

# DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES INGRESANTES: APORTES PARA PENSAR SU PERMANENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR<sup>1</sup>

**Autor/es:** RYBECKY, Mabel; KOWSZYK, Daniela; VARGAS, Betiana.

**Dirección electrónica:** danikow123@gmail.com

**Institución de procedencia:** Instituto Superior María Inmaculada, Instituto superior Ramón Menéndez Pidal, Universidad Nacional de Río Cuarto.

**Eje temático:** La inclusión en las instituciones educativas: escuelas, universidades, ONGs, otras.

**Campo metodológico:** Investigación.

**Palabras clave:** desempeño académico, prácticas de estudio, estrategias de aprendizaje.

## Resumen

El aprendizaje en niveles educativos superiores implica habilidades de lectura y escritura que conllevan ciertas particularidades ligadas a cada campo disciplinar. El dominio de estas habilidades suele condicionar las trayectorias educativas del estudiante ingresante, llegando a veces a determinar su permanencia en el sistema.

El presente trabajo se inscribe en un estudio mayor que tiene como objetivo conocer y analizar cómo estudiantes de primer año de carreras de profesorado, estudian, leen y escriben, considerando sus vinculaciones con el desempeño académico y sus procesos de aprendizaje. El propósito es generar propuestas que contribuyan a la calidad académica y favorezcan la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, propiciando la adquisición de habilidades que requieren ser enseñadas y co-construidas entre docentes y estudiantes.

Para recolectar los datos se usó un cuestionario abierto conformado por 21 preguntas, que fue aplicado a estudiantes de diferentes carreras de formación docente pertenecientes al campo de las Ciencias Sociales. En esta ocasión circunscribimos nuestro trabajo al Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo se inscribe en el marco de los Proyectos Mixtos e integrados de investigación, promovidos y subsidiados desde la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto. Este proyecto está dirigido por las doctoras María Laura de la Barrera y Romina Elisondo.

En presentaciones anteriores hemos dado cuenta de algunos de los aspectos centrales que se indagan en el cuestionario tales como las prácticas de estudio, lectura y escritura. En este trabajo nos centramos en otras de las dimensiones que el cuestionario explora referidas a la percepción que tienen los propios estudiantes de su desempeño académico y de los factores que posibilitan u obstaculizan su aprendizaje. Asimismo, los resultados preliminares que ofrecemos, aluden a las demandas que los alumnos les formulan a sus profesores para optimizar sus procesos de aprendizaje.

## **1-Introducción**

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación “*Aprender a enseñar y enseñar a aprender: conjugando la investigación y la práctica educativa. Algunos lineamientos en pos de la permanencia y la calidad en la formación*”, que pretende estudiar procesos de lectura y escritura en estudiantes de primer año de carreras de profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de los Institutos Superiores Ramón Menéndez Pidal y María Inmaculada de la ciudad de Río Cuarto.

El estudio tiene como objetivos conocer y analizar cómo estudiantes de primer año estudian, leen y escriben, considerando sus vinculaciones con el desempeño académico y los procesos de aprendizaje. El propósito es generar propuestas que contribuyan a la calidad académica y favorezcan la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, propiciando la adquisición de habilidades que requieren ser enseñadas y co-construidas entre docentes y estudiantes.

Es en este sentido que nuestro trabajo intenta contribuir a la inclusión educativa de alumnos ingresantes al nivel superior en un contexto cada vez más complejo, en el cual la población estudiantil se caracteriza por ser significativamente heterogénea en términos de conocimientos previos, preparación académica y habilidades de lectura y escritura, además de provenir de situaciones socio-económicas y familiares también diversas que, en algunos casos, obstaculizan la continuidad en la carrera por los compromisos laborales y familiares que los alumnos deben asumir.

La preocupación por los procesos de lectura y escritura en el nivel superior surge de nuestras prácticas cotidianas como docentes de dicho nivel y de intercambios con profesores y estudiantes que ponen de manifiesto la incidencia de estos procesos en el rendimiento académico e incluso en la permanencia de los estudiantes en los profesorados por los que han optado.

Estas preocupaciones son contempladas desde hace ya varios años por planteos teóricos e investigaciones que venimos analizando (Carlino, 2011; 2013; Carli, 2012; Cartolari y Carlino, 2011) desde las que se sostiene que enseñar a leer y escribir en contextos académicos es incumbencia de las instituciones de educación superior. En la última década se han construido acuerdos entre investigadores, autoridades educativas y docentes respecto de la necesidad de generar estrategias de alfabetización académica en la educación superior que ayuden a los estudiantes

a leer y escribir textos específicos de cada área de conocimiento en el marco de prácticas comunicativas propias del ámbito académico (Carlino, 2013).

