



Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física

Título:

Trayectorias académicas de estudiantes del profesorado en Educación Física. Análisis descriptivo de los factores que intervienen en el logro académico.

Código institucional: PIV_01

Director:

Sepúlveda Facundo

Codirectora:

Honcharuk Mileva

Miembros del equipo de investigación:

Cáccamo María Marta

Cervero Hugo

Pinta Rocío Piren

Año 2023

Sobre las/los autores:



Cáccamo, María Marta. Profesora de Ciencias de la Educación. Técnico en Orientación Escolar y Vocacional. Profesora Titular: Filosofía y Alfabetización Académica. Carrera Profesorado de Educación Física. Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física.



Honcharuk, Mileva. Profesora Analista de Sistemas. Profesora Interina de Didáctica General y Educación y Tic. Carrera Profesorado de Educación Física. Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física.



Pinta, Rocío Piren. Licenciada en Psicología. Profesora suplente: Psicología Educacional y Psicología General. Carrera Profesorado de Educación Física. Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física.



Cervero, Hugo Arnaldo. Profesor de Educación Física. Profesor Titular: Deportes Psicomotrices I y II. Carrera Profesorado de Educación Física. Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física.



Sepúlveda, Facundo Andrés. Licenciado en Educación Física y Deporte. Profesor titular: Investigación Educativa y Antropología. Coordinador del Departamento de Investigación y Extensión. Carrera Profesorado en Educación Física. Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física.

Índice

Resumen	4
Palabras clave:	6
Introducción	6
Área temática	8
Planteamiento del problema y focalización del objeto de investigación	8
Objetivos de la investigación	11
Objetivo general:	11
Objetivos específicos:	11
Justificación de la problemática en la que se focalizará la investigación	12
Estado del arte y/o antecedentes sobre la temática de estudio	14
Marco teórico	19
Explicitación de las consideraciones metodológicas	26
Alcance y enfoque de la investigación	26
Población y muestra de estudio	26
Instrumentos de recolección de datos	27
Resultados	29
Análisis de la encuesta a estudiantes:	29
Incidencia de los factores motivacionales en el desempeño académico y análisis de las dimensiones vinculadas a las estrategias de aprendizaje	29
Incidencia de los factores emocionales en el desempeño académico	32
Experiencias académicas negativas durante la carrera y posicionamiento ante las mismas desde la voz del estudiantado	35
Análisis de la influencia del capital económico y cultural de las/los estudiantes en el logro académico	37
Resultados en relación a los espacios curriculares en los que se presentaron los mayores logros y dificultades académicas para las/los estudiantes	41
Análisis de los grupos focales:	47
Estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes recibidas/os a término y con trayectorias extendidas	47
Incidencia de los factores emocionales en el desempeño académico	49
Estrategias empleadas en los espacios curriculares en los que se presentan los mayores logros y dificultades académicas	53
Dispositivos institucionales para el acompañamiento de las trayectorias, y propuestas de estudiantes para la mejora de los mismos	55
Incidencia de las modificaciones en el plan de estudios en las trayectorias académicas	58
Discusión	60
	2

Conclusiones y recomendaciones	64
Referencias	69
Bibliografía	74
Anexos	75
Anexo 1: Modelo de cuestionario administrado	75
Anexo 2: Preguntas realizadas en los grupos focales	75

Índice de Figuras

Figura 1: Cantidad de ingresantes y egresados/as a término por cohorte, considerando el período 2008 - 2015.....	9
Figura 2: Tasa de egresados/as a término por cohorte de estudio. Cohortes 2008 a 2015	9
Figura 3: Tasa de egresados/as a término por cohorte, diferenciada según género. Período 2008 – 2015	10

Índice de Tablas

Tabla 1: Valores porcentuales obtenidos para las dimensiones de motivación y estrategias de aprendizaje en base a preguntas del cuestionario MLSQ	30
Tabla 2: Valores porcentuales obtenidos en estrategias de regulación cognitiva de las emociones evaluadas por preguntas del cuestionario CERQ.....	33
Tabla 3: Resumen de experiencias académicas difíciles, displacenteras o frustrantes vividas durante el desarrollo de la carrera.....	35
Tabla 4: Estrategias y posicionamiento tomado por estudiantes recibidos a término ante situaciones académicas difíciles	37
Tabla 5: Indicadores del capital económico considerados en las preguntas del cuestionario	38
Tabla 6: Indicadores del capital cultural considerados en las preguntas del cuestionario	40
Tabla 7: Asignaturas de cada campo del saber que resultaron más difíciles. Motivos enunciados por estudiantes	41
Tabla 8: Motivos enunciados por estudiantes que contribuyen al logro académico en los espacios curriculares y favorecen sus trayectorias formativas.....	45

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal conocer y describir los motivos por los cuales las/los estudiantes del profesorado en Educación Física de Viedma necesitan más tiempo que el pautado por el diseño curricular para culminar su trayectoria formativa. Para ello se analizaron las estrategias de aprendizaje desplegadas por las/los estudiantes, la incidencia de factores motivacionales y emocionales, las prácticas de enseñanza y los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias implementados a nivel institucional. Se empleó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), y como estrategias de recolección de datos se utilizaron cuestionarios y grupos focales con estudiantes. Los principales hallazgos indican que existe cierta similitud en los estudiantes recibidos a término y aquellos con trayectorias extendidas en relación con los factores motivacionales. La similitud observada hacen foco en: a) la orientación hacia metas intrínsecas y extrínsecas (con predominio hacia metas intrínsecas en los dos grupos); y b) en las creencias de autoeficacia a la hora de resolver una tarea académica (valores elevados en ambos grupos de estudio). Al mismo tiempo se evidencia un mayor nivel de ansiedad en estudiantes con trayectorias extendidas en instancias evaluativas. En relación con las estrategias de aprendizaje, no se encontraron diferencias entre los grupos de estudio en las dimensiones de: Repetición, Elaboración, Pensamiento Crítico, Autorregulación Cognitiva y Búsqueda de Ayuda. Sin embargo, se observó una mejor regulación del esfuerzo, un mayor uso de estrategias que implican el trabajo o la discusión de ideas con otras/os compañeras/os, y una mejor administración de su ambiente y tiempo destinado al estudio en estudiantes recibidos a término. En relación con los factores emocionales se observó en estudiantes recibidos a término aspectos resilientes, como la apropiación de recursos para el manejo del estrés, el reconocimiento y la readecuación de estrategias de estudios en la gestión de los tiempos y cambios en su dinámica y formas de expresarse, como así también sobre el esfuerzo propio. Predominó en este grupo el empleo de la estrategia adaptativa “Re focalización en los Planes”, que denota capacidad para adaptarse y buscar nuevos modos de resolución ante una problemática o situación académica difícil. En ambos grupos de estudio, la contención con los pares se destacó como el mayor apoyo ante situaciones académicas difíciles, seguido por el apoyo de las familias y el personal institucional, docente y no

