carlos María de Allende). Recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/2528>

Tinto, V. (1992) El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de planeación universitaria*, 6(2). DGPEPA-UNAM/ ANUIES.

Torres, G. (2013). Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6, pp. 142–166.

UNC (2021) Anuario Estadístico de la UNC. Recuperado de:

<https://www.unc.edu.ar/>

UNESCO. (2018) Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe.

Valdez, R., y Moreno, E. (2008) Dropout or Self-Exclusion? An Analysis of Dropout Causes in Mexico's Sonoran High School Students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(10), pp. 7-19.

Vences Camacho, K., Márquez Gómez, J. & Cardoso Himénez, D. (2023) Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*, 13(26).

<https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1385>

Vidal Chica, J. (2023) Factores motivacionales, emocionales y socio-económicos asociados al rendimiento académico y abandono en la Educación Superior. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=312420>

Habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios del área de la salud

*Claudia Angélica Sánchez Calderón
Dulce Adriana Rendon Alegría
Gladys Loreina Lemus Rodríguez
Amelia Guadalupe Sánchez Calderón*

Resumen

El estudio de las habilidades socioemocionales (HSE) ha cobrado gran importancia por la necesidad de promover la salud mental en las personas, así como la sana convivencia en las escuelas y en la sociedad en general, brindando la oportunidad de contar con un equilibrio y bienestar socioemocional para las personas. El propósito del presente capítulo es mostrar las habilidades socioemocionales que poseen los estudiantes en las licenciaturas de Psicología, Nutrición y Terapia Física en una universidad privada en México; lo que nos permite reflexionar sobre la necesidad de que los futuros profesionales que brindarán atención a la salud cuenten y habiliten sus capacidades socioemocionales para empatizar y tratar con los pacientes. Las habilidades socioemocionales se indagaron mediante el Instrumento de Habilidades Socioemocionales de Sánchez C. y col. (2018), aplicado en 145 estudiantes. Se exploraron las áreas de: habilidades interpersonales e intrapersonales; habilidades de planeación; habilidades en el manejo del estrés y habilidad para manejar sentimientos. Los resultados indican que la muestra estudiada posee deficientes habilidades sociales, intra e interpersonales en los estudiantes de la licenciatura en Nutrición;

mientras que la más elevada corresponde a las habilidades de manejo de estrés y manejo de sentimientos en los estudiantes de las licenciaturas en Psicología y Terapia Física. Finalmente, se concluye que, a pesar de considerar como indispensables y elevadas todas las habilidades, las habilidades de manejo de estrés y de sentimientos resultan ser una herramienta clave y fundamental en los estudiantes del área de la salud.

Palabras claves: habilidades socioemocionales; autoestima; desarrollo personal.

Introducción

La educación superior en el mundo se encuentra abatida por diversas problemáticas como la baja eficiencia terminal, rezago, reprobación, deserción y otros; en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) destaca que en la formación de Técnico Superior, la licenciatura en Educación Normal y la licenciatura universitaria y Tecnológica, los estudiantes de primer ingreso en modalidades escolarizada y no escolarizada reportan 1.093.982 alumnos inscriptos; sin embargo, solo se reportaron 631.254 alumnos egresados en el período del 2016-2017 (ANUIES, 2017). Esto ha generado gran número de estudios que reconocen desde el actor alumno hasta sus características, condiciones, necesidades, etc., para intervenir y responder desde diferentes ángulos al sin fin de problemáticas.

Las Habilidades Socioemocionales (HSE) se han convertido en un elemento fundamental para el desarrollo de una persona, ya que le permiten la adaptación en el contexto social. En las instituciones educativas, estas habilidades resultan determinantes para docentes y estudiantes, ya que poder reconocer sus emociones y saber cómo generarlas y darles utilidad para motivar el aprendizaje en él/ella mismo(a) y en otros puede ser piedra angular para

lograr mejores resultados individuales y globales, que impacten positivamente en las personas y en las instituciones.

Estudios como el de Abarca, Agullo, Carpena, López, Cassá, Obiols, Soldevila, Sotil, Ecurra, Huerta, Rosas, Campos, y Llaños, (citados por Filella, Agulló, Pérez y Oriol, 2013), nos señalan que hasta el momento, en Barcelona, se concluye que los programas de educación socioemocional constituyen una excelente vía para contribuir a mejorar la capacidad adaptativa de sus receptores y, en consecuencia, optimizar su bienestar, mejorar su autorregulación y capacidad para gestionar los estados de ánimo negativos.

En otro estudio, Zins et al. (2004) señala que el peso de los aprendizajes socioemocionales en el logro académico depende de diversos factores como: la forma en que se define y evalúa dicho logro; el ambiente en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje, más o menos tradicionales o motivadoras; el grado en que los programas se contextualizan específicamente en función del centro educativo o se vinculan con sus iguales o figuras de referencia adultas.

En México, respecto al tema de las HSE en alumnos, se ha implementado el programa Construye-t, el cual puede tomar un papel de educación emocional, ya que de acuerdo con Bisquerra, R. y Chao, C. (2021), la educación socioemocional se posiciona como un mecanismo de prevención que es indispensable potenciar para prevenir las diversas manifestaciones patológicas y aspectos de riesgo como estrés, ansiedad, depresión, suicidio, así como el acoso y la violencia escolar. Por lo tanto, el trabajo debe hacerse en torno a la prevención primaria, que proporcione recursos y estrategias para afrontar las múltiples experiencias en las distintas etapas de desarrollo de las personas, con el fin de fomentar actitudes positivas ante la vida como habilidades sociales y emocionales, fungiendo como factores para el bienestar personal y social.

De esta forma, la identificación y el desarrollo de las HSE forman uno de los pilares más importantes para la adecuada integración e intervención social de las personas, así como para su desarrollo personal e individual que, a su vez, coadyuvará en el alcance de objetivos sociales, laborales y educativos; por lo que la presente investigación tuvo el propósito de conocer las habilidades socioemocionales que poseen los estudiantes en las licenciaturas de Psicología, Nutrición y Terapia Física en una universidad privada en el Estado de México, y con ello, derivar algunas recomendaciones para su desarrollo en los futuros profesionales del área de la salud.

Las habilidades cognitivas, emocionales y sociales

En consenso, se afirma que la educación en una persona no refiere exclusivamente al acto de estar informado con un cúmulo de conocimientos teóricos; adicionalmente, se requiere del desarrollo de ciertas habilidades que, en esencia, le permitan una formación que sea perdurable y trascendente para la vida.

Así, autores como Spencer y Spencer (1993) definen la *habilidad* como la capacidad de desempeñar una tarea física o mental; donde las habilidades mentales o cognitivas incluyen el pensamiento analítico —que abarca los pensamientos y conocimientos de datos, determinación de causas y efectos y la organización de datos y planes—, y el pensamiento conceptual —como el reconocimiento de patrones en datos complejos—. Lo que nos indica que el hombre tiene diferentes capacidades que pueden ser desarrolladas para permitirle afrontar diferentes aspectos de su vida.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el año 2017, menciona diferentes tipos de habilidades:

- **Habilidades cognitivas:** implica que podamos conocer las alternativas que se nos presentan, sus ventajas y desventajas para escoger la más adecuada para nuestra salud y desarrollo humano, con una visión crítica e integral de la realidad y saber asumir las consecuencias de las decisiones tomadas.
- **Habilidades emocionales:** ningún sentimiento es malo; dependiendo de la forma como se exprese, puede enriquecernos y ayudarnos a establecer relaciones positivas. Es importante aprender a expresar nuestras emociones, identificando los factores que nos producen tensión.
- **Habilidades sociales:** son aquellas destrezas que nos llevan a resolver problemas, a comunicarnos efectivamente y a poder expresar nuestros sentimientos, pensamientos y acciones de forma acertada, para poder garantizarnos relaciones estables y duraderas. (UNICEF, 2017). Por tanto, una habilidad es una capacidad y un componente de las personas que les permite realizar acciones y procesos mentales desde las funciones neuro-fisio-psicológicas y reaccionar tanto en situaciones específicas como en situaciones más complejas.

Las habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales, consideradas como las capacidades que nos permiten reconocer y manejar nuestras emociones, son elementos clave para mantener relaciones sociales positivas que generen aprendizajes y oportunidades de interactuar sanamente.

De acuerdo con López y López (2018), existen cuatro pilares básicos en las habilidades socioemocionales:

1. **Percepción emocional:** considerada como la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que nos rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, los movimientos corporales y el tono de voz. Esta habilidad describe el grado en que las personas identifican eficazmente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas generan.
2. La **asimilación emocional** es la habilidad para reconocer cuáles son los sentimientos que presentamos en el momento en que razonamos o damos solución a los problemas. Es esta habilidad la que permite descubrir cómo es que las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo es que los estados emocionales ayudan a la toma de decisiones; por otra parte, permiten reconocer los procesos cognitivos básicos.
3. **Comprensión emocional:** de acuerdo con López y López (2018), es la habilidad para lograr una separación de signos que se presentan al momento de estar generando una emoción, marcar las emociones y reconocer en qué condiciones se agrupan los sentimientos. Por otro lado, implicaría una actividad anticipatoria y retrospectiva para conocer las causas que generan el estado anímico y las derivaciones de las acciones. Contiene la destreza también para conocer la transición de un estado de ánimo a otro, generando empatía en el sujeto que la experimenta.
4. **Regulación emocional:** esta habilidad se caracteriza por comprender y saber valorar los sentimientos que se llegaron a generar, estos pueden negativos o bien positivos; el objetivo de esta habilidad es poder desarrollar pensamiento crítico y saber seleccionar adecuadamente la información que los acompaña realizando una reflexión de su utilidad. De acuerdo con López y

López (2018), esta habilidad involucra de esta forma al manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, es decir, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas tácticas que ayudan a regular nuestras emociones que transforman nuestros sentimientos como los de las demás personas.

Estudiosos como Bar-On proponen un modelo que se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, las HSE son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente. El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos:

1. El **componente intrapersonal**: reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros.
2. El **componente interpersonal**: implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos.
3. El **componente de manejo de estrés**: involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista.
4. El **componente de estado de ánimo**: está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social.
5. El **componente de adaptabilidad o ajuste**.

Por lo tanto, las habilidades socioemocionales, en esencia, no están conformadas exclusivamente por las categorías social y emocional, sino por los elementos que las componen y, en suma, permiten a las personas el autoconocimiento, así como contar con un alto sentido de adaptación hacia el exterior.

Así, las habilidades socioemocionales (HSE) se refieren a las herramientas que permiten a las personas entender y regular

sus emociones; comprender las de los demás; sentir y mostrar empatía por los otros; establecer y desarrollar relaciones positivas; tomar decisiones responsables; así como también definir y alcanzar metas personales (Hernández Z., Trejo y Hernández M., 2018).

En suma, las habilidades socioemocionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y herramientas que aprendemos e interiorizamos para posteriormente utilizarlas en nuestro contacto con las demás personas y con nuestro exterior. Son aquellos conocimientos que adquirimos cuando estamos en contacto con nuestro entorno, es decir, con las demás personas; esos conocimientos, posteriormente, los internalizamos y se convierten en nuestra forma de relacionarnos con el mundo. Son aquellas habilidades que aprendimos. Aprender el cómo reaccionar ante cierta situación para manejarla de la forma en que la persona considera que es la mejor manera. Es decir que aquello que aprendimos se vuelve en nuestra forma de reaccionar ante diversas situaciones; sin embargo, las HSE hablan de que son solo aquellas cosas que aprendimos que son la manera adecuada para desenvolvernó en los diferentes contextos.

Metodología

La investigación se realizó desde el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, transversal, con un diseño de investigación no experimental, con el objetivo de conocer las habilidades socioemocionales que poseen de los estudiantes en las licenciaturas de Psicología, Nutrición y Terapia Física en una universidad privada en el Estado de México.

Se empleó el instrumento de habilidades socioemocionales de Sánchez C. y col. (2018). Integrado por 61 reactivos: 15, correspondientes a la variable de habilidades emocionales y 46, a la variable de habilidades sociales, redactados en tercera persona.

Con preguntas en escala Likert, que se evocan a la medición de la persona, es capaz de manejar, identificar y transmitir las habilidades socioemocionales que posee, a partir de las siguientes dimensiones:

- habilidades de planificación;
- habilidades para el manejo del estrés;
- habilidad para manejar sentimientos;
- componente interpersonal;
- componente intrapersonal.

El instrumento posee una varianza acumulada de 45.865, dividiéndose esta a su vez en varianzas por factor: 33.038% para el componente interpersonal e intrapersonal; 5.502% para el componente de habilidades de planificación; 4.655% para manejo de estrés, y 2.670% para habilidades para manejar sentimientos. Finalmente, la validez de Alpha de Cronbach fue de 0.958.

Se trabajó en una universidad privada del Estado de México, con una población de estudiantes universitarios pertenecientes al área de la salud. Se realizó un muestreo por conveniencia, que quedó integrada por 145 estudiantes: hombres y mujeres; con edades comprendidas entre los 18 y 29 años; inscriptos a las licenciaturas en Psicología, Nutrición y Terapia Física.

Resultados

Considerando el total de la muestra integrada por 145 estudiantes, participaron 115 mujeres y 30 varones, lo que representó el 79.3% y el 20.2%, respectivamente. A continuación, se presentan los resultados globales por dimensión, de acuerdo con la habilidad.

Habilidades intrapersonales e interpersonales

Para la habilidad intrapersonal e interpersonal, los estudiantes de las áreas de la salud resultaron deficientes en esta dimensión.

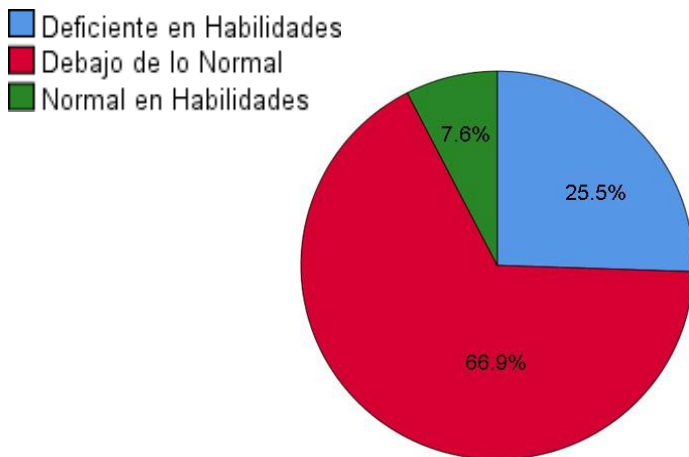


Figura 1. Habilidades intrapersonales e interpersonales

En la Figura 1, se muestran los resultados obtenidos de las aplicaciones realizadas. En ellos se observa que, en la clasificación **Habilidades intrapersonales e interpersonales**, 97 alumnos, que representan el 66.9%, están ubicados en la clasificación “Debajo de la norma”. Por otra parte, 37 alumnos, cuyo porcentaje es el 25.5%, se ubican en la clasificación “Deficientes en habilidades”. Lo anterior indicaría que la mayoría de la muestra pudiera no ser consciente de los otros y tener dificultades para relacionarse socialmente, así como ser incapaz para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos. Solo el 7.6%, es decir,

11 alumnos, posee las “Habilidades interpersonales e intrapersonales normales”, lo que indicaría que poseen la capacidad de ser conscientes, de comprender y relacionarse con otros, así como también manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos.

Habilidades de planeación

Con relación a la dimensión Habilidades de planeación, se muestra el porcentaje total de estudiantes que participaron en la muestra, que se ubican mayormente dentro de lo normal en las habilidades de esta dimensión.

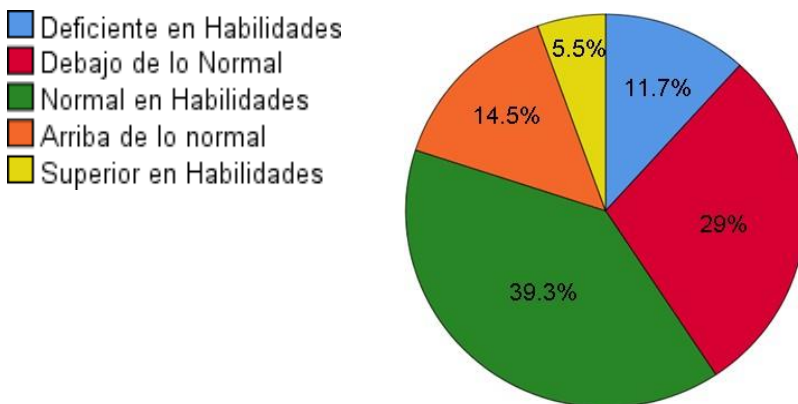


Figura 2. Habilidades de planeación

En la Figura 2, se observan los resultados obtenidos de las aplicaciones realizadas en el área de las **Habilidades de planeación**, las cuales muestran que el 11.7%, es decir, 17 participantes, se encuentran en la clasificación “Deficientes en habilidades”, mientras que 42 alumnos, que representan el 29%, se encuentran

en la clasificación “Debajo de lo normal”. Lo que nos indicaría que pudieran no tener capacidad para planificar sus actividades o su vida personal; así como falta de control en los problemas que les puedan surgir a lo largo del cumplimiento de una meta o un plan.