De este modo y, considerando los aportes empíricos y conceptuales que ofrecemos desde este estudio, nos interesa generar estrategias de colaboración con los docentes de las cátedras y crear alternativas educativas que atiendan a la complejidad que significa leer, escribir, enseñar y aprender en contextos académicos.

Durante la primera etapa de la investigación, se recolectaron datos que indagan prácticas de estudio y rendimiento académico de alumnos ingresantes. Para recolectar dichos datos se usó un cuestionario abierto conformado por 21 preguntas, que fue aplicado a estudiantes de diferentes carreras de formación docente pertenecientes al campo de las Ciencias Sociales. En esta ocasión circunscribimos nuestro trabajo al Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto y del Instituto Superior María Inmaculada.

En presentaciones anteriores hemos dado cuenta de algunos de los aspectos centrales que se indagan en el cuestionario tales como las prácticas de estudio, lectura y escritura. En este trabajo nos centramos en otras de las dimensiones que el cuestionario explora referidas a la percepción que tienen los propios estudiantes de su desempeño académico y de los factores que posibilitan u obstaculizan su aprendizaje. Asimismo, los resultados preliminares que ofrecemos, aluden a las demandas que los alumnos les formulan a sus profesores para optimizar sus procesos de aprendizaje.

## **2-Referentes teórico-conceptuales**

Los lineamientos actuales en la psicología educacional, destacan la importancia de atender las distintas dimensiones que definen a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Éstas refieren no sólo a habilidades cognitivas y metacognitivas y creativas, sino también a las competencias emocionales, motivacionales que se entranan en una perspectiva integral de patrones de aprendizaje para entender cómo se aprende y cómo se podrían mejorar las prácticas educativas y las tareas de leer y escribir en estudios superiores.

En primer lugar, entendemos como patrones de aprendizaje al conjunto propio, característico y distintivo de inclinaciones personales para la instrucción y de actividades de aprendizaje particulares que se hallan en estrecha relación con

características individuales del aprendiz (de la Barrera, 2004, 2011 a y b; Prados Gallardo, Cubero Pérez y de la Mata Benítez, 2010; Martínez Fernández, 2007; Riding y Rayner, 1998). Específicamente en el ámbito de la universidad, Vermunt (1996 y 1998) concibe que dentro de un patrón determinado, habría ciertas interrelaciones entre actividades de aprendizaje (cognitivas, afectivas y reguladoras), modelos mentales y orientaciones de aprendizaje; afirma que los patrones o estilos de aprendizaje no se conciben como un atributo inmutable de personalidad, sino como un resultado del interjuego temporal entre influencias contextuales y personales, postulando cuatro patrones: no dirigido, dirigido a la reproducción, dirigido al significado y dirigido a la aplicación.

Estos patrones han sido estudiados también en la formación del profesorado llegándose a algunas conclusiones tales como que el modo en que aprenden los estudiantes, cómo se regulan, sus procesos metacognitivos, cómo planifican y reflexionan, se ven influenciados por sus concepciones de aprendizaje y la motivación.(Endedijk, Vermunt, Verloop y Brekelmans, 2011; Bronkhorst, Meijer, Koster y Vermunt, 2011; Bakkenesa, Vermunt y Wubbels, 2010; Mansvelder-Longayroux, Beijaard y Verloop , 2006; Oosterheert, Vermunt y Denessen, 2002).

Los modos de leer, escribir y estudiar se constituyen como parte de los estilos personales que los estudiantes tienen para aprender y desempeñarse académicamente.

Habitualmente los profesores de la universidad se quejan de sus alumnos porque no saben leer y escribir, y culpan de ello a la escuela secundaria (al tiempo que los docentes de esta última habitualmente responsabilizan de los problemas de lectura y escritura a la educación básica, quienes a su vez, responsabilizan al ciclo previo, adjudicando finalmente las fallas a la familia). No se contemplan las exigencias propias de cada nivel y se parte de la idea que la alfabetización es un estado y no un proceso; un conocimiento que se tiene o no se tiene, en lugar de un conocimiento en desarrollo. Sin embargo

“La alfabetización ha dejado de ser considerada una habilidad básica, que se alcanza con la educación primaria, y ha pasado a ser entendida como un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logros, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos (Russell, 1997 en Carlino, 2002b: 57).