docente de la institución formadora. El factor económico resultó un aspecto imprescindible de considerar en el logro académico, sobre todo, si se tiene en cuenta que en el grupo de recibidos a término se observó la ayuda económica de la familia y del Estado (mediante la otorgación de becas), y un mayor porcentaje de estudiantes que no tuvieron que trabajar durante la carrera. En cuanto al capital cultural, se observó en ambos grupos estudiados: un mayor nivel de estudios alcanzado por las madres, en comparación con los padres. El grupo de trayectorias extendidas presentó un porcentaje levemente superior de madres con estudios superiores completos (34,7% vs 27,3%), pero un porcentaje levemente inferior de padres con estudios superiores finalizados (13% vs 18,2%), y una menor presencia de hermanas/os en el nivel superior (58% vs 72,7% en recibidos a término). También se registró en este grupo un 5,8% de madres con estudios primarios incompletos (a diferencia de estudiantes recibidos a término, en donde no se encontraron casos de educación primaria sin finalizar). En relación con las prácticas de enseñanza, las/los estudiantes describen la presencia de factores que actúan como favorecedores u obstaculizadores de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Entre ellos, destacan especialmente la progresión, temporalidad e interrelación en el abordaje de los contenidos realizado por sus docentes, la disposición de saberes previos vinculados a las temáticas estudiadas en los espacios curriculares, la coherencia o relación entre lo abordado en las clases y el material bibliográfico que se ofrece, el grado de participación que se promueve en las/los estudiantes durante el cursado de las materias, y el empleo de estrategias de evaluación no tradicionales. Finalmente, en lo referido a los dispositivos institucionales para el acompañamiento a las trayectorias, identifican y valoran los espacios de tutoría, el departamento de orientación estudiantil y especialmente el rol de “ayudante alumno”, que es ocupado por estudiantes avanzados de la carrera y que, desde su perspectiva, resulta de suma importancia en el acompañamiento del recorrido realizado en los espacios curriculares. También destacan como un factor clave en sus trayectorias: el vínculo que establecen con sus docentes y la buena predisposición de las/los mismos para el acompañamiento del recorrido que realizan en la institución formadora y en su construcción del rol docente.

Palabras clave:

Desempeño académico, aprendizaje autorregulado, estrategias de aprendizaje, educación superior argentina, trayectorias formativas, calidad educativa.

Introducción

La prolongación del tiempo estipulado para la finalización de los estudios y el abandono, constituyen en la actualidad un importante problema que afecta a gran parte de las instituciones de educación superior en Argentina. La equidad en las oportunidades o condiciones que posibiliten el óptimo desempeño y la graduación de los/las estudiantes se ha convertido en un tema de alta relevancia desde la masificación de la educación superior, con la condición de acceso universal, libre y gratuito en las instituciones de gestión estatal. Donoso et al. (2013) sostienen que la expansión de las matrículas en el sistema de educación superior argentino no ha sido acompañada en forma equivalente por políticas de retención de estudiantes que garanticen la continuidad y culminación de los estudios, especialmente en aquellos sectores sociales con mayores limitaciones o menores recursos socioeconómicos. Sumado a ello, las estadísticas en la Argentina suelen ser difíciles de obtener y aún de construir con datos oficiales, en particular en aquellos indicadores que suelen ser sensibles a exponer debilidades o situaciones críticas de un sistema, organismo o institución en particular (Lattuada, 2017).

Cuando pensamos las trayectorias formativas de las/los estudiantes como un recorrido, un camino que se encuentra en permanente construcción, debemos considerar que las interrupciones, los atajos, los desvíos y los otros tiempos, son aspectos posibles de acontecer y que formarán parte de esta idea de camino y de nuestro análisis posterior (Nicastro y Greco, 2012). También resulta imprescindible tener en cuenta que aun cuando en esta investigación procuramos focalizar sólo en las trayectorias de las/los estudiantes, estas trayectorias no están nunca solas ni sueltas, sino que como proponen Carnevale et al. (2016) se construyen de manera entramada con otras trayectorias, como las trayectorias de pares y docentes, de directivos y autoridades, que en su conjunto cobran sentido dentro de la organización o trama institucional. En este

sentido, al proponernos estudiar las trayectorias de las/los estudiantes del profesorado en Educación Física de la ciudad de Viedma, quisimos escuchar las voces del estudiantado, comprender la perspectiva de los propios actores y comprender cómo resignifican su cotidianeidad y dan sentido a las prácticas académicas desarrolladas en la institución y la incidencia de distintos factores en su formación docente. El estudio que hemos llevado a cabo en el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física (en adelante, IFDCEF) procura realizar aportes con la intención de llenar los vacíos de información existentes sobre una de las problemáticas centrales que atraviesan la vida institucional de los Institutos de Formación Docente (IFD) de la región. Conocer los factores que favorecen el buen desempeño académico de las/los estudiantes y aquellos que lo obstaculizan, e identificar las condiciones que deben darse para que las/los estudiantes puedan acceder a la graduación en el tiempo de duración teórica de la carrera, nos permitirá iniciar un proceso de reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza e institucionales desarrolladas al interior del IFDCEF con la intención de mejorar las estrategias para el acompañamiento a las trayectorias formativas y el logro académico de los futuros docentes de Educación Física. Dentro de los factores considerados, se analizaron las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes que llevaron la carrera a término y por quienes no. Se determinó también la incidencia de factores emocionales y motivacionales, y el modo en que el capital económico y cultural influye en el rendimiento académico. También se buscó identificar y describir las estrategias de enseñanza empleadas en los espacios curriculares de la carrera en los que se presentaron los mayores logros y dificultades académicas, y la existencia de dispositivos institucionales implementados o no para el acompañamiento de las trayectorias formativas. Finalmente, se relevaron propuestas, sugerencias e ideas de estudiantes que permitieran mejorar a futuro el acompañamiento institucional a las trayectorias formativas y el desempeño académico. Los resultados obtenidos pretenden servir de insumo para el desarrollo de propuestas de intervención en vistas a mejorar la calidad educativa y el desempeño y graduación de las/los estudiantes.