Por otra parte, 57 alumnos, que representan el 39.3%, se ubicaron en la clasificación “Normal en habilidades”, mientras que un 14.5% —es decir, 21 alumnos— se ubicó en la clasificación “Arriba de lo normal” y 8 alumnos —que representan el 5.5%— se ubican en la clasificación “Superior en habilidades”. Lo que indicaría que pudieran ser capaces de realizar planes, proponerse metas a corto, mediano y largo plazo, resolución de conflictos, iniciativa. Así también, pudieran tener rasgos obsesivos que los llevaran a ser perfeccionistas.

Habilidades en el manejo del estrés

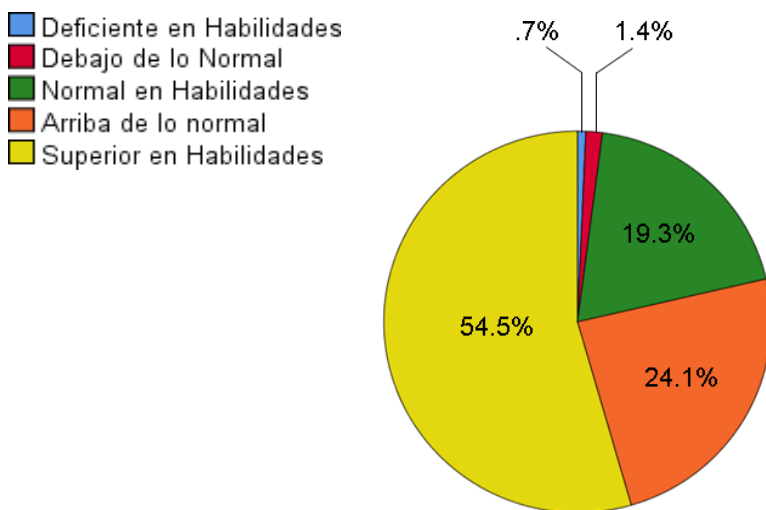


Figura 3. Habilidades en el manejo del estrés

Para la dimensión **Habilidades en el manejo del estrés**, se obtuvieron resultados con predominio en el rango superior en las habilidades desarrolladas para esta dimensión.

En la Figura 3 se muestra que solo un participante, representado por el 0.7%, se encuentra en la clasificación “Deficiente en habilidades”; mientras que el 1.4% —es decir, 2 alumnos— se encuentra en la clasificación “Debajo de lo normal”. Lo que nos indicaría que los estudiantes pudieran no saber cómo responder ante los fracasos: tienen estrés, y no controlan sus impulsos ni emociones.

También se muestra que 28 participantes —que representan el 19.3%— se ubicaron en la clasificación “Normal en habilidades”, mientras que un 24.1% —es decir 35 alumnos— se ubicó en la clasificación “Arriba de lo normal” y 79 alumnos —es decir, el 54.5%— en “Superior en habilidades”. Lo que indicaría que son capaces de tener un control adecuado de sus impulsos, emociones, y del estrés.

Habilidades en el manejo de los sentimientos

Con relación a la dimensión **Habilidades en el manejo de los sentimientos**, encontramos que los resultados se ubican principalmente en el rango superior de esta dimensión.

En cuanto a los resultados obtenidos en esta área, en la Figura 4 se muestra que solo un alumno —que representa el 0.7%— se encuentra en la clasificación “Deficiente en habilidades”, mientras que el 6.2% —es decir 9 alumnos— se encuentra en la clasificación “Debajo de lo normal”. Lo que nos indicaría que pudieran no ser capaces de controlar sus sentimientos y, potencialmente, inestables emocionalmente. Así como parecen tener dificultad para controlar sus miedos y no ser comprensivos con los sentimientos de otros.

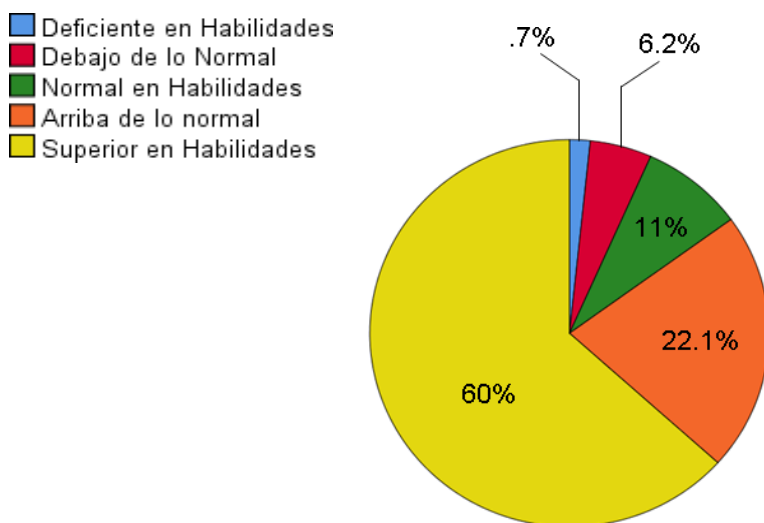


Figura 4. Habilidades en el manejo de los sentimientos

Por otra parte, se muestra que 46 alumnos —que representan el 11%— se ubicaron en la clasificación “Normal en habilidades”, mientras que un 22.1% —es decir 32 alumnos— se ubicó en la clasificación “Arriba de lo normal”, y 87 alumnos —es decir el 60%— en “Superior en habilidades”. Lo que indicaría que son sujetos emocionalmente estables, que son capaces de mostrar los sentimientos que experimentan de una forma objetiva, siendo comprensivos con los otros. Pueden controlar sus miedos y resolverlos. El sujeto suele reconocer sus debilidades y fortalezas.

Análisis de resultados

A partir de los resultados obtenidos, se observa que en el área de las Habilidades intrapersonales e interpersonales, los estudiantes se ubican como “deficientes en habilidades” y “por debajo de lo normal”. Las habilidades interpersonales e intraper-

sonales representan una consciencia social centrada en la capacidad de poder identificar las emociones propias y de los otros, de acuerdo con Caballo (1991) quien explica que un individuo en un contexto interpersonal expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás.

Por su parte, Dongil y Cano (2014) explican que las habilidades interpersonales son capacidades y destrezas que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas. Ante lo cual podemos decir que la mayor parte de los alumnos tendrían dificultad para ser conscientes de los otros y dificultad para relacionarse socialmente, así como incapacidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos.

Por otra parte, en el área de las Habilidades de planeación, las clasificaciones con mayor frecuencia y porcentaje se situaron en “normal en habilidades”, “arriba de lo normal” y “superior en habilidades”. Lo que indicaría que los alumnos pudieran ser capaces de realizar planes, proponerse metas a corto, mediano y largo plazo; manejar la resolución de conflictos, tener iniciativa. Para Caballo (1991), esta habilidad implica el poder manejar las emociones propias en la ejecución de tareas, lograr postergar recompensas y perseverar en las tareas a pesar de las dificultades y frustraciones.

En el área “Habilidades en el manejo del estrés”, las clasificaciones con mayor porcentaje son “normal en habilidades”, “arriba de lo normal” y “superior en habilidades”. Lo que significa, para Sánchez C. (2018), que estos alumnos poseen las habilidades necesarias para ser tolerantes a la frustración; capacidad para identificar problemas, formular quejas y responder a ellas para expresar el malestar o descontento por algo que está relacionado directamente con la persona.

Lo anterior se relaciona con el modelo de Bar-On (1997) en el que se mencionan dos componentes relevantes en esta área. Por su parte, el componente de estado de ánimo, que explicaría que, quienes poseen esta habilidad deberían poder adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social, lo cual estaría relacionado con el manejo del estrés, pues estaría evitando que este escalara a niveles altos. En el caso del componente de adaptabilidad o ajuste, explicado en el mismo modelo, se afirma que tiene relación directa, pues quien se ajusta y adapta a su entorno de una manera adecuada evita que el estrés se presente de manera significativa.

En cuanto al área del Manejo del estrés, las clasificaciones con mayor frecuencia y porcentaje se situaron en “normal en habilidades”, “arriba de lo normal” y “superior en habilidades”. De manera general, esto indicaría que estos alumnos son emocionalmente estables, también son capaces de mostrar los sentimientos que experimentan de una forma objetiva, siendo comprensivos con los otros. Pueden controlar sus miedos y resolverlos. El sujeto suele reconocer sus debilidades y fortalezas.

En este sentido, desde la perspectiva de López y López (2018), se explicaría que estos alumnos poseerían estos 4 pilares en las habilidades del manejo emocional, la asimilación emocional, que es la habilidad para reconocer cuáles son los sentimientos que presentan en el momento que razonan y dar solución a los problemas.

Confrontándolo desde el modelo de Bar-On (1997), diríamos que los alumnos reúnen la habilidad de ser conscientes, de comprender y relacionarse con otros, la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos.

Finalmente, y desde la perspectiva de López y López (2018), diríamos que las habilidades anteriormente nombradas les permiten identificar y manejar sus emociones (conocerse mejor); sentir y mostrar empatía por los demás y establecer relaciones positivas

(mejorar las relaciones con los demás); y definir y alcanzar metas (tomar decisiones responsables).

Conclusiones

En términos generales, los alumnos de las licenciaturas en Ciencias de la Salud no poseen las habilidades sociales necesarias en el componente interpersonal e intrapersonal; tampoco en las habilidades emocionales ni en las habilidades de planificación. En consecuencia, lo anterior puede generar que no sean conscientes, y que tengan dificultad para comprender y relacionarse con otros; así como también que sientan dificultad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos. Por otra parte, en el área de planificación, los alumnos tampoco tienen las habilidades necesarias, lo que significaría que no poseen la capacidad de discernir sobre las causas de los problemas, sin poder encontrar aquello que se considera como fundamento u origen de algo, ni otorgar soluciones o respuestas de afrontamiento eficaz para un problema particular.

En cuanto a las habilidades: manejo del estrés y manejo de los sentimientos, los alumnos mostraron fortalezas en estas áreas, lo que significa que cuentan con capacidad para identificar el problema, formular quejas y responder a ellas para expresar el malestar o descontento por algo que está relacionado directamente con la persona. Esto permite, por lo general, socializar y adquirir la capacidad para comunicarse y a hacer frente a las presiones de los grupos de afiliación.

Por último, cabe aclarar que la información obtenida en esta investigación debe ser tomada como orientativa: puede servir de reflexión para elaborar las estrategias apropiadas que permitan reforzar las habilidades socioemocionales del estudiante. De esta manera, se estimula la realización de proyectos de investigación que envuelven el aprendizaje colaborativo, para potenciar la

adquisición de habilidades socioemocionales. De acuerdo con mi experiencia y con los resultados que se obtienen durante los cursos académicos Construye-t, he observado mejorías sustanciales en el rendimiento académico, intrapersonal e interpersonal.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2017) Anuarios estadísticos de educación superior. Recuperado de:
<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Bar-On, R. (1997) Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. *105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago*.
- Bisquerra R. y Chao C (2021) Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, Año 1, Núm. 1 enero-junio 2021, (pp. 9-29). Recuperado de: <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Caballo, V. E. (comp.) (1991) *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Dongil, E., Cano, A. (2014) “Habilidades sociales”. *Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)*. Madrid. España.
- Filella, G.G., Agulló, M. M., Pérez, E. N., Oriol, G. X. (16 de octubre de 2013) Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. Barcelona. Ministerio de Ciencia e Innovación. Recuperado de:
<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/1864/1734>
- Hernández, Z. M, Trejo, T. Y & Hernández, M. (2018) El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. *Revista Red*. Recuperado de:
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>
- López, B. y López, B. (2018) El desarrollo de las habilidades socioemocionales como factor influyente en el desempeño académico. *EUMED*. Recuperado en enero 2020. Disponible en:

<https://www.eumed.net/rev/atlanter/2018/08/habilidades-socioemocionales.html>

- Sánchez, C. & col (2018) "Instrumento de Habilidades socioemocionales. Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMex. México, México.
- Spencer L.M y Spencer S.M. (1993) *Competence at work. Models for superior performance*. Nueva York: Wiley.
- UNICEF (2017) *Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*. Venezuela: P&P Producciones Gráficas. C.A.
- Zins, J. E. y Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004) *Building academic success on social and emotional learning*. New York, Teachers College Press.

Aprendizajes saludables como problemáticas psicoeducativas. Aportes desde la complejidad

Mónica Fornasari

Ezequiel Olivero

Rocío Sánchez Amono

Gisela Lopresti

Marisabel Oviedo

Resumen

En este trabajo, presentamos los avances alcanzados con nuestras investigaciones (Facultad de Psicología, UNC. Avalados por SECyT, 2018/2020 y 2020/2023) desde el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE), referidos a los aprendizajes y trayectorias universitarias. Los objetivos propuestos nos brindaron conocimientos sobre los procesos psicoeducativos como sujetos epistémicos y las travesías académicas que los/as estudiantes de Psicología adquieren en sus trayectorias institucionales, al cursar la carrera. Desde una metodología cualitativa, a través de entrevistas psicoeducativas y espacios de aula-taller, hemos recolectado información sustancial sobre las configuraciones subjetivas en los oficios de ser estudiantes, a partir de experiencias de aprendizajes saludables y de las problemáticas emergentes en el campo de la educación superior. Desde el paradigma de la complejidad (Bleichmar, 2022; Maldonado, 2017; Zelmanovich, 2010 y Morin, 2000), hemos iluminado la comprensión de los fenómenos psicoeducativos actuales, como experiencias/acontecimientos en los espacios universitarios (Fornasari, 2021). Para ello, hemos sistematizado

una experiencia de trabajo grupal con estudiantes y los relatos narrativos de una estudiante que demanda asistencia y acompañamiento psicoeducativo en nuestro espacio clínico. Como conclusiones, podemos afirmar que los/as estudiantes en sus diferentes tramos académicos (ingreso, permanencia y egreso) logran aprendizajes saludables cuando se posicionan como sujetos protagonistas y autónomos en sus estrategias de estudios universitarios. Finalmente, corroboramos que logran acreditar la titulación de la carrera cuando adquieren los recursos simbólicos en sus estructuras epistémicas/cognitivas, emocionales y sociales, necesarias e imprescindibles en la formación profesional en el campo de la Psicología.

Introducción

En los diferentes espacios de intervención que sostenemos desde el PROFIPE (individual, grupal e institucional), escuchamos continuamente necesidades de los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes en los diferentes momentos de cursado: ingreso, permanencia o egreso. Es frecuente observar en los discursos (expresados como demandas) dificultades para aprender; rendir exámenes; avanzar en la carrera; poder tomar decisiones; desarrollar exámenes escritos y orales; para escribir; entre otras problemáticas psicoeducativas observadas.

A partir de nuestras investigaciones, intentamos reflexionar sobre las condiciones de riesgo —como factores obstaculizadores—, con la intención de comprender las dificultades que subyacen, muchas veces, en las expresiones que se recuperan de los/as estudiantes. Para ello, hemos sistematizado una experiencia de trabajo grupal con estudiantes y los relatos narrativos de una estudiante que demanda, en nuestro espacio, atención y acompañamiento psicoeducativo.

Con este ensayo, procuramos abrir interrogantes y líneas de análisis para comprender la complejidad de los procesos formativos, curriculares y académicos en la universidad. Buscamos contrastar paradigmas educativos sobre los procesos de aprender, desmitificar los imaginarios sociales sobre las nociones de “herramientas” como procedimientos externos para “arreglar” los déficits de los conocimientos, como así también, interpelar las posiciones estudiantiles que invalidan las experiencias de aprendizajes saludables, como configuraciones constitutivas para lograr procesos de simbolización subjetivantes.