Se hace necesario entender que las dificultades para comprender los textos académicos por parte de los estudiantes, no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental, sino que en los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondiente a los distintos campos de estudio. En este sentido, Vazquez (2007) sostiene que en este nivel se espera que los alumnos ya dispongan o adquieran por sí mismos los procedimientos intelectuales necesarios para el trabajo académico y, si este no es el caso, el resultado será un inevitable rendimiento académico bajo en general o, lo que es más preocupante, el atraso en los estudios, hasta incluso llegar al abandono de una carrera. Frente a la complejidad de tal fenómeno, la autora ofrece argumentaciones dirigidas a problematizar las diferencias que asumen las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior y en el nivel secundario, así como la calidad de los materiales que leen los estudiantes en las instituciones de formación superior.

Asimismo, al reconocer la insuficiencia de la alfabetización de los estudiantes ingresantes para enfrentar las exigencias de un nuevo campo de conocimiento, promueve la consideración de una alfabetización académica, propia de cada ámbito disciplinario. El concepto de alfabetización académica surge con el objeto de señalar

“un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional”

(Radloff y de la Harpe, 2000 en Carlino, 2002a: 2).

La importancia de este concepto radica en que pone al descubierto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Además, no sólo objeta que se trata de un aprendizaje que debe darse por concluido al ingresar a la educación superior, sino que pone en duda que la adquisición de la lectura y la escritura pueda darse como completada en algún momento. La diversidad de temas, clases de texto, propósitos, destinatarios, contextos en los que se lee y se escribe, plantean nuevos desafíos que demanda seguir aprendiendo a leer y a escribir (Carlino, 2002a).

Existen diferentes culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas, particularmente compleja e implícita en las aulas universitarias. Si bien supone

prototipos de pensar y escribir idiosincrásicos, no se configura homogéneamente dada la especialización de cada campo de estudio, que involucra esquemas de pensamiento propios que adquieren forma a través de lo escrito.

Las habilidades de lectura y escritura no son transferibles y no se trata de procesos que una vez adquiridos pueden servir para cualquier texto. Sin negar que los alumnos pueden llegar con deficiencias a los estudios superiores, la educación superior “exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos” (Carlino, 2003: 17) Ello no se aprende espontáneamente, las instituciones deben guiar el aprendizaje de los textos que se requieren leer y escribir.

Tal cual lo afirma Carlino (2005) la lectura y la escritura en la universidad (también en los estudios terciarios) plantea nuevos desafíos y, por tanto, requiere competencias que no necesariamente son generalizables desde las experiencias previas; por el contrario, requiere de un prolongado proceso de alfabetización académica. Mediante este proceso los miembros de una comunidad disciplinar se encargan de guiar a los aprendices hacia sus modos particulares de comprender y producir textos.

En esta misma línea, Castelló Badía (2009) afirma que las competencias necesarias para dominar los modos de leer y escribir en los estudios superiores no se adquieren espontáneamente, requieren de un proceso instruccional intencionalmente dirigido a promoverlas.

Teniendo como objetivo desarrollar habilidades referidas a la alfabetización académica en Ciencias Sociales, consideramos que estudiar las relaciones entre patrones de aprendizaje, rendimiento y tareas de lectura y escritura en educación superior, específicamente en carreras de formación docente, contribuye a generar situaciones de formación reconociendo la función epistémica que la lectura y la escritura tienen para aprender.

### **3-Aspectos metodológicos**

Considerando los objetivos del proyecto y la convocatoria en que se enmarca, cuyo interés radica en promover la articulación entre universidades e institutos de formación docente en tareas de investigación, se trabaja con estudiantes y docentes de carreras de profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de los Institutos Superiores Ramón Menéndez Pidal y María Inmaculada. Se seleccionan carreras de las tres instituciones que se vinculen estrechamente con la formación

docente en el amplio campo de las Ciencias Sociales. Además de estos criterios, se considera la conveniencia y la viabilidad de trabajar con grupos en los que miembros del equipo de investigación desempeñan sus tareas docentes.

Las profesorado involucrados son: primer año de Educación Física, Educación Especial, Educación Inicial, Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales e Historia de la UNRC; primer año de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Secundaria en Psicología, del Instituto Ramón Menéndez Pidal y, primer año de los Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria en Psicología y Educación Secundaria en Historia, del Instituto María Inmaculada (ISMI). En esta ocasión consideramos solamente la carrera de Profesorado en Educación Inicial que suman un total de 62 casos (50 de la UNRC y 12 del ISMI), siendo en su totalidad población femenina.