Área temática

La presente propuesta se desprende de la línea jurisdiccional de investigación “*trayectorias académicas de estudiantes*”. Se analizan los factores que intervienen en el logro académico de las/los futuros docentes de Educación Física.

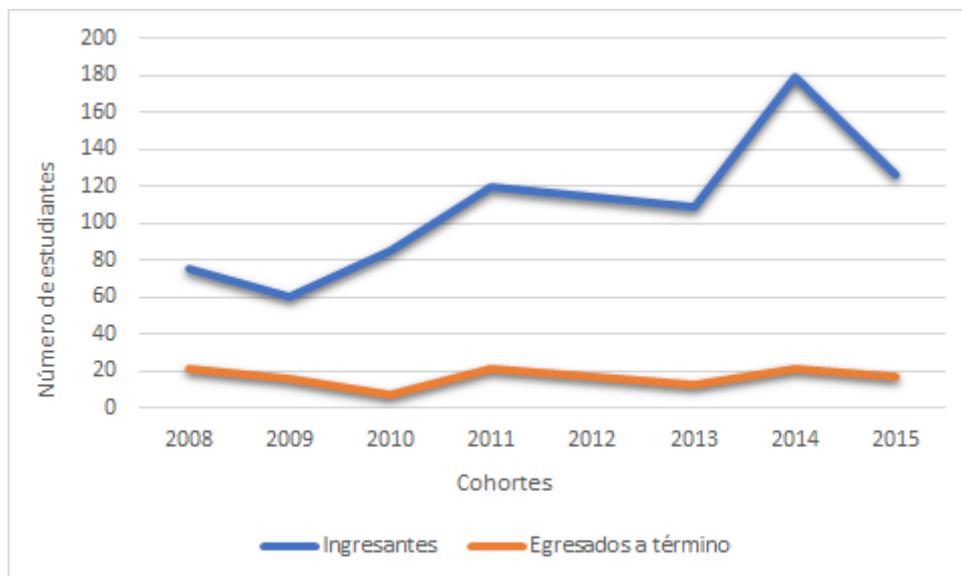
Planteamiento del problema y focalización del objeto de investigación

El Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física, es una institución creada en el año 1968 dedicada a la formación de profesionales de la Educación Física provenientes de prácticamente todo el territorio patagónico. Desde su fundación ha ido creciendo como institución y en los últimos años su matrícula de ingresantes ha ido en aumento pasando, por ejemplo, de 80 estudiantes ingresantes en el año 2010 a 160 estudiantes ingresantes en el año 2014, y más de 200 estudiantes ingresantes en la actualidad¹. Según datos obtenidos del Consejo Consultivo Jurisdiccional de Coordinadores de Formación de Río Negro, al año 2016 la relación ingreso – egreso de estudiantes del profesorado en Educación Física de Viedma (considerando el análisis de las cohortes 2008 a 2013) deriva en una tasa de egreso del 23,24%, resultando la más alta de todos los profesorados de la provincia. Sin embargo, a partir del relevamiento de datos realizado a nivel institucional hemos podido observar que en los últimos años pese al notable incremento de estudiantes que ingresan al IFDCEF, el número de alumnos/as que egresan a término por cohorte de estudio se ha mantenido prácticamente sin modificaciones. Ello ha ocasionado una progresiva disminución de la tasa de egresados que cumplen con la duración teórica de la carrera, desde la cohorte 2008 a la actualidad.

¹ Datos administrativos facilitados por la secretaría académica de la institución. Cabe aclarar que hasta el año 2010, la institución contaba con un cupo de ingresantes que limitaba el acceso a la carrera. Luego de ese año el cupo se elimina y ello es un factor que explica el aumento gradual del número de ingresantes mencionado. En el año 2023 se registró un total de 207 ingresantes.

Figura 1

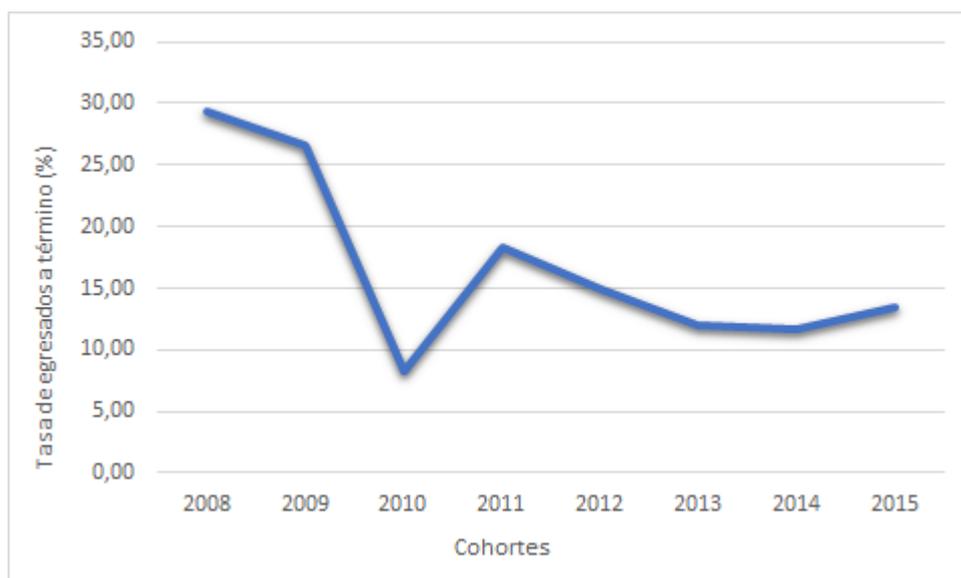
Cantidad de ingresantes y egresados/as a término por cohorte, considerando el período 2008 - 2015. Profesorado en Educación Física de Viedma.



Nota: elaboración propia a partir de datos institucionales.

Figura 2

Tasa de egresados/as a término por cohorte de estudio. Cohortes 2008 a 2015.