La ilusión de la máquina de aprender

En este apartado, queremos compartir la experiencia grupal vivenciada con una población estudiantil, a partir de los encuentros preventivos de aula-taller que ofrecemos desde PROFIPE. Se trata de dos espacios de talleres que se desarrollaron en el año (2022) con estudiantes de primero a quinto año que asistieron voluntariamente. Tuvimos una asistencia total de 60 participantes en las dos instancias (38 y 22 respectivamente). El aula-taller se titulaba “aprender a rendir exámenes”, y estaba destinada a todos los estudiantes de las tres carreras que se cursan en la Facultad de Psicología (licenciatura, profesorado y tecnicatura).

Resultó muy interesante descubrir un fenómeno emergente en el primero de los encuentros. Al preguntarle a los estudiantes cuáles eran sus expectativas, expresaron: *“herramientas para aprender”*; *“métodos para organizar el estudio”*; *“pautas para rendir exámenes”*; *“herramientas para rendir exámenes orales y escritos”*; *“tips para concentrarse”*. Pero lo que nos resultó llamativo es lo que respondieron cuando solicitamos al grupo que circunscribieran las dificultades a la hora de rendir. Entre los relatos expresados, podemos recuperar: diferentes tipos de *“miedos”*; altos montantes de *“ansiedad”*; *“falta de concentración”*; *“frustración”*;

“angustia”; “no rendir finales”; “temor a decepcionar”; “bloqueos”, entre otros.

Nos podríamos preguntar: ¿cuáles serían las dificultades que están presentes? Si bien consideramos múltiples causas presentes para aprender, cuando escuchamos los discursos de estos estudiantes, ¿serían mayormente cognitivas, emocionales o sociales? ¿Por qué solicitan “herramientas”, pautas, técnicas, métodos, si en las dificultades para aprender expresan “bloqueos” emocionales?

Podemos incorporar aquí un aporte que consideramos significativo. Concebimos a los escenarios educativos como fenómenos complejos. Es decir que son múltiples, variadas, y hasta opuestas las dimensiones, factores o relaciones que los atraviesan y que pueden estar presentes en cada escenario educativo. Una de las perspectivas teóricas que nos permite comprender este grado de complejidad remite a los aportes de Morín (2000). Este autor, a partir de un enfoque paradigmático, presenta la noción de *complejidad* como una perspectiva del pensamiento complejo, que posibilita identificar y comprender las tensiones, complicaciones, incertidumbres y contradicciones, más allá de lo aparente y naturalizado. Sus aportes resultan sustanciales, tanto en la posibilidad de analizar los elementos que constituyen los fenómenos, como el todo, como conjunto. Este enfoque nos ayuda a dilucidar que una problemática psicoeducativa puede estar atravesada por múltiples condiciones, contextos, supuestos, indicadores o variables —incluso, hasta paradójicos, contradictorios u opuestos—.

En este sentido, nos posibilita interpretar aquellos escenarios donde los estudiantes “saben” lo que tienen que hacer para rendir exámenes, pero no logran realizarlo. Es decir, reconocen que, en la mayoría de las ocasiones, tienen conocimiento de las herramientas necesarias, como aquellos métodos y estrategias que se solicitan para afrontar situaciones de evaluaciones, pero expresan que no logran aplicarlos y/o sostenerlos en sus procesos de estudios. Aquí emerge una disociación instrumental entre los

procedimientos técnicos adquiridos y los saberes apropiados, internalizados como significativos y saludables.

Puede resultar esclarecedor introducir aquí algunas expresiones verbalizadas en la segunda jornada de aula-taller. En este grupo de estudiantes, hubo una correspondencia entre las expectativas del encuentro y las dificultades a la hora de rendir. Expresaban realizar otras actividades en lugar de estudiar; pasar fechas de exámenes; tener dificultades para organizar el contenido (por considerarlos excesivos); no sentirse seguros para ir a rendir; tener la necesidad de leer y entender rápido; sentir carencia de herramientas orales; entre otras. No obstante, cuando en el espacio de aula-taller, se retomaban estos puntos y se circunscribían sobre estos obstáculos, podían otorgar nuevos sentidos a sus propias expresiones, denotando que las mismas estaban atravesadas nuevamente por la estructura emocional. Podían reconocer que estaban presentes los miedos, las ansiedades y frustraciones, entre otras sensaciones. Lograron visualizar que detrás del perfeccionismo estaban las dificultades para tolerar la incompletud, como ese estado de querer saberlo todo y no poder. Frente a la necesidad de organizar contenidos extensos, expresaban las interferencias para sostener, con anticipación, esa constancia que requieren los procesos de aprendizajes, y no dejar para último momento la preparación del examen.

Llegados a este punto, resulta llamativo que detrás del pedido de herramientas, técnicas, tips, métodos, formas, etc. Subyacen los componentes emocionales que están presentes en todos los entornos de aprendizajes. Podríamos preguntarnos: ¿Qué quieren significar con el término “herramientas”? ¿Herramientas como una serie de pasos a seguir para lograr algo? ¿Una caja de herramientas? Desde el imaginario social, la noción de *herramientas* nos remite al arreglo de una maquinaria.

En este caso, podríamos jugar con el significativo “herramientas”. El pedido de herramientas como la expresión de un malestar que se hace presente en sus trayectos de estudios.

Desde esta perspectiva, podemos pensar que este grupo de estudiantes concibe al *sujeto de aprendizaje* como una máquina, a partir de sus propias demandas. Máquina que no siente y que necesita de herramientas para funcionar. Solo apretar palancas y comienza a funcionar. Nada más alejado del paradigma sobre la complejidad de los aprendizajes, donde sabemos que se trata de procesos complejos que conllevan tiempos sistemáticos, progresivos y secuenciados; atravesados constitutivamente por componentes emocionales.

En este punto, consideramos significativo recuperar los aportes de Zelmanovich (2010) quien expresa la importancia de “cernir el malestar”, con la finalidad de hacerlo visible y menos difuso. Si bien es un modo de orientar el camino para abordarlo, resulta complejo y desafiante, ya que muchas veces el malestar se presenta discursivamente confuso, siendo difícil poder abrirlo en sus pliegues para develar sus diferentes aristas. No obstante, es convocante comprender que el malestar es estructuralmente humano, ya que forma parte de la constitución del psiquismo. En este sentido, visualizar lo irreducible abre la posibilidad de abordarlo y convertirlo en algo productivo. Es decir, dentro de lo irreducible del malestar, existe algo sobre lo que sí es posible operar, y desde su manifestación, buscamos alternativas para abordarlo.

De esta manera, se resalta lo significativo que resulta para los y las estudiantes poder contar con un momento y un espacio donde sea posible pensar y reflexionar sobre el malestar y sus dificultades, que están presentes en los procesos para aprender. Reconocerlas nos abre una posibilidad de abordaje. En muchos escenarios, desde paradigmas positivistas, la posibilidad para aprender es considerada como algo mecánico (“queremos herramientas”), donde habría piezas de la maquinaria y pasos a realizar que posibilitarían que la “máquina de aprender” vuelva a “funcionar”. De esta manera, se desconoce la complejidad que subyace en su construcción, ya que no están solamente impli-

cadass cuestiones cognoscitivas (como la atención, la comprensión, el análisis, etc.), sino también, y fundamentalmente, componentes emocionales y sociales.

En este punto, focalizamos la interpretación sobre las interacciones multicausales y plurales que intervienen en las configuraciones “subjetivas e intersubjetivas” de los procesos de aprendizajes, y que necesariamente, también están presentes en las dimensiones complejas: como son los factores biológicos, institucionales, familiares, contextuales y socioculturales, entre otros.

¿Qué lugares se invisten para las experiencias de aprendizajes?

Desde este apartado, queremos abordar el malestar manifestado en las trayectorias académicas universitarias, a partir del espacio de consulta individual del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de la Facultad de Psicología, UNC. Este acompañamiento es uno de los dispositivos más demandados en nuestro programa, en el cual los estudiantes nos plantean en un proceso de entrevistas psicoeducativas, diferentes dificultades para avanzar en la carrera. Intervenir sobre estas demandas nos permite conocer cuáles son las problemáticas actuales y emergentes de los estudiantes de la Facultad de Psicología. En este contexto, en el informe que publicamos del año 2022, los motivos de consulta más frecuentes expresan dificultades epistémicas (48%) y socioemocionales (22%). Es por esto que, a partir de un caso, realizaremos un análisis sobre las mismas, teniendo en cuenta los dos marcos que sustentan el enfoque psicoeducativo: la teoría constructivista y el psicoanálisis.

Recuperamos, de nuestras intervenciones, el caso de María, 19 años, estudiante de primer año, quien expresa como motivo de consulta: *“me está costando estudiar, me cuesta comprender, me estresa no saber y pienso que no voy a poder, quiero controlar la*

ansiedad”. Frente a este motivo, le pedimos que relate sus procesos de aprendizajes, a lo que refiere: *“me queda mejor cuando escucho audios, más que sentarme a leer”*. En base a estas expresiones, surge como pregunta: ¿qué lugares se invisten para las experiencias de aprendizajes? Pareciera que, para esta estudiante de primer año, subyace como supuesto subjetivo que aprender consiste en incorporar ideas y conceptos que tienen que “quedar”. Cuando nos interrogamos sobre este significante, preguntamos sobre sus sentidos: ¿alojados, guardados, estacionados, fijados? ¿Podrán “quedarse”, sin comprensión, ni elaboración, sin esfuerzos, costos o procesos (epistémicos, emocionales y sociales)? Para María, este sentido expresaría acumular conceptos, pero sin pasar por las experiencias de la simbolización y la tramitación psíquica.

Cuando retomamos los aportes de Piaget, consideramos que es a partir de las experiencias como acontecimientos psicoeducativos donde se logran elaborar, resignificar y apropiar los nuevos conocimientos (Fornasari, 2021). Es por esto que resulta necesario que la estudiante pueda dar lugar a la lectura comprensiva, al dilema y al conflicto que genera la aproximación a un texto desconocido, y preguntarse sobre ello. En estos procesos de aprendizajes, consideramos necesario comprender la posibilidad de tolerar cierto malestar que genera el no saber, el enigma y la incompletud. Bleichmar (2022) lo refiere del siguiente modo:

(...) el interés parte del *displacer* y no del *placer* (...) El *placer* está dado porque uno ya conoce el modo de resolución del interrogante; lo que produce *placer* es la *búsqueda*, porque uno sabe que cuando lo logre va a disminuir la tensión que le produce lo *displacer* de lo desconocido (p. 102).

Esta *búsqueda* sobre lo desconocido implica habitar la incomodidad subjetiva que llevan las preguntas que habilitan los aprendizajes para acceder a los conocimientos. Otra frase signi-

ficativa de la demanda de la estudiante se articula con la imposibilidad de la confianza en la flexibilidad psíquica de tolerar lo inesperado, lo incierto, “*pienso que no voy a poder*”, y con la necesidad de “*controlar la ansiedad*”. Podríamos pensar que esta búsqueda de control obtura e interfiere sobre la posibilidad de atravesar los procesos e ir elaborando las diferentes situaciones que se presentan a lo largo de la vida universitaria.

Factores protectores y de riesgo

Con este apartado, proponemos conocer y comprender los factores protectores y de riesgo que se presentan en los procesos de ambientación universitaria. El ingreso a la Facultad de Psicología se realiza a través del cursado intensivo de una materia introductoria, durante los meses de febrero y marzo. Luego, se ofrece una etapa de cursado extensivo, desde abril a junio, destinado a aquellos estudiantes que no lograron regularizar o promocionar la primera instancia. Esta etapa inicial se visualiza como un proceso complejo de integración a la vida universitaria, y se encuentra atravesada por una pluralidad de significaciones y sentidos, debido a múltiples razones, particularmente por la masividad registrada en su población estudiantil (más de 15.000 estudiantes matriculados).

A partir de ese momento inaugural, se construyen conocimientos sobre sus características generales, en relación con su estructura edilicia y organizacional, sus dimensiones, sus integrantes y recursos. La población estudiantil debe desarrollar un posicionamiento participativo, activo y protagónico en relación con otros miembros institucionales, con sus vínculos con el proyecto formativo e identitario, con los modos de evaluación y de acreditación curricular, con las interrelaciones con la comunidad universitaria, y con la función social y ética de la profesión, entre otros asuntos importantes.

Para conocer e identificar las dificultades que surgen en este tramo del ingreso, tomamos como muestra a un grupo de 94 estudiantes, que pertenecen a una de las comisiones de la materia “Introducción a los estudios universitarios”. A partir del método cualitativo, constructivo e interpretativo (Kornblit, 2004; Vasilachis, 1992), recabamos información relevante en torno a dos constructos sustanciales: (I) emociones y sentimientos al recurrir la instancia del ingreso (extensivo); y (II) causas visualizadas como factores de riesgo que impiden aprobar esta primera instancia. Posteriormente, en el proceso de sistematización, identificamos como principales obstáculos la “falta de estudio” y la “organización del tiempo”, como causales directas para reprobar el curso introductorio a la vida universitaria.

Realizando un análisis pormenorizado de las emociones y los sentimientos explicitados por los ingresantes, podemos definir dos agrupamientos:

- 1) Por un lado, aquellas emociones que categorizamos como disruptivas, por el nivel de malestar subjetivo que provocan. En este grupo, encontramos altos niveles de ansiedad, estados de enojo, cansancio, decepción, frustración y tristeza.
- 2) Por otro lado, visualizamos estados emocionales vinculados a sensaciones agradables y de bienestar, tales como confianza, felicidad, tranquilidad y esperanza, entre otras. En la mayoría de las respuestas, estas últimas estaban referenciadas a las expectativas que les brindaban una nueva oportunidad, como experiencias transformadoras hacia el porvenir y que lograrían revertir los resultados académicos negativos, obtenidos en la modalidad intensiva.

En nuestra institución, visualizamos que la población estudiantil que logra acreditar y fortalecer sus trayectos universitarios lo realiza desde un capital cultural, social, emocional y académico que le brinda los recursos y las estrategias subjetivas necesarias para apropiarse de los nuevos aprendizajes contextuales, institucionales y curriculares. Para construir sus oficios de ser estudiantes universitarios, detectamos dos factores protectores principales que intervienen como andamiajes constitutivos en los procesos educativos superiores:

- **Pedagógicos/académicos:** estos procesos están sostenidos a partir del vínculo establecido con los docentes y con los contenidos curriculares de cada materia o seminario de la carrera. Asistir a clases teóricas, tomar notas, conocer el programa de cada materia, participar en las distintas actividades áulicas, realizar consultas con el equipo de cátedra, organizar los tiempos de estudio, son condiciones indispensables para promover y proteger los procesos de aprendizajes en los trayectos universitarios. Los aprendizajes como procesos complejos están entramados por tres elementos interdependientes: aprendientes/enseñantes/conocimientos. Y la interacción de estos componentes ocurre en un contexto áulico e institucional situado, y en un momento sociohistórico determinado. Descubrir esta lógica es parte del oficio de ser universitarios.
- **Sociales/emocionales:** Los procesos de socialización y las habilidades socioemocionales son constitutivas para la formación profesional de psicólogos y psicólogas en los escenarios universitarios. El sentido de pertenencia institucional y la ambientación a la vida universitaria constituyen factores protectores saludables para la integración y el bienestar en la comunidad educativa, y es condición facilitadora para el sostenimiento de las trayectorias académicas de la población ingreseante.

Estudiar en la universidad exige no solo afrontar los contenidos curriculares estipulados por la institución, sino también el aprendizaje de ciertas “reglas de juego” (no siempre explícitas) que componen los complejos procesos académicos/institucionales. Además de ser capaces de asimilar conocimientos, saberes, prácticas específicas y diversas, los ingresantes deben estar alertas y dispuestos a “jugar el juego” a menudo sutil e intangible, que deberán develar, descubrir y comprender a lo largo del desarrollo de la carrera, luego de ocurrido el ingreso a la universidad (Maldonado y Fornasari, 2018 y 2021).

Siguiendo las ideas de Walker (2010), en el proceso de “aprender a ser estudiante”, cada sujeto va transitando una serie de etapas que le permiten gradualmente ir apropiándose de las reglas de juego de la propia facultad, para sostener ese oficio, que resulta subjetivo, laborioso y complejo. Este descubrimiento nos permite reflexionar sobre las condiciones necesarias para construir el oficio de ser estudiantes universitarios. Para Perrenoud (2006), este oficio está significado como concepto integrador, ya que requiere desarrollar labores, tareas, construcciones y aprendizajes continuos, dinámicos y complejos entre diferentes contextos. Esto demanda de la implicancia subjetiva de cada estudiante (a nivel epistémico, emocional y social) para sostener las travesías académicas en sus etapas de ingreso, permanencia y egreso.