El proyecto de investigación se desarrolla en dos grandes etapas: una evaluación diagnóstica de patrones de aprendizaje de los estudiantes por un lado, y una propuesta de intervención que ofrezca a alumnos y docentes herramientas para la construcción de procesos de apropiación de conocimientos en Ciencias Sociales, por el otro.

Durante la primera etapa (año 2013), se realiza un diagnóstico de los patrones de aprendizaje de los estudiantes, de sus apreciaciones sobre el rendimiento académico y su relación con tareas de lectura y escritura. Para ello se han implementado dos instrumentos de recolección de datos, de los cuales se considera aquí parte de la información recabada en el segundo de ellos, tal como explicamos en la introducción de este trabajo. Estos instrumentos son:

- 1) El inventario de patrones de aprendizaje: ILS (Inventory of Learning Styles, Vermunt, 1998, 1996; Vermunt y Vermetten, 2004).
- 2) Un cuestionario abierto elaborado por el equipo de investigación que indaga información referida a:
  - a- Prácticas y hábitos de estudio
  - b- Procesos y prácticas de lectura
  - c- Procesos y prácticas de escritura
  - d- Desempeño académico
  - e- Ayudas solicitadas a los docentes para aprender mejor

Dado que miembros del equipo de investigación, han analizado ya dimensiones vinculadas a los tres primeros ítems, en esta ocasión nos abocamos a considerar

aspectos relativos al desempeño académico tales como: autovaloración del propio desempeño, explicaciones que se ofrecen para justificar dicha autovaloración, factores que facilitan y obstaculizan el aprendizaje, expectativas frente al propio desempeño académico y demandas que formulan a los profesores para alcanzar mejores prácticas de estudio y rendimiento académico.

Para complementar los datos recabados a través de los instrumentos mencionados, se prevé analizar trabajos prácticos, instancias evaluativas y calificaciones que den cuenta de logros académicos. Se anticipa poder triangular datos integrando estrategias cuantitativas y cualitativas.

En la segunda etapa, en vías de implementación, se llevará a cabo una propuesta de intervención con estudiantes de segundo año (el mismo grupo poblacional de la primera etapa). Se prevé realizar actividades que ofrezcan a los estudiantes herramientas para la comprensión y producción de textos y construcción de conocimientos en Ciencias Sociales. Se realizarán encuentros con docentes a los fines de compartir resultados, experiencias y apreciaciones respecto de estos procesos de estudio académico y diseñar propuestas de intervención. Miembros del equipo y docentes que participan del proyecto, coordinarán las actividades en el marco de talleres; propuestas que serán permanentemente evaluadas y reguladas en función de los datos obtenidos durante el desarrollo de las intervenciones.

#### **4- Resultados alcanzados y/o esperados**

A continuación, exponemos una sistematización de los datos extraídos del cuestionario abierto referido a desempeño académico, factores que facilitan y obstaculizan el aprendizaje y demandas que los estudiantes les formulan a los docentes a través de sugerencias que estiman puede mejorar el rendimiento académico.

#### **Desempeño académico**

En este primer apartado contemplamos el modo en que se autoevalúan las estudiantes con respecto a su desempeño académico y sus aspiraciones en relación al futuro rendimiento. Asimismo se consideran actitudes asociadas a dichas valoraciones y a los resultados obtenidos en las instancias evaluativas durante gran parte del primer año del cursado de la carrera.

*a- Autopercepción acerca del propio desempeño académico*

En relación al propio desempeño, en el instituto superior, once alumnas de doce consideran tener un rendimiento “bueno”. Por su parte, también la mayoría de las alumnas de la universidad estiman que su rendimiento es “bueno” o “demasiado bueno”, reconociendo que ello implica esfuerzo porque “cuesta ponerse a leer”. Una de las encuestadas expresa que dicha apreciación radica en que ha adquirido conocimientos, mayor vocabulario y fundamentos para hablar. Dan cuenta de su buen rendimiento, explicando que estudian, cumplen, asisten a clase, les gusta la carrera y tienen ganas de formarse.

Algunas remiten a un desempeño “normal”, entendido como “llevo la carrera al día” o “depende de la materia”. Sólo tres de las encuestadas de la universidad reconocieron poseer “bajo” rendimiento por no tener saberes básicos, por falta de tiempo y porque “cuesta estudiar”. Otras recurrieron al término “medio”, para referirse a un desempeño regular, expresando “no me esmero” o “me cuesta entender”.