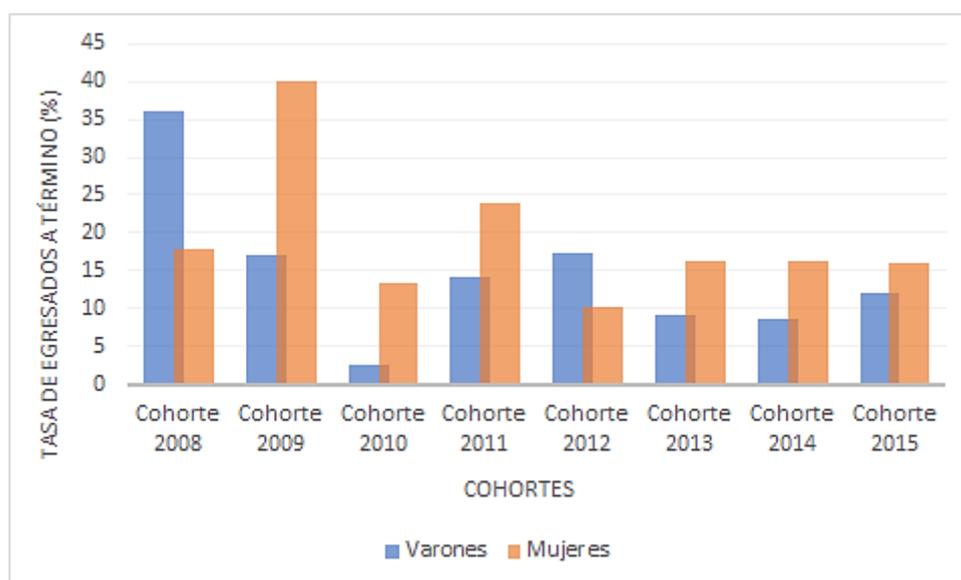
Nota: elaboración propia a partir de datos institucionales.

La tasa promedio de egresados a término considerando el análisis de las cohortes 2008 a 2015 en el IFDCEF, a partir de datos facilitados por la institución, es del 16,83%. Lo que supone que de 10 estudiantes que ingresan al IFD, aproximadamente sólo 2 de ellos/as finalizan sus estudios en el tiempo de duración teórica de la carrera (4 años). Esto evidencia que un alto porcentaje del estudiantado no logra cumplir con la carrera según los tiempos previstos en el plan de estudios.

Otro dato relevante, lo constituye la mayor tasa de egreso en mujeres en la mayoría de las cohortes analizadas. Paradójicamente, a pesar de que históricamente los diversos investigadores/as en América Latina han coincidido en señalar que son las mujeres quienes han tenido que enfrentar las mayores situaciones de desigualdad en el acceso y permanencia en el nivel de educación superior (Ríos et al. 2007), son las estudiantes quienes logran acceder en mayor proporción a la graduación finalizando sus estudios en tiempo y forma. Esto ocurre a pesar de que la cantidad de ingresantes identificadas con el género femenino en el profesorado de Educación Física suele ser significativamente menor, en comparación al número de ingresantes identificados con el género masculino.

Figura 3

Tasa de egresados/as a término por cohorte, diferenciada según género. Período 2008 – 2015.



Nota: elaboración propia a partir de datos institucionales.

Por todo lado, la situación problemática expuesta genera interrogantes de relevancia que orientarán nuestra búsqueda de respuestas dentro del sistema formador. Desde estas reflexiones y problematizaciones, nos planteamos los siguientes interrogantes para abordar en la presente investigación:

¿Cuáles son los motivos por los cuales las/los estudiantes del profesorado en Educación Física de Viedma necesitan más tiempo que el pautado por el diseño curricular para culminar su trayectoria formativa? ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje empleadas por las/los estudiantes que llevan la carrera a término y por quienes no? ¿Cómo influyen los factores motivacionales y emocionales en el desempeño académico? ¿Cómo influye el capital económico y cultural? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas en los espacios curriculares en los que se presentan los mayores logros académicos? ¿Y en las que se presentan las mayores dificultades? ¿Cuáles son los dispositivos institucionales que se implementan para el acompañamiento a las trayectorias formativas del estudiantado?.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- ❑ Conocer y describir los factores que determinan que las/los estudiantes del profesorado en Educación Física de Viedma necesiten más tiempo que el pautado por el diseño curricular para culminar su trayectoria formativa.

Objetivos específicos:

- ❑ Conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje empleadas por las/los estudiantes que llevan la carrera a término y por quienes no.
- ❑ Determinar la incidencia de los factores motivacionales y emocionales en el desempeño académico.
- ❑ Analizar el modo en el que influye el capital económico y cultural de las/los estudiantes en el logro académico.

- ❑ Identificar y describir las estrategias empleadas en los espacios curriculares en los que se presentan los mayores logros y dificultades académicas.
- ❑ Indagar sobre la existencia de dispositivos institucionales que se implementen para el acompañamiento de las trayectorias académicas de las/los estudiantes.
- ❑ Releva acciones y propuestas de estudiantes que permitan mejorar el acompañamiento institucional a las trayectorias formativas y el desempeño académico.
- ❑ Analizar el modo en que las modificaciones en los planes de estudio de la carrera inciden sobre las trayectorias académicas de estudiantes.

Justificación de la problemática en la que se focalizará la investigación

Conocer cuáles son los factores que favorecen el buen desempeño académico de las/los estudiantes y aquellos que lo obstaculizan e identificar cuáles son las condiciones que deben darse para que las/los estudiantes puedan acceder a la graduación en el tiempo de duración teórica de la carrera, permitirá iniciar un proceso de reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza e institucionales desarrolladas al interior del IFDCEF, con la intención de mejorar las estrategias para el acompañamiento a las trayectorias formativas y el logro académico de las/los futuros docentes de Educación Física. Lograr el acompañamiento y la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en el campo académico y profesional de un público estudiantil cada vez más numeroso y diverso en términos de su perfil socioeconómico, educativo y en aspiraciones académicas y laborales, es uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior en la actualidad, que requiere la exploración de nuevos caminos pedagógicos y organizacionales.