Estrategias epistémicas en trayectorias universitarias

Desde la investigación empírica realizada, nuestros objetivos se focalizaron en comprender los trayectos académicos de los estudiantes, sus travesías educativas y sus habilidades socio-emocionales (HSE) para afrontar los procesos de aprendizajes en la universidad.

La información cualitativa/interpretativa sobre HSE, recabada en seis entrevistas individuales y once grupos focales, evi-

denció los procesos psicoeducativos que forman sujetos epistémicos, autónomos y protagonistas de sus aprendizajes, desde las condiciones contextuales, institucionales y subjetivas, que interfieren o favorecen sus trayectorias/travesías universitarias.

En las **dimensiones contextuales**, indagamos sobre las condiciones “presencialidad/virtualidad”. Los entrevistados manifestaron que resultaron difíciles, complejas e inciertas, pero posibles cuando hay deseos y metas por alcanzar. Identificamos tres momentos para acomodarse a las nuevas lógicas de cursado. Un *primer momento* (año 2020), vinculado a las necesidades de organizarse, a partir de los recursos disponibles para ambientarse a las nuevas reconfiguraciones espaciales, temporales y vinculares. El *segundo momento* (año 2021) se relaciona con el proceso de aprender; sobre este, expresaron mayor seguridad, al incorporar herramientas de estudios adaptadas a las modalidades virtuales. Por su parte, el *tercer momento* (año 2022) sería aquel caracterizado como “emocionalmente intenso” por retornar a las aulas, con las reorganizaciones temporales, espaciales, vinculares y académicas necesarias para la presencialidad.

Sobre las trayectorias educativas previas, para afrontar la transición presencialidad/virtualidad, lo vivieron como algo nuevo y efímero: *“a medida que fue pasando el tiempo, me di cuenta cuánto necesitaba la rutina que marca ir a la escuela”* (ingresantes, 2021). Identificaron la presencialidad universitaria como un organizador de la vida cotidiana. Sobre los aprendizajes escolares del nivel secundario, coincidieron en que *“hicieron los trabajos para aprobar”*, lo cual contrastaba con el ingreso universitario: *“no veníamos acostumbrados a leer tanto, y cuando nos encontramos con el libro del ingreso fue un gran cambio”* (ingresantes, 2021). En grupos focales, expresaron que la pandemia fue una *“oportunidad”* para sostener el cursado: *“En el 2020, hice lo que pude. Todos estábamos pasando un momento rarísimo. Aun así, terminé muy bien el año, pero no saqué ningún final. En el 2021, decidí volver-*

me a Córdoba y seguir la carrera de manera virtual” (estudiantes, egreso, 2021).

Para Fornasari (2021), los encuentros virtuales inauguran experiencias psicoeducativas, provocan mutaciones en las enseñanzas tradicionales, con nuevas lógicas en el acontecer educativo: *“costó reemplazar la rutina del viaje del colectivo por la rutina del hogar, el aula por el AVP; el cara a cara por cuadraditos, donde la mayor parte del tiempo veíamos una fotografía en lugar de un rostro amigable”* (estudiante, permanencia, 2021). Bar-On (1997) considera que las capacidades básicas expresan optimismo, autorrealización, independencia emocional y responsabilidad social. Al transitar por diferentes lógicas, los/as estudiantes realizaron revisiones, ajustes y acomodaciones para afrontar cambios personales, sociales y culturales, de forma realista y flexible. Fornasari (2021) afirma que el acontecimiento psicoeducativo requiere capacidades de atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad y vulnerabilidad subjetiva, más allá de la acción, la práctica o la técnica que la acompaña. Con respecto a las HSE, visualizamos posicionamientos positivos, creativos y empáticos para afrontar lo disruptivo, identificar dificultades, expresar malestar, pedir ayuda y tomar decisiones para alcanzar sus metas.

En las **dimensiones académicas institucionales**, los/as estudiantes refieren a su participación en espacios institucionales de acompañamiento a las trayectorias de la siguiente manera: *“Estoy haciendo el acompañamiento de PROFIFE, y me parece muy bueno, me sirvió para desahogarme de los problemas que tengo en la institución, pero también para reflexionar sobre cómo resolverlos”*; *“Algo que favoreció mi permanencia en la facultad fue, desde mi ingreso, una profe que me alienta a seguir y continuar, es como una madrina”* (estudiantes, permanencia, 2021). En estos espacios de asistencia/orientación psicoeducativa, se esclarecen las dificultades en las trayectorias académicas para potenciar recursos epistémicos, sociales y emocionales, como anclajes

para la toma de decisiones, referidos a los procesos vocacionales/profesionales a lo largo de la carrera.

Sobre las HSE, encontramos recursos para afrontar situaciones nuevas, inéditas y estresantes, manifestando flexibilidad para incorporar estrategias que permitan permanecer y sostener la cursada: *“con respecto a la pandemia, al principio fue muy duro, porque veníamos con la modalidad presencial, estar en la facu, con los compas, con los profes, pero pasado el tiempo me acostumbré y me fue más grato, aprendí a organizarme y a administrar mejor mis tiempos”; “empecé a organizarme mejor y a tomar la decisión de: estas sí las puedo hacer, y estas no, porque si no era demasiado estresante; me pongo las metas, pero que sean coherentes con mis posibilidades, con mis actividades”* (grupo focal, egreso, 2021).

A su vez, recuperaron las experiencias de compartir con sus pares con relación a la presencialidad remota y el retorno a la presencialidad física: *“Cuando tengo dos parciales en la misma semana, me causa estrés y ansiedad, no sé si llego a saber todo, y después regulo estas emociones hablando en los grupos de estudio; por ejemplo, el grupo que tengo con las chicas es confiable, es como que estamos en la misma y te sentís acompañada”*. Para Bar-On (1997), esta capacidad para discernir y transformar lo conflictivo, tomar iniciativas, planificar, establecer metas a corto y mediano plazo, autorregular los impulsos y emociones, evidencian HSE de planificación y de manejo del estrés.

En cuanto a las **dimensiones subjetivas**, las tramas vinculadas resultaron un factor clave para sostener los procesos académicos (Maldonado y Fornasari, 2021). Sobre HSE para favorecer aprendizajes colectivos, reconocieron encuentros de empatía, afecto y solidaridad entre pares para conformar grupalidad, a pesar del contexto de pandemia, y lograron un equilibrio entre sus componentes intra e interpersonales (Bar-On, 1997): *“Estudiar en grupo, en los Meet, hacemos repaso previo al parcial, nos apoyamos y acompañamos cuando a uno le va mal, el resto lo alentamos*

a seguir, a no abandonar” (grupo focal, 2021). Aprender a tolerar ansiedades, frustraciones, desconciertos y confusiones por los conflictos cognitivos y vinculares, fortalece las integraciones socio-educativas desde diversas perspectivas (Maldonado y Fornasari, 2021). La pertenencia institucional y social se constituye en factor protector para sostener las trayectorias académicas.

Reflexiones finales

Como reflexiones finales, consideramos necesario interpelar nuestra función profesional frente a las problemáticas emergentes en los escenarios universitarios. Cuando intervenimos frente a este tipo de demandas, nos sentimos implicados desde un posicionamiento profesional, que nos corre del velo imaginario del Sujeto-Supuesto-Saber, para habilitar espacios de subjetivación e interrogación, para abrir nuevas preguntas, para que los/as estudiantes sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizajes y oficios estudiantiles.

En los escenarios de la vida universitaria, resulta constitutivo que se desplieguen las leyes del proceso secundario para “transformar la vivencia en experiencia, si no existe esa posibilidad, no habrá aprendizaje” (Bleichmar, 2022, p. 139). Estos espacios resultan un desafío y una necesidad, en épocas donde las condiciones de producción de subjetividades están atravesadas por contextos de inmediatez, fluidez y fragilidad psicoemocional.

Como conclusiones, esta investigación nos permite comprender que uno de los principales factores protectores para sostener las trayectorias académicas radica en el desarrollo de habilidades socioemocionales saludables, para promover el vínculo de pertenencia con el escenario institucional; fortalecer las estrategias de estudios; afrontar los desafíos y situaciones de estrés académico; desarrollar matrices vinculares con los pares y los diferentes miembros de la comunidad educativa. Esta condición fortalece a

los y las estudiantes de Psicología para sostener los estudios universitarios y avanzar en las instancias de ingreso, permanencia y egreso.

Como conclusiones, desarrollar HSE como estrategias episódicas permite avanzar y culminar la carrera. Ser estudiantes universitarios demanda sujetos participativos, activos y protagónicos. Un oficio con múltiples aristas, sin un itinerario preciso; con procesos flexibles, dinámicos y cambiantes, auto regulados, en interacciones con grupos de referencia. Implica interjuegos complejos entre expectativas y representaciones sobre las trayectorias académicas en nuevos escenarios universitarios. Las políticas con calidad educativa requieren escenarios académicos complejos, éticos, saludables y transformadores.

Finalmente, consideramos importante realizar acciones preventivas (dispositivos institucionales) que promuevan el desarrollo de factores protectores y saludables para consolidar el ingreso a la vida universitaria, desde el enfoque de derechos y las políticas de inclusión educativas. Desde nuestro programa, habilitamos procesos psicoeducativos para ofrecer tiempos y espacios alternativos/diferenciados, como dispositivos de reflexión, orientación y acompañamiento para consolidar las trayectorias académicas y formativas. Nos proponemos fortalecer aprendizajes saludables como experiencias/acontecimientos que garanticen una formación universitaria de calidad, desde una perspectiva ética y compleja para los futuros profesionales de la Psicología.

Referencias

- Bar-On, R. (1997) *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bleichmar, S. (2022) *Subjetividad y aprendizaje: Problemáticas educativas y psicoanálisis*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fornasari, M. (2021) La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir. *TRAYECTORIAS, Revista de Ciencias Sociales*. Año 23, N° 52, 3-15. ISSN 2007-1205. Enero-junio 2021. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Maldonado, H. y Fornasari, M. (2021) *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Maldonado, H. (2017) *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Maldonado, H. y Fornasari, M. (Comps.). (2018) *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Morin, E. (2000) *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa. Disponible en: www.psicosocial.geomundos.com
- Perrenou, P. (2006) *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. España: Editorial Popular.
- Walker, V. S. (2010) Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la Universidad: la percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas. VI Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Zelmanovich, P. (2010) “Cernir el malestar- Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo.” Clase 1, Módulo 1. Diplomatura Superior “Psicoanálisis y prácticas socio educativas”, FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJES

Habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, UNC

Mónica Fornasari

Marisabel Oviedo

Gisela Lopresti

Rocío Sánchez Amono

Ezequiel Olivero

Resumen

Con la presente investigación, identificamos aquellas habilidades socioemocionales que los estudiantes desarrollan durante el cursado de la carrera de Psicología. Con una investigación mixta, partimos desde una fase cuantitativa mediante la aplicación de una escala de habilidades socioemocionales. En un segundo momento, trabajamos en una fase cualitativa, desde el enfoque fenomenológico/interpretativo, aplicando entrevistas en profundidad y grupos focales. Hemos recuperado las habilidades socioemocionales, desde la propuesta teórica de Goldstein y Bar-On, para analizar los factores de permanencia y egreso, desde los enfoques socioconstructivistas. Nuestro interés se basa en profundizar el conocimiento sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes para sostener las trayectorias de aprendizajes universitarias en la Facultad de Psicología, UNC, para lo cual, recuperamos los procesos de ingreso, permanencia y egreso. Como resultado, el conocer las habilidades socioemocionales en las trayectorias universitarias nos permitió describir, analizar y

comprender las fortalezas y dificultades en las travesías académicas de los estudiantes, desde sus estrategias psicoemocionales y sus recursos epistémicos, para afrontar las distintas experiencias de formación profesional.

Palabras Claves: universidad; aprendizajes; habilidades.

Introducción

Actualmente la educación superior enfrenta innumerables desafíos, como brindar una formación de calidad y equitativa; fortalecer su vinculación con la sociedad; renovar sus mecanismos de transparencia y rendición de cuentas; así como también, la ampliación de la cobertura, entre otros. Nuestro propósito consiste en analizar la educación superior como un problema complejo y al acto epistémico como la posibilidad de implicancia subjetiva de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. Un aprendizaje flexible coloca en el centro de los procesos universitarios al estudiante, desde una perspectiva experiencial, colaborativa y activa, componentes esenciales en los nuevos modelos educativos. Partimos del siguiente interrogante, como eje de investigación: ¿cuáles son las habilidades socioemocionales para afrontar las trayectorias de aprendizajes universitarias y los factores socioculturales que fortalecen la permanencia en estudiantes de la carrera de Psicología, en la Universidad Nacional de Córdoba?

Con los aportes de las teorías psicogenéticas y socioconstructivistas a la educación, surge el interés por investigar al estudiante como protagonista de sus aprendizajes, dentro de procesos activos e interactivos. Desde los aportes de Vygotsky (1979), y teorías socioculturales (antropología y psicología social), se promueven los conocimientos sobre las enseñanzas y los aprendi-

zajes en entornos áulicos socioculturales, que se construyen en forma compartida y colaborativa entre profesores y estudiantes, a partir de los contenidos y las actividades educativas.

De acuerdo con Joseph Aoun (2017), la educación para el futuro: “se concentrará en desarrollar las habilidades y competencias netamente humanas para las cuales, al menos por ahora, las máquinas no ofrecen una alternativa viable, tales como la empatía, el trato personal y las relaciones de grupo” (ANUIES, 2018, p. 31).

Para definir las habilidades socioemocionales a partir de las inteligencias múltiples, Gardner propone que las personas nacen con potenciales que se desarrollan dependiendo del entorno, de sus experiencias y de la educación recibida (Gamandé, N., s/f). Ser emocional y socialmente inteligente, de acuerdo con Bar-On, significa poder tramitar el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible, es decir, afrontar las situaciones contextuales, resolver problemas, tomar decisiones y mostrar optimismo, actitud positiva y autonomía. Por lo cual el clima social institucional es determinante para el éxito educativo (Fernández, Cabello y Gutiérrez, 2017). Un clima social positivo se identifica con ambientes participativos y de bienestar, lo cual permite y facilita una formación integral para los estudiantes universitarios.

Metodología

El presente estudio estuvo basado en un enfoque mixto. En la primera fase, implementamos una escala para medir las habilidades socioemocionales, a partir de la propuesta teórica de Bar-On (1997) y Goldstein (1978), en estudiantes universitarios que cursan la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En la segunda fase cualitativa, a partir de la propuesta socioconstructivista, analizamos los factores socioculturales que posibilitan la permanencia de los estudiantes en sus

estudios universitarios (Kornblit, 2004; Vasilachis, 1992; Yuni, J. y Urbano, C., 2016 y 2006; y Vygotsky, 1979).

La muestra seleccionada es intencional y elegimos como población de estudio a 300 estudiantes de la carrera de Psicología, UNC: 100 estudiantes que cursan primer año de la carrera; 100 estudiantes de tercer año y 100 estudiantes que cursan el tramo de egreso. En una segunda etapa, se realizaron 10 entrevistas individuales en profundidad y 3 grupos focales (con 5 integrantes cada uno) por tramo de la carrera.

Resultados y discusión

El presente análisis representa una descripción preliminar de los datos cuantitativos correspondientes a los tramos de ingreso, permanencia y egreso, obtenidos en el marco de la investigación: “Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas y habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC)”, dirigida por Fornasari, M. y Maldonado, H., (SECyT, 2019/2023). Las respuestas obtenidas se agrupan en cuatro categorías, que corresponden a datos sociodemográficos y a las habilidades socioemocionales (HSE) que abarcan las dimensiones intrapersonales e interpersonales; la planificación y el manejo de sentimientos.

1. Análisis sociodemográfico

Con la Escala The Emotional Intelligence Inventory EQ-i (Bar-On, 1997) realizamos un análisis de los datos sociodemográficos por cada tramo de la carrera. En este apartado, las variables incluyen: edad, género, estado civil, lugar de procedencia, trabajo y actividad que realizan los estudiantes que se encuentran transitando la licenciatura en Psicología de la UNC. La muestra de

estudiantes que participaron de la escala (N:300), se encontraba transitando los tramos de ingreso, permanencia y egreso.

Los datos indican que el 79,2% de los estudiantes se encuentran en la franja etaria entre 17 a 27 años; el 16%, entre 28 a 38 años y un porcentaje menor (4,8%), edades comprendidas entre 39 y 49 años. El 85% pertenece al género femenino y el 15% corresponde al género masculino. El 84,9% de los estudiantes tienen estado civil soltero/a, en relación con el 11,3% que manifiestan tener vínculos de convivencia. El 36% de los estudiantes encuestados provienen de Córdoba Capital, mientras que el 34% del interior de la provincia y el restante 30% proceden del interior del país.