#### *b- Grado de conformidad respecto del propio desempeño y aspiraciones hacia el futuro rendimiento*

En términos generales las alumnas están conformes con su desempeño, si bien son muchas las que expresan que podría ser mejor o excelente. Entre las respuestas que expresan conformidad, aparecen expresiones tales como: “llevarla al día”, “no haría cambios” o “que siga igual”, entendiendo que estas respuestas hacen referencia a su actual rendimiento, en el cual todas coincidían con autocalificarse con “bueno”. Una alumna de la universidad contestó:

*“No pido más de lo que doy, porque sé que me cuesta y que después que agarre ritmo me pongo en línea” (Débora, C37 UNRC)*

No obstante, una actitud de conformidad, no descarta la posibilidad de que las estudiantes aspiren a un desempeño que supere al que muestran actualmente. Así, un buen grupo de estudiantes esperan para el futuro un rendimiento mejor, mucho mejor o excelente (alrededor de 30 casos). En algunos casos, las posibilidades de acceder a un nivel de rendimiento más elevado, está asociada a la variable “tiempo”.

#### *c- Resultado de instancias evaluativas*

Treinta y cinco alumnas de los cincuenta casos considerados de la UNRC y dos de las 12 contemplada en el ISMI, reconocen que les ha ido mal en algún parcial o final. En muy pocos casos se explicita haber asistido a clase de consulta, el resto ofrece respuestas genéricas relativas a pedir alguna ayuda o estudiar más (“ponerse

las pilas”). Un solo caso refirió que la reprobación de un final la llevó a tener ganas de abandonar la carrera, en tanto que otra expresó: *“no volví por miedo”*

La respuesta de una alumna del ISMI, pone en evidencia cómo puede incidir el componente emocional en la promoción de las materias, a la que muchas estudiantes aspiran a los fines de evitar el examen final cuando alcanzan la regularidad pero no llegan a la promoción cuya exigencia por supuesto es mayor:

*“...hasta el momento aprobé todas las materia, pero regularicé dos, me puso mal porque esa materia hice lo posible para no quedar regular, ya que es difícil rendirla...”* (Agustina, C3 ISMI)

Finalmente, cabe considerar que más de la mitad de la población estudiada ha experimentado algún fracaso durante las instancias evaluativas. Como veremos más adelante, los alumnos solicitan a los docentes de primer año mayor acompañamiento. En el momento de la evaluación se define en gran parte el desempeño académico del alumno y se va configurando su identidad como alumno de nivel superior, por ello se vuelve necesario pensar de qué modo intervenir tanto antes, como durante y después de la evaluación, de manera tal que dichas instancias se vuelvan espacios de comunicación dialógica, tendientes a una genuina construcción de saberes y finalmente a un mayor cuidado de la permanencia del alumno en la institución.

### **Factores que facilitan el aprendizaje**

Se identifican en esta categoría aspectos relativos a las clases, a estrategias de aprendizaje, al trabajo en grupo e intercambio entre pares a través de la tecnología y finalmente, a actitudes personales frente al estudio.

Así, entre los factores que facilitan el aprendizaje, las estudiantes mencionan: asistir a clase, escuchar al profesor, tomar apuntes y que los textos puedan ser comprendidos a partir de una explicación, tal como lo expresa una alumna:

*“Que expliquen de una forma más fácil, los textos los profes”* (Leila, C. 18 UNRC)

Si bien como se observa, las estudiantes hacen mención a aspectos que involucran el desempeño del docente como factores promotores de aprendizaje, la actuación del profesor se aborda con mayor especificidad al interrogarlas sobre las ayudas que les solicitarían a sus docentes para aprender mejor, como veremos en la última categoría de análisis que presentamos.

Lo que surge aquí con más fuerza, parece recaer prioritariamente en las posibilidades de apropiarse de estrategias de estudio, lectura y reorganización de la información que faciliten el aprendizaje.