En los antecedentes relevados hemos encontrado escasa información vinculada a cómo se están acompañando las trayectorias de los/las estudiantes en los IFD de la provincia de Río Negro. Un antecedente lo constituye la investigación desarrollada por Carnevale et al. (2016) en el IFDC de Villa Regina,

en donde analizaron el modo en que impactan en las trayectorias formativas de estudiantes las prácticas de enseñanza de sus formadores. Tampoco disponemos de registros estadísticos institucionales que nos permitan conocer y evaluar de manera sistemática cómo y cuánto las/los estudiantes están aprendiendo, aspecto que Mollís (1994) ha catalogado como imprescindible para la mejora de la calidad educativa de las instituciones. Según García de Fanelli (2014), el aumento de la tasa de graduación y la reducción del tiempo demandado para la formación de un/a graduado/a, constituyen en la actualidad los dos indicadores más utilizados para evaluar los resultados de las políticas tendientes a elevar la calidad educativa y la eficiencia organizacional en la educación superior.

En el estado del arte construido, hemos observado que en general en las investigaciones desarrolladas en instituciones de educación superior de Argentina predomina el estudio de los factores individuales (atribuibles al estudiante y externos a la organización), como determinantes del logro académico. Son escasas las investigaciones que han abordado cuestiones tales como el impacto de las prácticas de enseñanza y la cultura organizacional sobre el desempeño académico, dado que como fue expuesto con anterioridad, las instituciones en general suelen resistirse a la idea de analizar dimensiones que tiendan a exponer debilidades o situaciones críticas internas. El antecedente más cercano a nivel institucional lo constituye el estudio “Habitando nuevos espacios: jóvenes que ingresan al nivel superior” realizado por las docentes Fabbri, Cuevas, Cáccamo y Navarro (2016), quienes indagaron los factores sociodemográficos y significados acerca del nivel superior que portan los jóvenes que ingresan al IFD de la ciudad de Viedma. También cabe destacar que gran parte de los trabajos ponen el foco sobre los factores que inciden en el abandono de los estudios. Nosotros hemos decidido centrarnos en los logros académicos, y en los factores que influyen para que las/los estudiantes puedan finalizar la carrera en los tiempos pautados en el diseño curricular. Consideramos que esto nos permitirá reconocer debilidades y fortalezas en vistas a establecer qué prácticas deben modificarse y cuáles deben sostenerse y/o fortalecerse al interior de la institución para mejorar el acompañamiento a las trayectorias formativas y los procesos de enseñanza aprendizaje. Siguiendo a Renault et al. (2014), las

decisiones a tomar, los procesos a implementar y su monitoreo deben estar basados en una sólida metodología científica. Creemos que resulta necesario mejorar el acompañamiento de las/los estudiantes, para que un número mayor de ellas/os puedan acceder a la finalización de sus estudios en los tiempos previstos por el diseño curricular. Es por ello que los resultados obtenidos pretenden servir de insumo para el desarrollo de propuestas de intervención en el IFDCEF en vistas a la mejora en la calidad educativa, el desempeño y graduación de los estudiantes del profesorado en Educación Física de la ciudad de Viedma (Río Negro, Argentina).

Estado del arte y/o antecedentes sobre la temática de estudio

Para la construcción del estado del arte se procedió a la indagación de antecedentes científicos y académicos dedicados a la educación superior en América Latina. Se hizo foco en las publicaciones e investigaciones cuyos temas centrales estaban dedicados a: el desempeño académico, el aprendizaje autorregulado, las estrategias de aprendizaje, la educación superior argentina y la calidad educativa. Los hallazgos realizados proveen antecedentes muy valiosos a esta investigación. Entre ellos el artículo de García de Fanelli (2014) en relación a los factores que inciden sobre el rendimiento académico y el abandono de los estudiantes de las universidades nacionales de la Argentina analiza la producción científica llevada a cabo entre los años 2002 y 2012. En esta producción se consideraron los trabajos cuya unidad de análisis es la/el estudiante, no incluyéndose por tanto aquellos otros que analizan el rendimiento académico o el abandono desde la representación de las/los docentes, las autoridades de las instituciones o informantes clave. El estudio realizado por la autora compilando la producción científica en ciencias sociales en torno al rendimiento académico y abandono en las instituciones de educación superior argentinas muestra que, entre sus principales determinantes se encuentran: los factores individuales, centralmente vinculados con el capital cultural y social del estudiantado (especialmente, la formación académica previa y la educación de madres y padres), el género (mejor rendimiento en las mujeres) y la actividad económica. García de Fanelli (2014) concluye que la mayoría de los trabajos han centrado su atención en los factores extra-organizacionales, vinculados

principalmente con variables sociodemográficas, socio-educativas y socio-económicas de las/los estudiantes y de sus familias. Son escasas las investigaciones que han abordado qué impacto tienen sobre el rendimiento académico y el abandono cuestiones tales como: a) el impacto que tienen la duración y flexibilidad de los planes de estudio, b) los planes de becas existentes, c) las tecnologías pedagógicas implementadas o d) la cultura organizacional.

En relación a los aspectos motivacionales varios trabajos abonan esta categoría de análisis, entre ellos una investigación titulada “Los condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas desde la visión de los estudiantes” de las investigadoras Rembado et al. (2009). En la misma se identifican y analizan las visiones que construyen los estudiantes de los primeros años de la Diplomatura en Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes, en relación con las condicionantes de sus trayectorias de formación:

Del análisis de lo expresado por los alumnos en foros y encuestas, surgen tres dimensiones en las que situamos las percepciones y sentidos que los estudiantes construyen en torno de la comprensión de sus trayectorias estudiantiles: factores asociados al proceso de enseñanza y de aprendizaje, factores asociados a la institución y factores asociados a las condiciones extrauniversitarias. (Rembado et al., 2009, p.8).

En cuanto a la motivación, las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado, Salim (2006) indagó sobre las motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. Utilizó un cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje en el estudiantado de la carrera de Bioquímica en la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), además de la aplicación de entrevistas semiestructuradas. El análisis cluster permitió identificar tres grupos de estudiantes que presentan diferencias en sus enfoques de aprendizaje (profundo, superficial y ambivalente), concluyendo que los enfoques se relacionan estrechamente con algunas prácticas de enseñanza que los promueven o inhiben, como las formas de evaluación del aprendizaje. Por otro lado, el trabajo de Gibelli (2014), centra la mirada específicamente en el aprendizaje del estudiante procurando analizar el tema desde la perspectiva del