De la muestra de estudiantes encuestados, el 67,9% expresó no trabajar, el 32,1% se encuentra trabajando en el último año de cursado de la carrera. Al respecto, observamos que las actividades laborales que desarrollan los estudiantes en este tramo están vinculadas a la atención al cliente en un 30,2% y a tareas administrativas, en un 62,3%. El porcentaje restante incluye tareas laborales no vinculadas con la profesión (cuidado de niños, emprendimientos independientes, docencia).

2. Habilidades intrapersonales e interpersonales

En el tramo de **ingreso**, los estudiantes indicaron que en ocasiones logran reconocer las *“dificultades emocionales para realizar las tareas cotidianas”* (35,9 %). Mientras que otro grupo se percibe *“paciente cuando se presentan situaciones estresantes que no puedo controlar fácilmente”* (42,3%). También reconocen: *“las habilidades que poseo favorecen al entorno”* (47,1%). Frente a la mirada externa, aceptan sus propias cualidades *“cuando alguien las menciona”* (29,4%). Un porcentaje significativo (43,1%) se deja persuadir *“fácilmente para tomar una decisión”*. Mientras

que un 33,3% se siente con seguridad y autonomía para *“iniciar una conversación”*.

Ante respuestas que prevalecieron con mayor frecuencia, reflejaron una alta autoestima para expresar solventemente sus ideas y posicionamientos: *“Me resulta fácil defender mis ideales de manera adecuada sin agredir a los demás”* (46,8%); *“Comparto ideas pertinentes ante un tema que se está tratando”* (43,5%); *“Hablo cuando es necesario defenderme”* (35,1%); *“Mi forma de hablar es fluida y correcta”* (43,1%) y *“expreso claridad sobre los objetivos de las actividades que realizo”* (46,8%); y *“demuestro seguridad ante la demanda de los demás”* (43,6%).

En cuanto a resultados significativos para el reconocimiento del otro en los vínculos intersubjetivos, sociales y de convivencia: *“Reconozco el esfuerzo de los demás de manera pública”* (37,9%); *“Reconozco cómo se siente una persona por su tono de voz y su expresión corporal”* (51,9%); *“Motivo a otros para que se esfuercen más al realizar una tarea/actividad”* (42,3%); *“Me muestro optimista y alegre en la convivencia con los demás”* (42,7%), y *“Reconozco y acepto otros puntos de vista acerca de un mismo tema”* (52,2%). Cabe destacar que el único ítem donde la respuesta fue mayoritariamente negativa refiere a las pulsiones agresivas frente al otro: *“Me desespera cuando alguien no entiende lo que explico, por lo cual reacciono de manera agresiva”* (46%). Igualmente, las habilidades referidas al respeto, la empatía y la tolerancia obtuvieron altos porcentajes: *“Me relaciono con los demás de forma respetuosa”* (50%); *“Muestro empatía cuando alguien me cuenta situaciones personales”* (33,3%). Con estas respuestas, podemos inferir que los estudiantes ingresantes expresan interés por las interacciones con los otros, dando cuenta de ciertas habilidades socioemocionales para interactuar y socializar adecuadamente en los escenarios académicos.

En el tramo de **permanencia**, las habilidades interpersonales/intrapersonales indican una mayor puntuación en la posibilidad de expresar emociones y puntos de vista: *“Puedo persuadir*

a un grupo de personas sin dificultad” (56,5%); *“Expreso a los otros los sentimientos que me provocan ciertas situaciones cotidianas”* (43,3%); *“Reacciono ante algún reclamo”* (43,3%); *“Hablo cuando es necesario defenderme* (40,7%); *“Hago conocer mis diferencias en cuanto a lo estipulado por otros”* (55,2%).

En lo que respecta a la mirada externa y los vínculos sociales, evidenciamos un alto porcentaje de respuestas positivas: *“Acepto mis cualidades cuando alguien las menciona”* (41,1%); *“Muestro entusiasmo y satisfacción al realizar mis actividades diarias”* (43,5%); *“Digo mi nombre al iniciar una presentación”* (43,5%).

En este tramo, observamos indicadores significativos en respuestas referidas a los impulsos agresivos: *“Me desespera cuando alguien no entiende lo que explico, por lo que reacciono de manera agresiva”* (41,9%); *“Motivo a otros para que se esfuercen más al realizar una actividad o tarea”* (40,7%). Por el contrario, el porcentaje disminuyó al expresar vínculos empáticos: *“Muestro empatía cuando alguien me cuenta situaciones personales”* (38,5%). En cuanto a la expresión de seguridad y autoestima personal: *“Expreso claridad sobre los objetivos de las actividades que realizo”* (33,3%); *“Demuestro seguridad ante la demanda de los demás”* (31,3%).

En el tramo de **egreso**, observamos que un alto porcentaje de estudiantes (77,7%) reconoce encontrarse *“emocionalmente con dificultades para realizar actividades cotidianas”*. En cuanto a la expresión de *“entusiasmo y satisfacción frente a la realización de actividades diarias”*, encontramos que el 59,1% de los encuestados logra expresar emociones positivas frente a los logros; mientras que el 37,1% logra reconocerlo solo algunas veces. Un porcentaje significativo de estudiantes logra *“defender sus opiniones e ideas de manera adecuada”* (70,2%). Mientras que, en relación con la *“aceptación de las propias cualidades reconocidas por otros”*, la mitad de los encuestados logra valorarlo (50%). El 33,4% de los estudiantes no acepta casi nunca las cualidades

reconocidas por otros, lo cual expresaría una dificultad en la percepción de su propia autoestima y seguridad personal. Con respecto a las habilidades para *“expresar y dar a conocer la propia identidad ante una presentación”*, el 33,3% de los estudiantes siempre lo realizan, mientras que el 33,4% expresan no poder realizarlo nunca o casi nunca.

Con relación a la *“paciencia para afrontar situaciones estresantes”*, el 31,3% refiere lograrlo algunas veces; el 37,5% lo logra siempre y casi siempre; mientras que el 40,3% refiere no lograrlo nunca o casi nunca. Estas respuestas evidencian un nivel de heterogeneidad en la estructuración subjetiva para afrontar situaciones ansiógenas ante el proceso de egreso académico.

En cuanto a las habilidades sobre la *“expresión oral”*, los estudiantes del tramo de egreso reconocen en su mayoría contar con este recurso personal (69,3%); mientras que el 23,1% lo logra algunas veces. A la *“predisposición para demostrar seguridad ante los demás”*, el 39,1% de los estudiantes la alcanza casi siempre; mientras que el 42,7% respondió “solo algunas veces”. Respecto a la *“toma de iniciativas”* en la realización de actividades, respondieron “casi siempre” en un 28,6%. El 35,7% de los estudiantes logra tomar la iniciativa algunas veces, o no lo realiza nunca o casi nunca respectivamente. Aquí, podemos evidenciar un nivel de disparidad, conflicto y heterogeneidad en sus posibilidades para tomar decisiones en las trayectorias de egreso.

En cuanto a las habilidades interpersonales de *“expresar frente a otros las diferencias personales”*, el 44,9% de los estudiantes expresó reconocerlo algunas veces, y el 38,4%, casi siempre. En cuanto a las habilidades para *“favorecer al entorno”*, observamos que el 46,8% lo logra algunas veces, y el 43,5%, entre casi siempre y siempre. Ante la *“persuasión externa frente a una decisión”*, los estudiantes del tramo reconocieron esta influencia en un 43,1% de manera frecuente, mientras que el 44,8% manifiesta una actitud negativa. En relación con las habilidades de *“persuadir a otros”*, el 55,6% puede realizarlo algunas veces,

mientras que un 26,7% de los estudiantes no lo logra nunca o casi nunca. Casi siempre lo logra solo el 15,5% de los estudiantes encuestados.

Frente a habilidades relacionadas con *“compartir ideas pertinentes”* con relación a un tema abordado, el 52,6% reconoce hacerlo generalmente, mientras que el 41,4% reconoce hacerlo algunas veces. Ante la *“iniciativa para abrir una conversación”*, el 33,4% de los estudiantes logra hacerlo casi siempre y siempre. El 33,4% logra realizarlo algunas veces; y casi nunca el 33,2% de los estudiantes encuestados. En referencia a los datos obtenidos, observamos una dificultad para el desarrollo de esta habilidad en los encuestados del tramo de egreso.

Con respecto a la capacidad de *“reconocer el esfuerzo de los demás de manera pública”*, el 70,2% utiliza esta capacidad con una alta frecuencia, mientras que el 25% reconoce lograrlo algunas veces. En cuanto a la habilidad para *“reconocer las emociones presentes en otras personas”*, el 35,7% logra identificarlo siempre; y casi siempre en un 28,6% de los encuestados. Un 28,6% refiere lograrlo algunas veces, y solo el 7,1% menciona no realizarlo casi nunca. Con respecto a establecer *“relaciones respetuosas con los demás”*, el 69% de los encuestados se vincula de manera positiva; el 29% refiere hacerlo algunas veces.

Sobre las *“respuestas agresivas cuando no entienden lo que se explica”*, los estudiantes manifestaron, en un 41,9%, no reaccionar de manera impulsiva. El 35,1% refiere que casi nunca presenta estas respuestas, mientras que el 18,5% reacciona de manera agresiva algunas veces.

En cuanto a la *“expresión de las emociones y sentimientos en situaciones cotidianas”*, un 42,9% responde de manera asertiva, respecto del 28,6% que manifiesta no lograrlo. El 68,8% de los estudiantes muestra empatía frente a *“situaciones personales que otros comparten”*. El 28% lo logra algunas veces. En cuanto a la disposición para *“motivar a otros para realizar actividades o*

tareas”, el 45,7% de los estudiantes logra llevarlo a cabo casi siempre, mientras que el 23,1% solo algunas veces.

En relación con la *“expresión de optimismo y alegría en relación con el vínculo con los demás”*, un porcentaje del 64,3% expresa realizarlo con la mayor frecuencia; en relación con el 24,4% de los estudiantes que logra mostrar estos sentimientos algunas veces.

En cuanto a las habilidades para *“reconocer y aceptar otros puntos de vista”* acerca de un mismo tema, el 66,6% de los estudiantes reconoce tener esta habilidad. Un 59,9% de los estudiantes expresa que frecuentemente logra recurrir al *“diálogo y participación”* cuando observa la necesidad de defenderse ante alguna situación. Solo el 26,2% refirió hacerlo siempre.

3. Habilidades de planificación

En las habilidades de planificación, los **ingresantes** respondieron con un alto porcentaje de respuestas positivas: *“cuando cometo un error, trato de corregirlo tomándolo en cuenta para mejorar”* (26,7%); *“comparto mis experiencias con respecto a un tema”* (40,3%); y *“sé llegar a un acuerdo en cuanto a las exigencias de los demás”* (51,6 %); *“argumento información de fuentes fiables”* (50%); *“cada actividad que realizo tiene un orden de acuerdo a las prioridades”* (46,3) y *“selecciono la mejor forma para enseñar a otros”* (33,3 %). Podemos apreciar que se trata de respuestas predominantes en esta dimensión.

Con respecto al modo de relación con el otro, observamos diferentes expresiones y vivencias: *“me mantengo en postura pacífica cuando hay conflictos”* (28,6%), indicaría un porcentaje bajo para afrontar los conflictos en forma saludable. *“Me defiendo cuando me ofenden”* (40,7%); *“tengo la capacidad de improvisar de manera creativa ante escenarios tensos”* (40,4%). En cuanto a la opción de intervenir en situaciones conflictivas, observamos que

un 33,3% evita *“participar en los conflictos”*. Aquí evidenciamos que varias de las respuestas están vinculadas de manera específica con las *habilidades sociales avanzadas*, como pedir ayuda, participar, dar y seguir indicaciones, disculparse, convencer a los demás, en función de la naturaleza de las habilidades de planificación.

En el tramo de **permanencia**, expresan dos tendencias bastante marcadas con respecto a las habilidades de planificación. Por un lado, en aquellos ítems que hacen referencia a la flexibilidad, predominan las respuestas con mayor frecuencia positiva. Mientras que los ítems que focalizan en aspectos claves de la planificación, selección y toma de decisiones, expresan solo algunas frecuencias como respuestas más representativas.

En el tramo de **egreso**, con respecto a las habilidades relacionadas con la *“capacidad para aprender de los errores”*, los estudiantes refieren esa capacidad en un 46,8%; mientras un 35,5% lo logra ampliamente. Estos datos demuestran que el 98,8% de los sujetos le adjudica relevancia a la capacidad de discernir sobre las causas de los errores, para planificar nuevas soluciones y mejorar su rendimiento académico. Frente a la *“posibilidad de compartir experiencias y saberes”*, el 70% de los estudiantes instrumenta esta habilidad, en relación con el 30% que lo logra algunas veces.

Con relación a *“informar y anticipar acciones previstas”*, el 33,3% y el 16,7% refieren que siempre, y casi siempre, logran hacerlo. Un porcentaje alto, del 42,4%, refiere no lograrlo. Esta habilidad resulta fundamental para planificar acciones de manera anticipada y alcanzar las metas y los objetivos propuestos en la formación universitaria. Con respecto a *“flexibilizar y establecer acuerdos frente a las exigencias de los demás”*, el 19% de los estudiantes lo logra “siempre”; y “casi siempre”, un 51,2%. Un 26,6% lo logra algunas veces; habilidad socioemocional positiva, ya que en el cursado de la carrera se requiere la disposición para compartir proyectos y acciones colectivas.

En lo que respecta a los *“modos de autorregular las emociones”*, el 42,9% nunca eleva la voz ante un cambio de emoción, lo cual indicaría recursos emocionales y sociales que favorecen el diálogo, el intercambio de puntos de vista, la exposición de ideas y el orden como habilidades para la planificación y la realización de tareas conjuntas. Este dato resulta relevante sobre las respuestas socioemocionales ante situaciones que generarían un desajuste emocional.

Otra de las respuestas de los estudiantes *“frente a interacciones que resultan negativas para sí mismos”*, el 41,5% lo realiza frecuentemente; mientras el 43,1% reconoce la imposibilidad de responder adecuadamente. Esto expresa la falta de recursos socioemocionales para afrontar situaciones negativas. En la habilidad socioemocional *“instrumentar la creatividad ante situaciones y escenarios adversos”*, las respuestas positivas indican un porcentaje mayoritario (76,4%) que denota flexibilidad y creatividad a la hora de actuar frente a situaciones tensas. Por otra parte, el 23,5% de las respuestas referidas a “nunca” (5,8%) y “casi nunca” (16,6%) reflejan dificultades para afrontar escenarios de convivencias.

Las *“actitudes de mediación frente a situaciones de conflictos”* representa al 50,8 % del total de encuestados. Se puede considerar también como respuesta positiva “algunas veces”, que reúne el 42,7%.

En la *“evitación a participar en situaciones conflictivas”*, el 33,3% de los encuestados manifiesta “siempre” evitar conflictos, mientras que el 16,7% lo hace algunas veces. El 33,4% expresa la imposibilidad de evitar participar en situaciones conflictivas, dato que resulta considerable respecto de las condiciones institucionales, políticas y subjetivas de convivencias en el ámbito universitario. La habilidad de *“construir posturas y argumentos desde fuentes fiables”* muestra que el 33,3% de los estudiantes lo realiza casi siempre, el 16,7% lo hace siempre. El 16,3% logra instru-

mentar esta habilidad algunas veces, y un 33,4% no lo realiza nunca o casi nunca.

En cuanto a *“establecer órdenes de prioridades en las actividades previstas”*, las respuestas más frecuentes representan el 70,2%, mientras que *“algunas veces”*, el 27,7%. En relación con la *“elección de las mejores estrategias para compartir enseñanzas a otros”*, un 53,3% de los estudiantes refirió lograrlo casi siempre; y un 26,7%, algunas veces. *“Mantenerse orientado a la tarea”*, muestra respuestas significativas en los ítems *“algunas veces”*, en un 45,2%; *“casi siempre”*, en un 35,9%; *“siempre”*, con un 9,3%.

Las respuestas evaluadas en esta dimensión evidencian las principales habilidades socioemocionales como estrategia central para la planificación de acciones y el sostenimiento de la carrera, dentro del tramo de las trayectorias académicas en que se encuentran los estudiantes encuestados.