Al indagar sobre estas prácticas, hemos afirmado en presentaciones previas que entre los resultados más importantes de nuestro estudio, hallamos que los estudiantes en general hacen uso de recursos educativos tradicionales, tales como las fotocopias y los apuntes, subrayando ideas principales, leyendo varias veces los resúmenes o cuadros que confeccionan (Elisondo y Fagotti Kucharski, 2014)

Presentamos a continuación algunos ejemplos que dan cuenta de la preocupación que muestran las alumnas para incorporar estrategias que les ayuden a comprender y memorizar:

*“Leo, resumo y lo paso en hojas en blanco con muchos colores, las partes más importantes los resalto o lo escribo con mayúsculas” (Gisel, C13 UNRC)*

*“...haciendo resúmenes en cartulina, afiches, etc, con muchos colores, para que me llame la atención y no me aburro”, “lo que me es más complicado y no entiendo, lo pongo con muchos colores y en cartulinas pegadas en las paredes para verlo a cada rato” (Elizabeth, C17 UNRC)*

*“Leo, subrayo, marco resalto el título, los subtítulos, definiciones, y cosas que me parecen importante (Stefani, C9 UNRC)*

Como se observa, el proceso de apropiación de estrategias de estudio, si bien siempre adquiere matices idiosincráticos, posee rasgos compartidos. Una característica recurrente es sin duda el apelar a recursos perceptuales que ayuden a la memorización, como las mayúsculas, los colores y el “resaltar para ver mejor”. Así lo expresa Nazarena:

*“Aprendo mucho con la memoria visual y con la experiencia. Tengo mucha memoria visual...” (Nazarena C 8 UNRC)*

Lo que resulta interesante preguntarnos es hasta qué punto estos procesos de aprendizajes basados en aspectos sobre todo perceptuales inciden favorablemente en una genuina construcción de conocimientos o si, por el contrario, prevalecen por sobre los procesos de cambio conceptual, perpetuando formas de aprendizajes más bien repetitivas.

Otro aspecto que adquiere relevancia como factor que facilita el aprendizaje, es el trabajo en grupo o bien el intercambio mediado por tecnologías de la información.

Así, el debate e intercambio de ideas es altamente valorado por el conjunto de la población estudiantil. No obstante, el estudiar con compañeras, o dicho de otra manera “con otros” y “comparar los conocimientos”, es uno de los aspectos más destacados por las alumnas del instituto, tal como lo expone Selene:

*“Facilita mi aprendizaje juntarme en grupo a estudiar y a realizar actividades, ya que entre pares se me hace más fácil entender las cosas”*

(Selene C1 ISMI)

Mientras que en las alumnas de la universidad se observa una tendencia a estudiar solas y sólo con otros cuando algún contenido no se entiende. Se observa sin embargo que recurren con mucha frecuencia a medios tecnológicos como las redes sociales para realizar consultas mutuas. Así lo explica una alumna:

*“Hoy en día con la ayuda de las redes sociales como el facebook puedo estudiar sola pero acompañada, ya que como el resto de mis compañeras lo hacen al mismo tiempo, podemos leer solas para prestar mayor atención pero consultándole a la otra que esté conectada”* (María Belén,

C10 UNRC)

De este modo, entendemos que los procesos de lectura, escritura y de aprendizaje del oficio de estudiante, no pueden ser entendidos sin las redes sociales, el google, los celulares y las computadoras. Analizar cómo interactúan con otros para leer y escribir en redes, cómo buscan informaciones y cómo aprenden navegando, es necesario para una mejor comprensión del aprendizaje y la enseñanza en el nivel superior (Elisondo y Fagotti Kucharski, 2014).

Finalmente, a la hora de analizar qué factores facilitan el aprendizaje, un buen grupo hace hincapié en aspectos de actitud personal:

*“El interés por aprender”* (Sol C31 UNRC)

*“..ganas de seguir adelante con la carrera...”* (Daniela, C 42 UNRC)

*“creo que las virtudes que tengo con respecto al aprendizaje, o los abitos [hábitos], son gracias a mi mamá que desde chica me fue haciendo responsable”* (Araceli C32 UNRC)

Como vemos, se resaltan aquí componentes más ligados a lo personal, los que también se hacen presentes al analizar los factores que las alumnas estiman que perjudican sus procesos de aprendizaje, dimensión que trabajamos a continuación.

## **Factores que obstaculizan el aprendizaje**

En este ítem las estudiantes aluden a dificultades en el estudio y a obstáculos para un buen desempeño refiriendo principalmente a una variedad de aspectos académicos: textos considerados como difíciles, vocabulario específico, acumulación de parciales y la metodología de las clases.

En relación a la lectura de textos, una alumna afirma:

*“...me cuestan algunos textos filosóficos, no me gusta leer pero hago todo mi esfuerzo y le pongo ganas, quisiera tener un desempeño más académico para escribir...”* (Mayra, C6 ISMI)

En tanto que en relación a la metodología de las clases otra de las estudiantes expresa:

*“que los profes no expliquen o lo hagan igual que los textos”* (Leila C 18 UNRC).