estudiantado, pero también indagando sobre los efectos del diseño de las propuestas pedagógicas con y sin inclusión de tecnologías en dichos procesos de aprendizaje. Gibelli (2014) analiza distintos aspectos de la autorregulación del aprendizaje y el uso de estrategias en estudiantes de matemática de primer año universitario. Particularmente indaga la influencia que puede tener el uso de recursos TIC en el proceso de aprendizaje sobre el desarrollo de la capacidad de autorregulación. En la misma línea de indagación, el trabajo de Daura (2015) procuró comprender cómo aprenden las/los estudiantes universitarios y conocer las motivaciones, estrategias y metas académicas que se plantean a la hora de estudiar una carrera. Como instrumento de recolección de datos se implementó el cuestionario MSLQ (Cuestionario de Estrategias de Motivación y de Aprendizaje) que permite evaluar el aprendizaje autorregulado, diseñado en 1991 por Pintrich et al. (1991, citados en Daura 2015), con el cual se puede obtener información cuantitativa de dos variables: motivación y cognición. Este instrumento resulta de sumo valor a nuestra investigación ya que se utilizó en múltiples investigaciones con distintos tipos de estudiantes, asignaturas y carreras. En este sentido, García Duncan y McKeachie (2005) señalan cerca de 60 investigaciones realizadas en distintos países. Por ejemplo, en Estados Unidos destacan los trabajos de Bandalos et al. (2003), y el de Chen et al. (2004); en España se encuentran los trabajos de Gaeta et al. (2012), y Valenzuela et al. (2011); en Venezuela el trabajo de Cardozo (2008); en Corea los trabajos de Bong (2001, 2004); y por último, en Argentina pueden mencionarse los de Chiecher (2004, 2006), Rinaudo et al. (2003, 2004, 2007, 2008), Vázquez y Barandiarán (2008), Daura y Difabio (2011), Daura y Vázquez (2012), destacándose particularmente entre todos ellos la investigación desarrollada por Donolo et al. (2008), en la que se describen los estudios con los que se garantizan las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del instrumento.

En relación a las estrategias institucionales en el nivel superior, son escasas las producciones encontradas al momento. Un antecedente en la región lo constituye el plan de retención implementado en el CURZA (Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue). Este plan es analizado por Cardinale (2011) en su trabajo "La retención de los estudiantes en

el CURZA: un problema doméstico convertido en problema institucional y asumido como problema político”. La investigadora plantea la necesidad de reconocer la diversidad de la población estudiantil como punto de partida y que es función de este nivel superior generar “puentes” que permitan la equidad en el acceso al conocimiento. La investigadora sostiene que:

La des-igualdad es una de las razones que hacen al fracaso en los primeros años en la Universidad, también sostenemos que los cambios de nivel de por sí plantean un trabajo de adaptación y afiliación que requiere de soportes y ayudas especiales para esta diversidad de situaciones de los ingresantes. Igualmente, sostenemos que los dispositivos de educación siguen siendo productores de subjetividad, es decir, colocan a los sujetos en perspectiva en el mundo, (...). Consideramos que las prácticas pedagógicas -en este caso, las de los primeros años de la Universidad- continúan configurando subjetividades que pueden favorecer desde un lugar privilegiado al acceso equitativo al conocimiento. De esta manera se podría integrar a los/as alumnos/as a otros mundos posibles, con distintas experiencias y códigos de los que le dio su familia (Dussel y Caruso, 1999). Cobran, entonces, importancia los tipos de dispositivos que puedan proveer nuestras instituciones para enseñar a los diferentes ingresantes a la Universidad. En estos abordajes institucionales, se busca generar mediaciones para favorecer el aprendizaje de los/as alumnos/as, poniendo el énfasis en la creación de soportes subjetivos que permitan acceder al conocimiento. (Cardinale, 2011, p. 28)

Sobre el final de nuestro recorrido y búsqueda de antecedentes, también pudimos acceder a un trabajo de investigación realizado en la región por el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, desarrollado por Carnevale et al. (2016). Los resultados obtenidos en el mismo ponen en tensión la visión de las/los docentes, que habitualmente se encuentra sostenida en la teoría del déficit (“lo que los estudiantes no traen, lo que les falta”), con la mirada del estudiantado, promoviendo la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la organización de la institución formadora y reparando en la incidencia de estos factores en las trayectorias formativas de los futuros docentes. En este trabajo las/los estudiantes reconocen como elementos constitutivos de sus trayectorias

los vínculos (entre docentes y estudiantes, y entre pares) y las estrategias de enseñanza empleadas por las/los docentes en los espacios curriculares, entre otros factores. De las voces de estudiantes escuchadas en el trabajo de campo, en este estudio se concluye que las trayectorias no son sólo de las/los estudiantes, sino que se construyen entramadas con otras trayectorias: de pares, docentes, y de directivos.

Dado que nuestro trabajo de investigación pretende conocer y describir los aspectos motivacionales y las estrategias de aprendizaje utilizadas por las/los estudiantes (entre otros factores), se indagó sobre diferentes instrumentos para evaluar estas variables en la educación superior. La exploración realizada, nos arroja como resultado numerosas producciones que han utilizado el cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) o CMEA (Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, traducido y validado al español). Entre ellas, destacamos el artículo de Roces et al. (1995) que estudia la fiabilidad y validez de constructo de la traducción al castellano de este instrumento. En lo que refiere a la motivación, los análisis factoriales exploratorios revelan que las seis dimensiones postuladas en este cuestionario (motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, creencias de control, creencias de autoeficacia y ansiedad) se reproducen con notable claridad. La fiabilidad de conjunto de la escala es alta (0.82) y la de cada una de las subescalas tiene valores que van de moderados a altos (0.48 a 0.86). Las estrategias de aprendizaje presentan una estructura diferente a la hipotetizada. En lugar de los nueve factores previstos, sólo se identifican claramente seis, cuyo contenido se corresponde en parte con el de los factores teóricos. Son los siguientes: elaboración, concentración, ayuda de otros, organización, esfuerzo y metacognición. La fiabilidad de conjunto alcanza un valor elevado (0.89) y la de cada una de las subescalas alcanza también valores considerables (entre 0.68 y 0.84). Al aplicar dicho instrumento para diagnosticar la motivación, estrategias de aprendizaje y conocimientos disciplinares de las/los ingresantes a la carrera de Ingeniería, Míguez et al. (2007), determinaron que dicho cuestionario brinda “facetas complementarias y fundamentales a la hora de comprender las dificultades en el tránsito enseñanza media- universidad y el alto nivel de fracaso

y rezago de los estudiantes en la Facultad de Ingeniería en particular y en la Universidad en general" (p.36).