4. Habilidades para manejar sentimientos

La agrupación de respuestas de los **ingresantes** focaliza la mayor frecuencia con habilidades socioemocionales cooperativas, empáticas y solidarias: *“escucho con atención cuando me preguntan algo”* (51,6%); *“ayudo a resolver de forma adecuada las dudas que tengan otros”* (47,3%); *“pido ayuda cuando no puedo realizar algo”* (33,3%); *“explico cómo se debe realizar alguna actividad que domino”* (39,5%); *“reconozco mis propios errores ofreciendo disculpas”* (50,8%) y *“defiendo a una persona en situación de injusticia”* (31,3%).

En el tramo de **permanencia**, el manejo de los sentimientos obtiene mayor puntuación: *“cuando me dirijo a los demás, lo realizo con seguridad”* (53,2%); *“suelo reconocer mis errores”* (49,6%); *“continúo participando sin permitir la intervención de otros”* 44,6%; *“reacciono ante algún reclamo”* (42,7%); *“pido ayuda cuando no puedo realizar algo”* (41,1%). Se observaron también

altas puntuaciones en las opciones: *“me integro fácilmente a los grupos de trabajo”* (43,5%); *“defiendo a una persona en situación de injusticia”* (31,3%). Algo significativo para destacar en esta dimensión es la tendencia a resultados homogéneos, lo cual se observó en los reactivos de mayores puntajes.

De las habilidades para manejar los sentimientos en la etapa del **egreso**, recuperamos la disposición emocional con relación a las interacciones con los demás. El 60% de los encuestados logra *“escuchar atentamente siempre o casi siempre las preguntas de otros”*. El 40% restante de los estudiantes lo hace solo algunas veces o casi nunca.

En relación con la *“empatía ante las necesidades de otros”*, se percibe que el 50% de los encuestados, siempre o casi siempre, ayuda a esclarecer las dudas de sus compañeros. El porcentaje restante refleja que el 16,7% colabora frecuentemente; y que, en un 33,4%, no lo hace casi nunca o nunca. En referencia a las *“posibilidades para gestionar las emociones y reconocer la necesidad de ayuda”*, el 45,9% de los encuestados expresa el pedido de ayuda cuando no puede resolver determinada situación por sí mismo. El 41,9% lo hace frecuentemente y una minoría (11,8%) no logra instrumentarla.

En cuanto a *“establecer vínculos e integrar equipos de trabajo”*, el 50% de los estudiantes puede integrarse fácilmente. El 31,3% lo logra algunas veces y el 18,7% no lo logra nunca o casi nunca. Sobre *“compartir saberes propios”*, un porcentaje significativo de los estudiantes (66,9%) expresa ayudar a los demás a realizar actividades que conocen y dominan previamente. Mientras que el 30,9% lo hace algunas veces y solo el 2,5% expresa no contar con tal disponibilidad.

Las respuestas referidas a *“reconocer errores propios y ofrecer disculpas ante ello”* se expresan en el 57,2% de los encuestados; el 14,3% lo hace algunas veces y el 28,6% reconoce no hacerlo nunca o casi nunca.

Sobre la capacidad de *“reacción frente a los reclamos de otras personas”*, el 53,2% responde algunas veces ante un reclamo. Solo el 32,8% lo hace siempre o casi siempre. Con relación a la *“respuesta ante situaciones de injusticia”*, un 78,2% de los estudiantes refiere defender siempre o casi siempre a la persona perjudicada. El 19,7% lo hace de manera frecuente y solo el 2,1% no utiliza esta habilidad socioemocional.

Con respecto a *“expresarse y vincularse con seguridad”*, un porcentaje significativo de los encuestados (87,1%) manifiesta inseguridad cuando se dirige a los demás. El restante 10,5% de los encuestados reconoce de manera frecuente dirigirse a los demás con seguridad. La capacidad de *“escucha y de reconocimiento del otro en una interacción”* indica que el 42,9% de los estudiantes no permite la intervención de otros; mientras que el 14,3% lo hace algunas veces. Sin embargo, el 42,9% posibilita la participación de los demás en una comunicación o intercambio.

En el tramo de **ingreso**, la mayoría de los participantes expresó ser agradecidos *“cuando es oportuno de forma amigable”* (65,7%); mientras que un 46,8% señaló *“disposición para ayudar a los demás”*. Otras herramientas indispensables en el perfil profesional mencionan las habilidades para: *“comprender las razones del enfado de la otra persona”* (51,1%); *“elijo la mejor manera de expresar mis afectos”* (29,4%). El grupo de respuestas predominantes para manejar adecuadamente situaciones de estrés expresa: *“Las soluciones que doy a los problemas son asertivas”* (54,3%); *“diferencio mis experiencias personales de lo que plantea la teoría en la carrera”* (31,3%); y *“manifiesto mi inconformidad respecto a algunas tareas”* (43,5%). En tanto, un 22,2% logra ofrecer: *“alternativas de solución ante situaciones que me causan miedo o preocupación”*. Respecto a la flexibilidad para afrontar cambios y situaciones nuevas, los ingresantes respondieron positivamente con una alta frecuencia: *“Tengo la capacidad de adaptarme ante situaciones cambiantes”* (50%); y, en un 25%, casi siempre.

En el tramo de **permanencia**, observamos que las habilidades de manejo del estrés suman un 75% en las categorías de mayor frecuencia positiva. Los estudiantes se perciben con las habilidades para *“comprender los motivos de enfado de los demás”*. En la escala, un 33,3 % muestra *“disposición para ayudar a los demás”*, expresando habilidades sociales avanzadas como pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, convencer a los demás y demostrar deportividad. Mientras que más del 80% de la población reconoce *“agradecer de manera amigable”*, como habilidad social básica.

En tercer lugar, hay un grupo extenso de respuestas que evidencian *“tolerancia al estrés”*; y un 28,6% ofrece *“alternativas de solución ante situaciones que causan miedo o preocupación”*. En la muestra de permanencia, encontramos que los estudiantes pueden dar *“soluciones asertivas a la solución de problemas involucrando la gestión y regulación emocional”* en un 51,2 %. Solo un 11% manifiesta *“no tener capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes”*, mientras que un 22,2% respectivamente lo logra con frecuencia.

Al mayor porcentaje de estudiantes del tramo de permanencia le cuesta *“diferenciar sus experiencias personales de la teoría de la carrera”* (60%), expresando dificultades para enfrentarse a mensajes contradictorios o poder discernirlos. Podemos decir que más del 30% de los estudiantes tiene limitaciones para adaptarse a situaciones cambiantes, y no posee habilidades para una adecuada gestión y regulación de sus emociones.

Las respuestas sobre habilidades sociales básicas y avanzadas, tales como formular/responder a una queja; reaccionar a la persuasión; hacer frente a presiones grupales; defenderse de una acusación, representan situaciones ansiógenas y se vinculan con la tolerancia al estrés y el control de impulsos. Con respecto a *“encontrar la mejor manera de expresar sus afectos”*, un 56,5% manifiesta que a veces lo consigue, mientras que un 20,6% no lo logra. Más de un tercio de la población encuestada tiende a *“no*

manifestar inconformidad frente a alguna tarea". Casi un 40% de la muestra tiende a *"no defender su punto de vista"*. Estas respuestas obtienen una correlación significativa en las dificultades para afrontar de manera saludable las situaciones de estrés, con un alto índice de elementos ansiógenos.

Finalmente, en las habilidades socioemocionales para el manejo de estrés, en los estudiantes del tramo del **egreso**, obtuvimos en un 65,7% *"conductas de agradecimiento ante situaciones oportunas"*; mientras que un 27,4% lo realiza *"casi siempre"* y un 6,5%, *"algunas veces"*. Frente a la *"comprensión de las causas de reacciones negativas de otras personas"*, un porcentaje mayoritario logra identificar estas situaciones: un 35,7%, casi siempre; siempre, el 28,6% y el 21,4%, algunas veces. Entre las frecuencias negativas, el 14,2% incluye las respuestas *"casi nunca"* y *"nunca"*. En la *"expresión positiva de los afectos"*, el 39,5% y el 20,2% de los estudiantes del tramo de egreso responde afirmativamente a esta habilidad, mientras que el 34,7% refiere algunas veces poder realizarlo. En cuanto a la capacidad para *"generar y ofrecer alternativas ante situaciones que causan miedo o preocupación"*, detectamos una dispersión de respuestas: 33,3% casi siempre lo logra; 16,7% lo logra siempre; y el 16,7% lo logra algunas veces. Sin embargo, un porcentaje del 33,4% no lo hace *"nunca o casi nunca"*.

En la *"disposición para ofrecer ayuda a otros"*, una mayoría de estudiantes responde favorablemente (69,3%); mientras que el 23,1 % lo logra *"algunas veces"*. En las habilidades vinculadas con la *"construcción de soluciones asertivas"*, evidenciamos que el 96,3% de las respuestas resulta positivo para afrontar problemas.

Frente a la posibilidad de *"diferenciar las experiencias personales respecto de lo que plantea la teoría en la carrera"*, los estudiantes logran esta diferenciación en un 50%. El 31,3% expresa que lo logra algunas veces, mientras que el 18,8% no lo logra nunca o casi nunca. En la *"adaptación a situaciones cambiantes"*, un 75% de los estudiantes lo logra sin dificultades; mientras el

21,4% lo logra algunas veces. Respecto a la capacidad de expresar *“inconformidad frente a alguna tarea”*, el 50% de los estudiantes logra realizarlo sin inconvenientes. Un porcentaje menor, correspondiente al 16,7%, lo logra algunas veces. Sin embargo, un 33,4% de los estudiantes responde no poder expresarlo. Frente a la posibilidad para *“defender un punto de vista propio”*, el 57,2% logra valerse de esta habilidad, mientras que un 28,6% lo logra solo algunas veces y el 14,2% no lo logra nunca o casi nunca.

Los datos muestran que los estudiantes del egreso desarrollan habilidades socioemocionales que les permiten manejar y afrontar las situaciones de estrés presentes en el último trayecto de la carrera. Sin embargo, un porcentaje de estudiantes que se encuentran finalizando la carrera reconoce no contar con las habilidades socioemocionales necesarias para sostener este proceso de acreditación universitaria para el futuro ejercicio del rol profesional.

A modo de conclusiones

Los desafíos complejos en la educación superior nos interpelan para conocer y comprender el desarrollo de los aprendizajes y sus relaciones con las trayectorias universitarias en la Facultad de Psicología, desde las voces y concepciones de sus propios protagonistas, los estudiantes de la carrera. El constructo “habilidades socioemocionales” (HSE) nos brinda recursos y estrategias para entender y regular las expresiones emocionales; comprender al otro; expresar empatía por los demás; establecer y desarrollar relaciones positivas; tomar decisiones responsables; así como también, definir y alcanzar metas personales.

Con la aplicación de la encuesta autoadministrada, indagamos y profundizamos sobre las habilidades socioemocionales como problemas epistémicos, en contextos socioculturales y académicos específicos. Las habilidades socioemocionales analiza-

das en estas dimensiones (intrapersonales, interpersonales, planificación y manejo de sentimientos) resultan importantes para la construcción de las identidades profesionales y el desarrollo de conductas saludables en la interacción con otros, a lo largo de la carrera. Ello permite generar supuestos e hipótesis sobre dificultades, obstáculos y necesidades que presentan los estudiantes, desde los tramos de ingreso, permanencia y egreso.

Focalizamos nuestro interés en las habilidades para manejar el estrés, por ser uno de los recursos subjetivos sustanciales en la formación profesional de psicólogos para procesar, tramitar o regular las tramas emocionales, para afrontar situaciones ansiógenas y disruptivas. Los procesos socioemocionales configuran sujetos epistémicos, autónomos y protagonistas de sus propias travesías de aprendizajes, en una universidad pública y masiva, como es la Facultad de Psicología. Esta recolección indica el nivel de estrés, estado de ánimo, adaptabilidad o ajuste, habilidades sociales básicas y avanzadas, manejo de sentimientos, respuestas alternativas a la agresión, y recursos de planificación, que los estudiantes instrumentan a lo largo de su cursada.

Las habilidades socioemocionales de los estudiantes representan recursos epistémicos subjetivos necesarios para afrontar con eficacia los cambios personales, sociales y culturales, de forma realista y flexible. Permiten acomodarse a situaciones inmediatas y novedosas, resolver problemas y tomar decisiones. Poder consolidar una actitud positiva y una estrategia autónoma frente a los complejos procesos de aprendizajes resultan condiciones indispensables para sostener los tramos del ingreso, la permanencia y el egreso en los estudios superiores.

En ámbitos de educación superior, para que los estudiantes ocupen un lugar protagónico en sus propias trayectorias, de acuerdo con sus recursos socioemocionales, necesidades, posibilidades y proyectos personales, proponemos aprender a aprender, para alcanzar aprendizajes autónomos y complejos.

Con esta investigación empírica, comprendemos las trayectorias académicas de los estudiantes a partir de las habilidades socioemocionales en sus travesías psicoeducativas universitarias. Con estos resultados, deseamos brindar aportes y orientaciones a las políticas universitarias públicas, para mejorar la calidad de los procesos formativos para los futuros psicólogos, en escenarios de aprendizajes éticos, saludables y transformadores.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018) *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. (1ª ed.) México, D.F. Editorial ANUIES. Disponible en: http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/vision_y_accion_2030.pdf
- Bar-On, R. (1997) *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Benetti, S. (3 de marzo, 2017) *Educación emocional*. Bisquerra. Formación Integral. Recuperado de: <http://formacion-integral.com.ar/website/?p=3365>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2011) Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto, *Revista latinoamericana de Chile* 2014;46(3): pp. 169-177.
- Caballo, V. (2007) *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. 7º ed. Madrid: Siglo XXI Editores, S.A.
- Coll, C. y Solé (2001) Enseñar y aprender en el contexto del aula. En: Coll, C. Palacios y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza, pp. 357-386.
- Filella, Agulló, Pérez y Oriol (2013) Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en la Educación Primaria. Estudio sobre Educación. España.
- Gamandé, N. (s.f). Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico. (Tesis de grado). Universidad Internacional de la Rioja. Argentina.
- Goldstein, A. y Col. (1978) Escala de Habilidades Sociales. En: academia.edu/37172809/escaladeevaluaciondehabilidadesocial esbibliotecadepsicometria.
- Kornblit (2004) *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y Procedimientos de Análisis*. Buenos Aires. Ed. Biblos.

- Yuni, J. y Urbano, C. (2016) *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006) *Técnicas para investigar*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Vasilachis, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

La reflexión para la transformación de la práctica docente mediante la investigación-acción

Claudia Angélica Sánchez Calderón
Amelia Guadalupe Sánchez Calderón
José Luis Gama Vilchis
Irma Isabel Ortiz Valdez
Teresa Jazmín Flores Pérez

Resumen

Las profundas transformaciones experimentadas desde hace algunas décadas han trastocado todos los ámbitos de la vida, habiendo sido el educativo uno de los mayormente conmocionados, lo cual puede observarse en los curriculares que implican las prácticas pedagógicas; en las modalidades, los contenidos; la manera de aproximarnos a la información, hasta en las formas de construcción del conocimiento. Esto exige renovación e innovación en las prácticas mismas para que se adapten y respondan a las necesidades sociales, económicas, políticas, geográficas, etc. —que con gran velocidad demandan de la educación y sus actores—. En este sentido, las instituciones educativas se han visto sujetas a adaptarse a dichos cambios que, delineados por las diferentes políticas y reformas, llegan a los más finos niveles de concreción curricular, de los cuales, el más fino es el aula. Siguiendo esta línea, una alternativa que permite a los docentes ir adoptando e implementando las transformaciones de manera consciente, propositiva y como resultado de una práctica reflexiva es mediante la investigación-acción. Elliot (2005) señala que el objeto de la investigación se establece mediante la exploración de la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales

del aula y de las instituciones, se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada. Se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes. El presente capítulo tiene como propósito mostrar la metodología para desarrollar una práctica reflexiva, así como los hallazgos de la resignificación de la práctica docente en un profesor de la asignatura de orientación educativa, implementado en una escuela preparatoria mexicana, mediante la investigación-acción. La metodología específica para la transformación de la práctica se estableció en cinco fases. La primera se refiere a la “determinación de la preocupación de la temática referida” que, para nuestro caso, es la comunicación; enseguida, se establece la “reflexión inicial o diagnóstica”; en la tercera fase, se establece el “plan general de intervención” que permite modificar la situación problemática detectada; en la cuarta fase, se realiza la “acción-observación”, la cual genera el sentido de la reflexión. En la quinta fase, se analiza, se interpreta y se obtienen conclusiones. Finalmente, como hallazgos, se destaca: que las habilidades del docente que se transformaron durante el desarrollo de la investigación-acción, mejoraron considerablemente en la forma de comunicación; que se constituyó un perfil más humano y cercano al momento de trabajar con los estudiantes; que, de manera notoria, con la reflexión, se transformaron los diseños de planeación de clase, a los fines de contar con la atención permanente de los estudiantes, y mejorar así el dominio y manejo de emociones antes, durante y después del desarrollo de clases.