La estrategia didáctica en el dictado de una cátedra incide fuertemente en el deseo de seguir estudiando para el caso de una alumna:

*“...aburre que una profe esté hablando 4hs seguidas. Eso saca ganas de seguir en la carrera...”* (Tania, C 29 UNRC)

Por su parte Silvia señala como un obstáculo:

*“Que el profesor no explique bien, que se dé una clase light...”* (Silvia, C 12 ISMI)

Otras estudiantes refieren a la falta de un compañero con quien compartir intereses e intercambiar conocimientos, lo cual resulta coherente con lo anteriormente mencionado al aludir a los factores que estiman facilita el aprendizaje.

Conviene reflexionar aquí la relevancia que puede adquirir el grupo de pares y la conformación de equipos de estudio para elaborar trabajos juntos y apoyarse en la comprensión y construcción de conocimientos. Para los alumnos ingresantes no siempre resulta fácil sentirse incluidos en grupos de estudio y, tal como expresan las alumnas, encontrar a compañeras con las cuales compartir intereses y enfrentar prácticas de estudio colaborativas.

Por otro lado, y en otro orden, las estudiantes hacen referencia a aspectos personales. El cansancio, la distancia con la familia y por último las redes sociales, completan las razones por las cuales sienten que su proceso de aprendizaje se ve obstaculizado. Finalmente la falta de tiempo, “no prestar atención a temas que disgustan” o simplemente el factor “distracción” aparecen en algunos casos como un componente que perjudica el rendimiento académico.

## **Ayudas solicitadas a los docentes para aprender mejor**

Las respuestas encontradas son variadas: un buen grupo solicita que los docentes tengan tiempo para explicar y ofrezcan horarios de consulta, otros demandan clases más dinámicas, “que no hablen rápido”, trabajos en grupo y participación en clase. Asimismo solicitan incluso que los profesores exijan más en cada clase y que tengan una asistencia regular.

En cuanto a la metodología de las clases, contrariamente a lo pensado, una alumna expresa

*“Que no hagan muchos power point, ya que me ocupo de escribirlos y no puedo prestar mucha atención”* (Natalia, C.4 UNRC)

Destacan la necesidad del seguimiento / acompañamiento y exigencia al alumno ingresante. En este sentido una estudiante dice:

*“Me ayudarían siendo exigentes como son pero con una cierta conciencia al ser ingresantes no sabemos muchas cosas por lo tanto ser más pacientes y más flexibles, es decir, como en niveles ir exigiendo”* (Leila, C.18 UNRC)

Reafirmando la necesidad de un acompañamiento más cercano, Andrea expresa:

*“Apoyar o seguir más a los alumnos. Por medio de las clases de consulta”* (Andrea, C 36, UNRC)

Otra de las alumnas, en este caso del instituto superior, sugiere la necesidad de implementar metodologías alternativas y, aunque no especifica, pareciera demandar sugerencias para aprender a estudiar:

*“Sería bueno aprender otras metodologías para aplicar en las situaciones de estudio, para comprender mucho más”* (Cintia, C5 ISMI)

En menor medida, refieren a las características de los textos que los docentes les ofrecen, solicitando orientaciones para el abordaje de los mismos:

*“Que los textos traigan experiencias, o ejemplos para comprenderlos mejor”* (Daniela, C20. UNRC)

*“Ayudarnos con la bibliografía”* (Virginia, C9 ISMI)

*“...que tengan en cuenta la bibliografía que nos han dado para fotocopiar”* (Milena, C.7 ISMI)

*“Enseñando formas de resumir o de aprender más concentrados y siendo más comprensivos y dando ejemplos”* (Nazarena, C.8 UNRC)

Como dijimos en el inicio de esta presentación, nuestro estudio tiene como interés prioritario comprometernos con las prácticas de estudio de nuestros alumnos ingresantes, tanto de la universidad como de los institutos superiores de formación docente, considerando, entre otros aportes, las conceptualizaciones vertidas desde el campo de la alfabetización académica.

Una de las maneras de contribuir en el rendimiento académico de los estudiantes es sin duda, atender a un sin número de decisiones pedagógico-didácticas, entre las que nos interesa destacar la referida a la selección bibliográfica y la actuación del docente para orientar su abordaje, sobre todo en el primer año de cursado. Los procesos metacognitivos de los ingresantes no llegan a veces a dar cuenta de las dificultades de comprensión y de reorganización de la información que suelen aparecer en el tratamiento de los textos, pero que sí dichas dificultades pueden adquirir mayor visibilidad para el docente quien podrá en ese caso intervenir a tiempo, antes que las mismas se manifiesten a través de las bajas calificaciones.