Por otro lado, en relación a los factores emocionales la investigación realizada por Zepeda - Hernández et al. (2015) bajo un enfoque cualitativo, buscó recoger evidencias de cómo la inclusión de emociones en la enseñanza puede generar un factor de cambio motivacional positivo en el proceso de aprendizaje. La conclusión a la que se arribó en la misma es que incluir emociones al impartir una clase no es una tarea sencilla, la cual debe involucrar un cambio de actitud de la/el docente en el aula para tratar de dirigir a las/los estudiantes hacia actitudes positivas que permitan permear el ambiente en el aula. Para alcanzar este objetivo, se tomaron características específicas de algunas técnicas de aprendizaje y se diseñaron diferentes tipos de actividades individuales y grupales que involucraban a las/los estudiantes de manera muy activa. La experiencia realizada demostró que generar desmotivación puede ser un proceso sencillo, algunas veces sólo basta con tener una actitud negativa o apática. Por el contrario, generar motivación resulta un proceso muy complejo y difícil, debido a que éste involucra sentimientos y procesos afectivos, empáticos, cognitivos y culturales, en los cuales no existe un proceso determinado que permita manipularlos.

Marco teórico

El desempeño académico es el resultado de múltiples factores y causas. No sólo las experiencias educativas que las/los estudiantes han tenido a lo largo de su trayectoria escolarizada inciden en sus representaciones y prácticas académicas, sino y sobre todo influyen directamente los contextos institucionales y familiares como así también las emociones y motivaciones en el contexto que las/los ubica en el nivel superior de educación. Como plantean Kaplan y Fainsod (2006, citadas en Carnevale et al., 2016, p.23), debemos pensar las trayectorias como un camino, un recorrido o itinerario académico que surge de la construcción dialéctica entre las experiencias personales, sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución formadora. Este itinerario o camino que se recorre es importante no pensarlo de manera individualista, bajo la idea de que la trayectoria es solamente propia o responsabilidad de la/el

estudiante. Como sostienen Carnevale et al. (2016) las trayectorias académicas nunca están solas ni sueltas, sino que se construyen de manera enlazada o entramada con otras trayectorias (de pares, docentes y directivos, entre otros actores institucionales) y en el marco de una trama particular, que es la organización formadora. Al pensar las trayectorias como un camino en construcción permanente, Nicastro y Greco (2012) nos proponen que las interrupciones, los atajos, los desvíos y los “otros tiempos” son aspectos posibles de suceder y que formarán parte de nuestro análisis posterior. Las trayectorias deben pensarse así en términos de temporalidad, de una manera compleja y sin sostener linealidades.

Debemos considerar que el ingreso a la educación superior ya implica por sí mismo diversos desafíos para las/los estudiantes. En primer lugar, quienes comienzan una carrera asumen que en los años próximos ocuparán gran parte de su tiempo en planificar y llevar adelante proyectos que insumirán horas de estudio, de lectura y de escritura, entre otras; en segundo lugar, muchas veces las condiciones socioeconómicas exigen desarrollar las capacidades al máximo para aprovechar el tiempo y los recursos disponibles; y por último, el comenzar y proseguir una carrera ubica a las/los estudiantes ante la necesidad de planificar etapas para llegar a la meta deseada. El contexto determina así los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer el desarrollo personal y educativo. En todo este proceso, camino o recorrido que se empieza a transitar, el acompañamiento de las familias constituye un aspecto fundamental. Como plantean Torres Velázquez y Rodríguez Soriano (2006), la actitud que las madres y padres transmiten a sus hijas/os hacia la educación ejerce gran influencia en el proceso de aprendizaje y la misma resulta fundamental en los resultados educativos. Es importante la percepción que las/los jóvenes tengan acerca de la valoración positiva o negativa de su familia hacia ellos, su percepción del apoyo que aquella les presta. En relación con lo anterior, el nivel educativo alcanzado por las madres y padres de las/los estudiantes, también ha sido descrito como uno de los factores familiares que inciden en el desempeño académico. Tal como sostienen Espejel García y Jiménez García (2019):

El nivel educativo de los padres es considerado un componente central en el capital cultural de los estudiantes, ya que determina las habilidades,

valores y conocimientos de estos con respecto a la educación formal y en sus prácticas educativas [...] La educación de los padres mejora la manera en que interactúan los miembros de la familia al fomentar la adopción de guiones cognitivos, creencias y valores que están relacionados con el comportamiento académico y se relaciona con la consecución de logros. (p. 5)

En este contexto, el planteo de Bourdieu (citado en De Luque, 2018) resulta fundamental para comprender las condiciones de posibilidad de la construcción del conocimiento social. Según el autor, las categorías con las que aprehendemos la realidad, los principios clasificatorios, los gustos que tenemos internalizados están construidas socialmente a partir de las propiedades coactivas que ejercen las estructuras sociales sobre las subjetividades. Nuestra posición en el campo es determinante de la constitución de nuestro habitus. Para Bourdieu (2000, citado en Salado Rodríguez y Ramírez Martinell, 2018), el habitus es un sistema de disposiciones a ser y a hacer, que estructuran esquemas mentales que determinan formas de percibir, pensar y actuar, que no deben verse necesariamente en un sentido determinista, puesto que para que esto ocurra, las/los sujetos deberían estar exentos del análisis de sus prácticas y pensamientos.

Por otro lado, resultan fundamentales las consideraciones motivacionales y emocionales dado que el proceso de enseñanza aprendizaje tiene inmersa mucha complejidad y existen diversos factores que afectan de manera directa o indirecta el desempeño académico. Este proceso de enseñanza aprendizaje no sólo implica comprender los contenidos, sino también aprender a ser activa/o, motivada/o, autorregulada/o y reflexiva/o. La actividad cognitiva está atravesada por las metas, las expectativas y las creencias del sujeto que aprende, y su incidencia es determinante a la hora de tomar decisiones y definir acciones como así también de la perseverancia y el logro académico a alcanzar en cada una de las actividades académicas. Tanto la motivación como las estrategias de aprendizaje y sus relaciones con el desempeño académico han sido temas presentes en diversas investigaciones evidenciando vinculaciones positivas del desempeño académico con variables cognitivas y motivacionales ya sean en forma de metas o razones que movilizan a los sujetos. En este sentido, la teoría