Palabras claves: reflexión; práctica docente; investigación-acción; orientación educativa.

Introducción

La docencia, como actividad humana compleja, no ha sido exceptuada de verse envuelta en las exigencias del mundo globalizado que, desde hace varios años, la han trastocado en diferentes niveles y ámbitos.

Instancias nacionales e internacionales que marcan las directrices en el tema de la educación demandan de la actividad docente una renovación constante en sus acciones y, por lo general, en su concepción.

En este sentido, los recientes modelos abogan por una actividad docente renovada, donde el actuar docente de modelos tradicionales se redirigiera hacia un profesionista transformador que asuma retos que le permitan convivir con las sociedades de la información; un personaje con la actitud de producir, más que de reproducir; innovador y constructor de conocimiento. Un líder que asuma responsablemente un papel crítico y activo ante las sacudidas reformas que hoy en día enfrentamos. Una manera de hacerlo es a través de la investigación.

La propuesta de la investigación-acción es una forma de hacer investigación, la cual ha sido considerada por muchos como la manera más adecuada de autoanalizar la práctica, ya que el docente es el propio sujeto-objeto de investigación y, por ende, en sus manos está la capacidad de transformación.

Las transformaciones educativas

El tema de las transformaciones o reformas en la educación no es asunto de los últimos años ni exclusivo de México. Se trata de una cuestión presente en el mundo entero como un elemento prioritario para cualquier nación, por lo menos en los últimos 50

años. De esta, han prevalecido algunos aspectos en común, sin importar el país ni el grado de reforma del que se trate.

Una cuestión habitual es la necesidad de superar la incertidumbre, catalogada por algunos investigadores como elemento obstaculizador en la introducción de reformas. Dicha incertidumbre se manifiesta con la incredulidad para aceptar los cambios generalmente radicales y concebidos desde el exterior por órganos hegemónicos y que, suponen, pueden beneficiar al sistema en lo general. Por otro lado, al interior, se manifiesta un rechazo y una resistencia casi unánime, particularmente de los sectores que se ven trastocados con la propuesta.

Lo anterior no supone inclinar la balanza hacia algún lado; se admite pensar en la posición que guarda cada una de las partes (externa o interna) frente a una reforma propuesta, o impuesta, que en ocasiones se anuncia como “académica o curricular” y que, al final, no suele serlo.

Cabe destacar que las reformas no son gestadas exclusivamente por el exterior; el diseño de algunas propuestas se ha dispuesto desde el interior, partiendo generalmente desde una concepción mayormente epistémica, teórica y metodológica, es decir, primordialmente académica. Esto demanda discusión y acuerdo en la academia, lo cual es un proceso lento y, en muchas ocasiones, de gran desfase en relación con las demandas exteriores que persiguen congruencia con la política internacional.

Estas posiciones, en el diseño de reformas desde el interior y el exterior, han ocasionado confrontaciones entre las partes, propiciando prácticas individualistas que responden y benefician a intereses personales de quien las acuerda.

Las tendencias actuales que inspiran al establecimiento de reformas educativas plantean el principio de una mayor apertura por parte de las instituciones, a los fines de responder a los requerimientos de la sociedad, lo que implica pensar en la “formación” y no solo en la “educación”. Esto aminora las posibilidades de

generar y de promover reformas emergentes sin futuro y a corto plazo, lo cual responde a compromisos de una administración.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, el término *reforma* alude a “aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo” (Real Academia Española, s/f). En este sentido, una reforma educativa apunta a mejorar lo establecido, lo que debe suponer un cambio o una renovación en las condiciones y en los ámbitos como los curriculares, de gestión, los administrativos y las demás prácticas en este campo; lo que lleva a introducir profundas y complejas innovaciones.

Las reformas se pueden dar en uno o en varios ámbitos, tales como el curricular, mediante el plan de estudios; o en prácticas de docentes, mediante el cambio en los modelos pedagógicos; o en la modernización de la gestión escolar que lleve a la transformación de las prácticas tradicionales.

Nuestro sistema educativo mexicano ha experimentado, en las últimas décadas, aceleradas y súbitas reformas en sus diferentes niveles educativos, lo cual impactó en todos los niveles de concreción; derivado de ello, los actores aluden a diversos mecanismos para evitar ser excluidos ante los cambios que indudablemente harán presión sobre todos.

Los docentes —como elemento sustancial que ha de adaptarse y transformarse para contribuir en una misma línea en la formación de los estudiantes y en la búsqueda de calidad de la educación (que en muchos casos persiguen las reformas educativas)— se encuentran ante el reto de la formación, capacitación, profesionalización y actualización. Esto los lleva, en primera instancia, a la conservación del espacio laboral y, por otro, lado, a la práctica docente congruente con los innovadores paradigmas a los que incitan las recientes reformas. Esto lleva al docente a una diversificación de sus funciones ya que, además de la enseñanza, se le demanda ser un docente investigador, tutor, asesor, mediador, orientador, planeador y gestor, entre otras actividades.

La investigación-acción: detonador de la reflexión en la práctica de la docencia

La investigación como una actividad sustantiva de las instituciones educativas e imbricada con la docencia resulta indispensable en la vida académica y cobra especial importancia en los últimos años donde el rol docente se transforma radicalmente. Existen diversas formas de generar conocimiento, una de ella es mediante la investigación-acción.

El término "investigación-acción" fue acuñado por Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación-acción, Lewis argumentaba que se podían lograr, en forma simultánea, avances teóricos y cambios sociales.

El concepto tradicional de *investigación-acción* proviene del modelo de Lewis sobre las tres etapas del cambio social: descongelación, movimiento y recongelación. En estas, el proceso consiste en:

1. Insatisfacción con el actual estado de cosas.
2. Identificación de un área problemática.
3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción.
4. Formulación de varias hipótesis.
5. Selección de una hipótesis.
6. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis.
7. Evaluación de los efectos de la acción.
8. Generalizaciones (Lewin, K., 1973).

Sin embargo, a comienzos de los años 70, renace de sus cenizas la investigación-acción, Carr y Kemmis (1988) mencionan

diversos elementos relacionados con este renovado interés. En primer lugar, la reivindicación de la docencia como “profesión” por parte de un número cada vez mayor de docentes de ámbitos no universitarios; “profesión” significa preparación, capacidad para tomar decisiones y, por qué no, investigación, ya que emerge un interés por lo práctico y por los procesos deliberativos.

En segundo lugar, los mismos profesores ponían en cuestión la utilidad de la investigación académica dominante, que ni conocía adecuadamente la realidad educativa ni era capaz de provocar mejoras; parecía un conocimiento que solo interesaba a los mismos que lo creaban y a algunos otros colegas del ámbito universitario. Teóricos, investigadores, técnicos, administradores, todos ellos muy alejados del mundo sobre el que pretendían intervenir.

En tercer lugar, la investigación social dominante hasta el momento, tan mimética con el conocimiento experimental, tan envidiosa de su musa la Física y el conocimiento científico, con mayúsculas, entra en crisis profunda, dejando paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social y, por tanto, también el educativo. Entra en escena lo interpretativo, la importancia de las perspectivas y valoraciones de los participantes, quienes, dejando a un lado su consideración de objeto-cosa de la investigación, adquieren el rol de sujeto-persona del proceso de indagación. Y esa elevación a la categoría de “agente”, también tiene como resultado un aumento de la capacidad de lucha de los docentes para conseguir mejoras en su situación laboral y profesional, así como también un incremento de la colaboración y de la creación de redes de apoyo.

El objeto de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada. Elliott (2005) indica que se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y

que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica. No se trata de problemas teóricos ni de cuestiones que sean de interés exclusivo para los académicos o expertos; puede haber coincidencia, pero es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los profesores. Esto significa que la investigación-acción nace del interés del propio profesor como investigador, al darse cuenta de la situación en la que se encuentra, es decir, cuando, al reflexionar sobre su práctica, tiene el objetivo principal de mejorarla o modificarla según los intereses que conengan a la situación.

Según Carr y Kemmis (1988) pretendemos mejorar acciones, ideas y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. Por supuesto que cualquier tipo de cambio no se justifica por sí mismo; todo el proceso de la investigación-acción debe ser congruente con los valores educativos que se defiendan, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica, atentos a los efectos colaterales no previstos.

Los fines, los procesos y las relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación. Esto implica, como lo menciona Elliot, que el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos; profesores y director (Elliot, 1993).

Por ello, podemos argumentar que dentro de una investigación-acción, pueden intervenir todos los actores principales que pudieran ser parte del problema y, si nos referimos a la práctica docente, es necesario tomar en cuenta el contexto escolar, los alumnos, los directivos, los administrativos, y los docentes, con el

objetivo de identificar cuál es el origen y la solución de la problemática que se está presentando.

La construcción de la reflexión

De acuerdo con Elliott (1986), dentro de una investigación-acción existen varios ciclos, pero se recomienda un trimestre para cada ciclo y un año para una espiral de investigación. Al igual que, con el avanzar de las fases, el proceso de análisis y de autorreflexión que supone deberá desembocar en la resignificación de la práctica docente.

La primera fase de la investigación-acción es la determinación de la preocupación temática sobre la que se va a investigar. No se trata de identificar problemas teóricos de interés para los investigadores, sino de problemas cotidianos vividos como tales por los docentes, que puedan ser resueltos a través de soluciones prácticas.

La segunda fase es la de reflexión inicial o diagnóstica. En ella, debemos preguntarnos acerca de cuál es el origen y la evolución de la situación problemática; cuál es la posición de las personas implicadas en la investigación ante ese problema (conocimientos y experiencias previas, actitudes e intereses); cuáles son los aspectos más conflictivos (y en qué contextos o grupos se manifiestan); qué formas adoptan tales conflictos (discursos, prácticas, relaciones organizativas); cuáles son las formas de contestación y resistencia y qué correspondencia o falta de correspondencia existe entre la teoría y la práctica. Es muy importante que en esta fase seamos capaces de describir y comprender lo que realmente estamos haciendo, así como los valores educativos que sustentan nuestras prácticas. Todas estas cuestiones nos permitirán identificar los obstáculos, tanto subjetivos como objetivos, de nuestras propuestas de cambio.

La tercera fase es la de planificación. El plan general que se elabore debe ser flexible, para que pueda incorporar aspectos no previstos en el transcurso de la investigación. Será modesto y realista, debe tener en cuenta riesgos y obstáculos previsibles, lo que no quiere decir que vayamos a investigar problemas triviales; muy por el contrario, nuestro trabajo estará guiado por fines y objetivos de alto valor educativo. En este plan inicial de la investigación-acción, debemos: 1) describir la preocupación temática; 2) presentar la estructura y las normas de funcionamiento del grupo de investigación; 3) delimitar los objetivos, atendiendo a los cambios que se pretenden conseguir en las ideas, las acciones y las relaciones sociales; 4) presentar, lo más desarrollado posible, un plan de acción; 5) describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en los cambios esperados; 6) describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación.

La cuarta fase corresponde a la acción-observación. La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica, tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige una toma de decisiones instantánea, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias o porque estas variaron en el transcurso de la acción. Con todo, es una acción meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. Esta acción es una acción observada que registra datos que serán utilizados en una reflexión posterior.

En la fase de reflexión, se produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática, gracias a la autorreflexión compartida entre los participantes del grupo de investigación-acción. Es el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones.

Elliott (1986) destaca que, mediante la investigación-acción, se pretende mejorar la educación, a través de la transformación de las prácticas, lo cual nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera. Además, permite la generación de nuevos conocimientos para el investigador y para

los grupos involucrados; permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base; y, finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles con base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio. Así es como el docente toma acción para mejorar los resultados del aprendizaje, a la vez que recopila datos que evidencian la utilidad de dicha acción.

Metodología

La metodología del presente trabajo investigativo se suscribe en el enfoque cualitativo y a la luz de la metodología de la investigación-acción. Tenemos el propósito de mostrar la metodología para desarrollar una práctica reflexiva, así como los hallazgos de la resignificación de la práctica educativa en la asignatura de orientación educativa, mediante la investigación-acción.

El trabajo referido se realizó temporalmente durante el semestre enero-octubre de 2014, con estudiantes del nivel medio superior en la asignatura de orientación educativa.

El sujeto de investigación es el propio docente, hombre de 27 años, licenciado en Pedagogía, con cuatro años y medio de experiencia docente en el nivel medio superior. La experiencia de investigación-acción la realiza el profesor responsable del curso.

En este mismo sentido, el objeto de la investigación es la práctica de la docencia del propio investigador responsable de la asignatura de orientación educativa.

La transformación de la práctica docente mediante la investigación-acción

La metodología específica para provocar la transformación se establece en cinco fases. La primera se refiere a la **determinación de la preocupación de la temática referida**, que para

nuestro caso es la comunicación; enseguida, se establece la **reflexión inicial o diagnóstica**; en la tercera fase, se establece el **plan general de intervención**, que permite modificar la situación problemática detectada; en la cuarta fase, se realiza la **acción-observación**, la cual que genera el sentido de la reflexión. En la quinta fase **se analiza, se interpreta** y se obtienen **conclusiones**.

Primera fase: determinación de la preocupación de la temática

Para esta fase, no se trata de identificar problemas teóricos de interés para los investigadores, sino de problemas cotidianos vividos como tales por los docentes, que puedan ser resueltos a través de soluciones prácticas. Por lo que el origen de la investigación-acción radica en las necesidades que manifiestan los estudiantes con relación a las actitudes de algunos docentes; en torno a la forma en que establecen la comunicación de los estudiantes, desde la manera de dirigirse a ellos hasta la forma de dar instrucciones para el trabajo en clase, los criterios de evaluación, etc. En suma, una preocupación por la forma de comunicación existente entre docentes y estudiantes.

Segunda fase: reflexión inicial o diagnóstica

En ella, debemos preguntarnos acerca de cuál es el origen y la evolución de la situación problemática; cuál es la posición de las personas implicadas en la investigación ante ese problema (conocimientos y experiencias previas, actitudes e intereses); cuáles son los aspectos más conflictivos (y en qué contextos o grupos se manifiestan); qué formas adoptan tales conflictos (discursos, prácticas, relaciones organizativas); cuáles son las formas de contestación y resistencia y qué correspondencia o falta de correspondencia existe entre la teoría y la práctica. Es muy importante que en esta fase seamos capaces de realmente describir y com-

prender lo que estamos haciendo, así como los valores educativos que sustentan nuestras prácticas. Todas estas cuestiones nos permitirán identificar los obstáculos tanto subjetivos como objetivos de nuestras propuestas de cambio.

Como punto de partida, se identifica lo manifestado por los estudiantes: "...está influyendo en nuestra calificación... (E4)". Esto llevó al investigador a tematizar su preocupación ante semejante afirmación, la cual instrumentalizó por medio de 11 entrevistas aplicadas a estudiantes de segundo y cuarto semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de México (plantel 17 Huixquilucan II, turno vespertino). Se llegó a la conclusión, previa reflexión, de que la comunicación es el elemento problemático, por tanto, se estableció como categoría de partida.

Tercera fase: plan general de intervención

El plan general que se elabore debe ser flexible, para que pueda incorporar aspectos no previstos en el transcurso de la investigación. Será modesto, realista, teniendo en cuenta riesgos y obstáculos previsibles, lo que no quiere decir que vayamos a investigar problemas triviales. Muy por el contrario, nuestro trabajo estará guiado por fines y objetivos de alto valor educativo. En este plan inicial de la investigación-acción, debemos:

- 1) describir la preocupación temática;
- 2) presentar la estructura y las normas de funcionamiento del grupo de investigación;
- 3) delimitar los objetivos, atendiendo a los cambios que se pretende conseguir en las ideas, las acciones y las relaciones sociales;
- 4) presentar un plan de acción, lo más detallado y desarrollado posible;

- 5) describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en los cambios esperados;
- 6) describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación.

El plan de intervención desarrollado para la presente investigación se diseñó considerando el espacio, el tiempo, los recursos, los alcances, las personas implicadas, las técnicas y los instrumentos y las mejoras.

La implementación de la intervención propuesta se realizó en el periodo de enero a octubre de 2014, dirigido al docente del grupo 504 del turno vespertino del Colegio de Bachilleres del Estado de México, plantel 17 Huixquilucan II, con la participación de 45 estudiantes y 2 docentes de la propia institución.