Por otra parte, cabe destacar que la formación del lector académico no es un proceso solitario, por el contrario, el alumno aprende de los profesores y también constituyéndose en miembro de la comunidad académica real y/o virtual que lee de un determinado modo, que interpreta a los autores y las teorías de un modo histórico y cultural marcado por la época y la institución, entre otros factores. La actividad académica propia de los profesorado es un ámbito en el que se desarrollan prácticas discursivas específicas, relacionadas con la producción de conocimientos y su enseñanza. Que un alumno logre posicionarse como lector no es una decisión unilateral de sí mismo, sino una decisión compartida tácitamente con quienes establece un vínculo para aceptarlo como miembro novel de la comunidad.

Escuchar al estudiantado y trabajar de forma colaborativa entre investigadores, docentes y alumnos, son decisiones que involucran sin duda la gestión de nuestras instituciones y de cada espacio curricular o cátedra en particular, cuyo compromiso se liga nada menos que a la tan ansiada inclusión educativa en el nivel superior, de una población ingresante que aparece quizás con características cada vez más complejas en términos de sus posibilidades académicas y personales para sostenerse con continuidad en el esfuerzo que supone transitar por una carrera de nivel superior.

## 5- Bibliografía

Bakkenesa, I., Vermunt, J. y Wubbels, T. (2010) Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20 (6): 533–548.

Bronkhorst, L.; Paulien, M.; Koster, B. y Vermunt, J. (2011) Fostering Meaning-Oriented Learning and Deliberate Practice in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27 (7): 1120-1130.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires

Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentina. *Revista Contextos de Educación*, 11:s/d. Retirado 21, marzo 2014 de [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381

Carlino, P. (2002a) *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Comunicación libre en el Tercer Encuentro “La universidad como objeto de investigación”. Universidad Nacional de la Plata.

Carlino, P. (2002b) Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? En *Uni – pluri /versidad*, Vol. 2, N°. 2. Grupo GHES. Universidad de Antioquia.

Carlino, P. (2003) Los textos científicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En *Uni – pluri /versidad*, Vol. 3, N°. 2. Grupo GHES. Universidad de Antioquia.

Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis*, 4 (7), 67-86.

Castelló Badía, M. (2009) Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En: J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría: *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias*. Morata; Madrid. pp. 120-133.

de la Barrera, M. L (2004) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en ingresantes universitarios. En Vogliotti, A., M. Cortese e I. Jacob (2004) (Comp.) *En tiempos de adversidad: Educación Pública*. Publicación del Primer Congreso

Nacional Producción y Reflexión sobre Educación. XI Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto.

de la Barrera, M. L (2011 a) Patrones de Aprendizaje y Alumnos Universitarios. Pág. 159 a 163. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornada de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur UBA, Bs As, Argentina. ISSN: 1667-6750.

de la Barrera, M. L (2011 b) Tareas de estudio, regulación y funciones ejecutivas en alumnos universitarios. Pág. 1 a 9. V Congreso Marplatense de Psicología, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. ISBN 978-987-544-391-4.

Elisondo, R. y E. Fagotti Kucharski, (2014) *Futuros profesores ¿cómo leen y escriben? Retos en la formación docente*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. 21, 22, y 23 de abril de 2014. Universidad Nacional de Rosario. Santa Fe. Argentina.

Mansvelder-Longayroux, D. Beijaard, D. y Verloop, N. (2006) The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher education*; 23(1): 47-62.

Martínez Fernández, R. (2007) Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, Vol. 23, N° 1, 7-16.

Oosterheert IE, Vermunt JD, Denessen E. (2002) Assessing orientations to learning to teach. *Br J Educ Psychol*, 72(1):41-64.

Prados Gallardo, M., M. Cubero Pérez y M. de la Mata Benítez (2010) ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias?, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, (1), N° 20, 1696-2095.

Riding, R y S. Rayner (1998) *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. David Fulton Publishers London.

Vázquez, A. (2007) ¿Alfabetización en la universidad? En *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto. UNRC. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf> . Fecha de consulta: 8 de marzo de 2014.

Vermunt, J. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.

Vermunt, J. y Y. Vermetten (2004) Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, Volume 16, Number 4, December 2004, pp. 359-384(26).

Vermunt, J., (1996) Metacognitive, cognitive and affective aspects of learnings styles and strategies: A phenomenographic analysis, *Higher Education* 31: 25-50.