Las técnicas e instrumentos para recuperar los testimonios fueron: videograbaciones de clase; audiograbaciones de conversaciones con estudiantes; bitácora de docencia; un buzón de confianza y entrevistas con docentes. Lo anterior permitió la recuperación de información acerca de la intervención para mejorar aquellos aspectos que en el diagnóstico se observaron como elementos problematizadores para la comunicación.

Cuarta fase: acción-observación

La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; supone algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias o porque estas variaron en el transcurso de la acción. Con todo, es una acción meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. Esta acción es una acción observada que registra datos que serán utilizados en una reflexión posterior.

La intervención se realizó durante los meses de marzo a julio de 2014, incorporando al desarrollo de la docencia los elementos reflexionados y corregidos que aminoraran los elementos problematizadores que, desde la visión y la posición del investigador, pudieran influir en la comunicación con los estudiantes. La intervención se llevó a cabo bajo la planeación diseñada para la intervención.

Quinta fase: analizar, interpretar y concluir

En esta fase de reflexión, se produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática, gracias a la autorreflexión compartida entre los participantes del grupo de investigación-acción. Es el momento de analizar, interpretar y extraer conclusiones.

Con el resultado de las entrevistas con los compañeros docentes que observaron la intervención, la bitácora de docencia, el buzón de confianza, las videograbaciones y las audiograbaciones, se obtuvo la información suficiente para generar la autorreflexión sobre la práctica docente.

Resultados y conclusiones de una práctica reflexiva derivada de la investigación-acción

La teorización en el contexto de la investigación-acción requiere buscar lo que está por detrás de los datos y desarrollar ideas (Coffey, A. & Atkinson, P., 1996). El tipo de ideas que adoptamos y transformamos puede estar influenciado por nuestra curiosidad, discernimiento o diferencias (marco referencial), ya que ningún referencial teórico agota las posibilidades de comprensión de un fenómeno; no obstante, mediante ello, ayuda a sistematizar la reflexión para explorar y comprender los fenómenos.

A partir de esta investigación, se hace consciente que la manera en la que el docente se comunica puede determinar el desarrollo de la sesión, así como el comportamiento de los alumnos; generar en ellos la empatía y la confianza para que los alumnos adquieran los conocimientos. En contraparte, si el docente muestra rigor, inflexibilidad y nula interacción, el resultado puede ser estrés y tensión en el estudiante, ocasionando desinterés, apatía y por ende desmotivación.

Una aportación que brindó esta experiencia en el campo de la investigación radica en destacar que, a partir del interés mostrado por el docente en cada estudiante, se detona la empatía mutua. Al mismo tiempo, ello exige del docente estar alerta y no equivocarse en el rol que desempeña; por lo que se busca prevalezca el dominio y manejo de emociones antes, durante y después del desarrollo de clases.

Como resultado de la autorreflexión, se develan algunas fortalezas y debilidades en las formas de la comunicación verbal y no verbal con relación a los educandos, la mixtura de sentimientos que entre el docente y los estudiantes complejiza el ambiente de aprendizaje.

Destaca que las habilidades adquiridas durante la investigación permiten la mejora constante de la forma de comunicación y poseen un perfil más humano al momento de trabajar con los estudiantes. Dicha investigación también permitió reflexionar sobre la planeación de clase, a los fines de contar con la atención permanente de los estudiantes, así como un mejor dominio y manejo de emociones antes, durante y después del desarrollo de clases.

Dichas habilidades derivadas de la autorreflexión permitieron una mejora constante en la comunicación, promoviendo una práctica más humana. Otro elemento que resultó transformador es la planificación de la docencia y la forma de adaptarla a las demandas exigidas (en ocasiones por las reformas), adoptando un papel crítico y proactivo ante las diversas características, tareas y

funciones que el nuevo rol del docente demanda en el contexto de las reformas, llevándolo a una mayor flexibilidad y creatividad.

Finalmente, y mediante la metodología investigación-acción que lleva a la autorreflexión, se logra una transformación de la práctica docente de manera consciente, humana y responsable.

Referencias

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coffey A. y Atkinson, P. (1996) Narratives and stories. In Making sense of cualitative data: *Complementary research strategies*, pp. 54-58. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Díaz B. A. (2003) Volumen 5: La investigación curricular en México: La década de los noventa. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* Grupo Ideograma Editores. México 2003.
- Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española, 23ª ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [recuperado el 7 de febrero 20204].
- Elliott, J. (1986) "Action-research": normas para la autoevaluación en los colegios. En L. Haynes (Ed.), *Investigación-acción en el aula*, pp. 21- 48. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Elliott, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2005) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Lewin, K. (1973) Action research and minority problems. En K. Lewin (201–216): *Resolving Social Coflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.
- Real Academia Española (s/f). Reformas en Diccionario de la Lengua Española, 23ª ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [recuperado el 7 de febrero 20204].

DATOS DE AUTORES

Mónica Laura Fornasari. Magister en Investigación Educativa. Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Psicología Educacional. Profesora en Psicopedagogía. Coordinadora del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE), Facultad de Psicología, UNC. Docente responsable en Pedagogía y Política Educativa, Profesorado en Psicología, UNC. Profesora en el seminario Investigación Educativa y Producción Académica, Doctorado de Educación; y en el Taller de Tesis I y II en la Maestría en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Integrante de la Red Internacional en Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía, y de CLATE (Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa). Directora e investigadora en proyectos de SECyT, UNC y UCC. Ha desarrollado su experiencia profesional —desde el año 1984 hasta 2017— en los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Integró el equipo profesional de Convivencia Escolar de la provincia de Córdoba. Ha publicado numerosas producciones académicas en libros, eventos y revistas científicas. ORCID: 0000-0001-7588-0960.

Contacto: mlfornasari@gmail.com

Claudia Angélica Sánchez Calderón. Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra en Educación Superior y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONAHCYT en México. Líder de la Red Internacional en Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía. Líder del Cuerpo

Académico Educación e Innovación, ante la Secretaría de Educación Pública. Reconocimiento del programa para el Desarrollo Profesional Docente (Perfil PRODEP). Autora de artículos y capítulos de libros en las temáticas de educación, psicología educativa, autorregulación, habilidades socioemocionales y práctica docente. Ha sido responsable y colaboradora de diversos proyectos de investigación de alcance institucional, nacional e internacional. Docente, asesora de tesis y tutora en programas de licenciatura, maestría y doctorado. ORCID: 0000-0002-7684-0247. Contacto: casanchezc@uaemex.mx

Horacio Roque Maldonado. Psicólogo. Magister en Educación Superior. Especialista en Psicología Educativa. Exprofesor Titular Plenario en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Exdirector de la carrera de Especialización en Psicología Educativa en dicha Facultad e Investigador en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la mencionada universidad. Excoordinador del Programa de Convivencia Escolar: prevención de la violencia en los ámbitos educativos, en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. Secretario de la Mesa Coordinadora de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI) y presidente del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE). Contacto: maldonadoho@gmail.com

Germán Leandro Pereno. Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Licenciado y doctor en Psicología. Profesor Titular Regular de la asignatura Introducción a los Estudios Universitarios en Psicología y profesor titular por concurso de Biología Evolutiva Humana II en la Facultad de Psicología de la UNC. Investigador Categoría 3 del Programa de Incentivos a la Investigación. Consejo Interuniversitario Nacional, Ministerio de Educación de la Nación. Director de proyectos de

investigación relacionados con la deserción y retención de estudiantes universitarios en el ingreso a la carrera y asignaturas del primer año de cursado. Autor de numerosas publicaciones en revistas científicas y de capítulos en libros. Formador de recursos humanos en investigación y en docencia. Director de programas extensionistas que trabajan con escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.

Contacto: gpereno@unc.edu.ar

Gisela Romina Lopresti. Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Integra el equipo de Operadores Psicólogos en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la Facultad de Psicología, UNC. Docente de la Cátedra de Orientación Vocacional Ocupacional. Docente en la Cátedra de Pedagogía y Política Educativa, de la Facultad de Psicología, UNC. Integra equipos de investigación de SECyT, UNC. Participa de la Red Internacional en Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía, y de CLATE (Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa). Docente en el Nivel Secundario de Educación. Miembro Responsable en Equipo de Orientación Escolar de Nivel Inicial y Primario de Educación.

Contacto: gisela.lopresti@unc.edu.ar

Marisabel Oviedo. Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Integra el equipo de Psicólogos Operadores en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE). Docente en la cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional. Docente de Prácticas Supervisadas para el egreso. Docente en la cátedra de Pedagogía y Políticas Educativas, Profesorado de Psicología, UNC. Tutora del Programa de Tutorías del Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles, BIMO UNC. Integra el Proyecto “*Experiencias de educación inclusiva en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*”, Facultad de Psicología, UNC. Miembro

de la Red Internacional en Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía; y de CLATE (Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa). Docente del proyecto *“Tendiendo puentes con la escuela secundaria: dispositivos del campo de la orientación vocacional para acompañar la elección de proyectos”*, Facultad de Psicología, UNC. Autora de artículos de divulgación científica en el campo educativo. Investigadora en la SECyT, UNC.

Contacto: maoviedo@unc.edu.ar

Ezequiel Nicolás Olivero. Licenciado en Psicología. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Integra el equipo de Psicólogos Operadores en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE). Profesor en el curso Introducción a los Estudios Universitarios en Psicología. Docente en la cátedra Problemáticas Psicoeducativas y del Aprendizaje, Facultad de Psicología, UNC. Coordinador del Equipo de Orientación en el Instituto Secundario Pío X, de la Ciudad de Córdoba. Psicólogo Clínico en el ámbito privado. Integrante de la Red Internacional en Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía, y de CLATE (Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa). Autor de diferentes producciones científicas en congresos y capítulos de libros. Integra grupos de investigación de la SECyT, UNC.

Contacto: eolivero@unc.edu.ar

Rocío María Sánchez Amono. Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Salud Social y Comunitaria, Facultad de Ciencias Médicas, UNC. Integra el equipo de Psicólogos Operadores en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la Facultad de Psicología, UNC. Coordinadora de la Oficina de Trabajo Final de la Facultad de Psicología UNC. Investigadora en la SECyT, UNC. Integrante de la Red Internacional en Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía, y de CLATE (Consejo Latinoamericano

de Transformación Educativa). Psicóloga Clínica en el ámbito privado. Integra el Equipo de Orientación Escolar del nivel Inicial, en el Instituto Pío X, de la ciudad de Córdoba.

Contacto: rocio.sanchez@unc.edu.ar

José Luís Gama Vichis. Doctor en Educación, Instituto Universitario Internacional de Toluca, Estado de México. Maestro en Planeación y Evaluación de la Educación Superior. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex.). Licenciado en Psicología. UAEMex. Profesor de tiempo completo de la UAEMex. Director de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMex. Secretario de Extensión y Vinculación de la UAEMex. Integrante del Cuerpo Académico Educación e Innovación, ante la Secretaría de Educación Pública. Reconocimiento del programa para el Desarrollo Profesional Docente (Perfil PRODEP). Autor de diversos capítulos de libros, artículos y ponencias sobre Habilidades socioemocionales y Psicología educativa. Participó como asesor de tesis de pregrado y postgrado. ORCID: 0000-0003-3997-1413. Contacto: jlgv@uaemex.mx

Irma Isabel Ortíz Valdéz. Doctora en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Maestría en Salud Pública, Facultad de Medicina. Maestría en Administración en Sistemas de Salud, Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma del Estado de México. Licenciada Cirujano Dentista, Facultad de Odontología, Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México, sobre investigación educativa. Miembro de la Red Internacional de Salud y Educación, y de la Red Internacional en Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía. ORCID 0000-0002-1373-4148.

Contacto: iiortizv@uaemex.mx

Amelia Guadalupe Sánchez Calderón. Doctora en Educación, maestra en Educación, licenciada en Psicología. Profesora investigadora adscripta al Plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Autora de diversos artículos y capítulos de libro en las temáticas de Orientación Educativa, habilidades socioemocionales y práctica docente. Su trayectoria profesional se orienta a la práctica de la orientación educativa con estudiantes de nivel medio superior para el seguimiento a las trayectorias académicas, la orientación vocacional y para el desarrollo académico y personal. ORCID 0000-0003-2716-7655.

Contacto: agsanchezc@uaemex.mx

Sergio Arturo Gama Lara. Ingeniero Químico. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex.). Maestro y doctor en Ciencia de Materiales, UAEMex. Profesor-investigador. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conahcyt. México. Área de especialización nanomateriales, caracterización de materiales, evaluación de propiedades catalíticas, bactericidas y fotocatalíticas. Ha publicado artículos en revistas científicas y en capítulos de libros. Director del Centro de Innovación, Investigación y Desarrollo tecnológico (CIIDETEC), campus Toluca, Universidad del Valle de México, donde se han generado productos que están en proceso de patente. ORCID 0000-0002-3346-6646.

Contacto: Gamaliel350@gmail.com

Patricia Estephania Gama Lara. Maestra en Docencia, Universidad ETAC, México. Ingeniero Industrial y de Sistemas, Universidad del Valle de México. Profesora de asignaturas Física y Trigonometría del Plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Tutora de los estudiantes del Plantel Cuauhtémoc de la UAEMex. Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas científicas.

Contacto: estephaniagama@gmail.com

Teresa Jazmín Flores Pérez. Doctora en Investigación Educativa, maestra en Educación y licenciada en Comunicación, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Docente de la Facultad de Derecho en la licenciatura en Medios Alternos y Solución de Conflictos. Formadora del capital humano en materia educativa sobre programación pedagógica, estrategias didácticas, competencias comunicativas e instruccionales y docencia en ambientes virtuales en Instituciones de Educación Superior. Investigadora y catedrática del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología del Estado de México en materia de currículum.
Contacto: mtrajaz2504@gmail.com

Gladys Lorenia Lemus Rodríguez. Doctora en Educación por la Universidad ETAC (Estudios Tecnológicos y Avanzados para la Comunidad). Especialista en terapia cognitivo-conductual. Como autora y colaboradora ha contribuido a la creación de programas curriculares para la licenciatura en Psicología. Ha formado parte de proyectos de investigación y desarrollo, incluyendo la creación de pruebas psicométricas en colaboración con la editorial Vesa-lius, y ha desempeñado un papel crucial en el diseño de programas enfocados en la mejora de la comprensión lectora. Desde 2013, ocupa el cargo de jefa del Departamento de Psicometría y es catedrática en la licenciatura en Psicología de la Fac. de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México.
Contacto: gllemusr@uaemex.mx

Dulce Adriana Rendón Alegría. Doctora en Educación, maestra en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinadora de la licenciatura en Educación de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMex. Docente de la licenciatura en Psicología y de la licenciatura en Educación. Ha desarrollado su experiencia profesional —desde el año 2004 a la fecha— en la docencia y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del nivel básico, medio

superior y superior. También ha incursionado en un periodo de ocho años en la evaluación psicológica.

Contacto: darendona@uaemex.mx

María Elena V. Escalona Franco. Doctora en Educación, Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Maestría en Salud Pública, Facultad de Medicina y maestría en Administración en Sistemas de Salud por la Facultad de Contaduría y Administración en la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México. Integrante de la Red Internacional de Salud y Educación y de la Red Internacional en Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha llevado a cabo varios proyectos de investigación y ha contribuido con numerosos artículos y trabajos en libros, conferencias y revistas científicas.

Contacto: meescalona@uaemex.mx

Rosa Martha Flores Estrada. Doctora en Educación Permanente, Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios de UNESCO, Puebla de los Ángeles, México. Maestría en Seguridad e Higiene Ocupacional por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, Instituto Estatal para el Desarrollo de la Seguridad en el Trabajo. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro de la Red Internacional de Salud y Educación y de la Red Internacional en Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía de la Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinadora del Programa de Tutoría Académica de la Facultad de Odontología de la UAEM. Ha desarrollado múltiples proyectos de investigación y ha difundido su trabajo a través de artículos, capítulos de libros, presentaciones en congresos y publicaciones en revistas científicas.

Contacto: rmflorese@uaemex.mx

María del Rocío Flores Estrada. Doctora en Educación Permanente, Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios de la UNESCO, Puebla de los Ángeles México. Maestría en Bioética, Universidad Anáhuac. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro de la Red Internacional de Salud y Educación y de la Red Internacional en Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha impulsado una variedad de proyectos de investigación y ha compartido sus hallazgos en artículos, libros, eventos académicos y revistas científicas. Contacto: mdflorese@uaemex.mx