de la meta fue creada por psicólogos educacionales para explicar el aprendizaje y el desempeño en tareas académicas y en ambientes escolares (Pintrich y Schunk, 1996; citados en Chiecher, 2008). Dicha teoría, en su formulación clásica, propuso la existencia de dos orientaciones generales hacia las metas que las/los estudiantes pueden adoptar en su trabajo académico, a saber: una orientación hacia el dominio (u orientación intrínseca) y una orientación hacia el desempeño (u orientación extrínseca). Se puede apreciar cierto grado de coincidencia entre distintos autores al vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés y el gozo que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma, y no como un medio para alcanzar otras metas. Por su parte, la orientación hacia metas extrínsecas se vincula con la realización de una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están directamente relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que, en el campo escolar, suelen relacionarse con obtener buenas calificaciones, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, entre otros objetivos. Así, si la/el estudiante posee una motivación intrínseca es más probable que seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. De hecho, parece haber un amplio consenso en cuanto a considerar que la orientación intrínseca o hacia el aprendizaje está relacionada con patrones de cognición y motivación adaptativos y altamente favorecedores del aprendizaje (Pintrich, 2000; citado en Chiecher, 2008). En cambio, es más probable que un/a estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo si le ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas. Además, es factible que opte por tareas más fáciles, cuya solución le asegure la obtención de la recompensa o bien le ayude a no lucir poco competente delante de otros. De esta manera, podemos observar que la motivación es un factor preponderante que influye de manera directa en el ambiente positivo o negativo del aula, y que puede afectar de manera considerable el aprendizaje. Zimmerman (1989, citado en Dieser, 2019), al referirse a la autorregulación de los aprendizajes, ha descrito que un/a estudiante autorregulado/a puede describirse como un participante activo en sus procesos personales de aprendizaje que se implica de manera proactiva en la tarea de aprendizaje, y no a modo de reacción hacia lo que se

propone desde la enseñanza. Algunas de las características comunes que se han identificado en las/los estudiantes autorreguladas/os son las siguientes:

Son conscientes de la utilidad del proceso de autorregulación para potenciar el éxito académico; conocen sus capacidades, conocimientos y emociones, y pueden ajustarlos para llevar adelante la tarea; conceden gran importancia a la utilización de estrategias de aprendizaje; supervisan la eficacia de sus métodos y estrategias, y responden a esta información de diversas formas; tienen motivos para implicarse en la puesta en marcha de procesos, estrategias o respuestas autorreguladas; saben crear ambientes favorables de estudio y aprendizaje; y se muestran capaces de generalizar y transferir las estrategias autorreguladoras a situaciones diversas. (Dieser, 2019, p.21)

Por otra parte, González (2006, citado en Zepeda Hernández et al., 2015) postula que toda/o docente “es un factor motivacional dual, que puede incrementar, incentivar, frenar o incluso hasta desmotivar al estudiante, causando frustración, insatisfacción o resentimiento” (p.190). En este sentido resulta significativo recordar lo que se reconoce como “buena enseñanza” en términos de Litwin (1998), la cual apela a la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza, valores inherentes a la condición humana, condición que es determinada por un contexto social cambiante. En cuanto a su sentido moral, equivale a preguntarse: ¿qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y provocar acciones de principios morales en las/los estudiantes? Y en sentido epistemológico es preguntarse si lo que enseño es racionalmente justificable y por lo tanto digno de que la/el estudiante lo conozca y lo entienda. La buena enseñanza es una “enseñanza para la comprensión” y si bien la comprensión es un tema de la psicología, la misma está estrechamente relacionada con las prácticas de enseñanza - aprendizaje y por ello no se puede reducir la comprensión a las características individuales de las/los estudiantes ya que se encuentra condicionada por las prácticas de enseñanza que diseña la/el docente. Al respecto, Litwin (1998) presenta ejemplos de investigaciones y conclusiones a los que arriba la psicología al investigar los problemas de la comprensión en los diferentes campos disciplinares (Perkins y Simmons, 1988; Bereiter y Scardamalia, 1992,

Popkewitz, 1994; citados en Litwin, 1998). La preocupación por la comprensividad reconoce además que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, es decir que el conocimiento que se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza. También resulta importante considerar el discurso empleado por el profesorado para justificar la adquisición de ciertas estrategias de aprendizaje. Únicamente si la/el docente es capaz de hacer ver a sus estudiantes la importancia funcional de las estrategias, tanto en su vida estudiantil como posteriormente en su vida profesional (e incluso personal), logrará que éstas/os tomen en serio la temática y dejen de considerarla como ocurre a menudo, como algo superficial o secundario, o aún peor como un distractor de su principal objetivo: aprobar la materia. En el trabajo realizado por Carnevale et al. (2016), las/los estudiantes establecieron una estrecha relación entre las estrategias de enseñanza implementadas por sus docentes y el desempeño académico. Dentro de las estrategias que más valoran de sus formadores/as destacan: la pregunta y repregunta, la problematización, la generación de conflictos cognitivos, el trabajo en grupo, la reflexión sobre la práctica, la utilización de las TIC, el uso de los diseños curriculares, y el trabajo con el material bibliográfico durante la clase, entre otras. Además, consideran que el vínculo docente – estudiante constituye un aspecto facilitador en el proceso de formación y construcción del rol docente, y reconocen a aquellas/os docentes que en este sentido acompañan, sostienen, guían y reconocen las características de sus estudiantes en su status de adultos en formación.

En lo que respecta a los factores emocionales, como plantea Domínguez (2018), lo que las/los estudiantes sienten y experimentan emocionalmente durante el proceso de enseñanza - aprendizaje constituye un factor central en sus logros académicos. Según el autor anteriormente mencionado:

Cuando los estudiantes experimentan emociones llamadas positivas, como satisfacción, orgullo, reconocimiento, son más capaces de desarrollar mejor sus tareas, solucionar problemas y favorecer la autorregulación. Por el contrario, las emociones negativas, como la frustración, el enojo y el rechazo, interfieren en el rendimiento académico, la resolución de exámenes, lo que conduce al fracaso escolar. Las emociones tienen

impacto en el conocimiento e interpretación del mundo que nos rodea. Nos motivan a determinadas acciones y afectos cuando interactuamos con otras personas y con el ambiente. Al guiar nuestros pensamientos y acciones, las emociones poseen una función reguladora que nos ayuda a adquirir los patrones de la conducta adaptativa.

Al mismo tiempo, las emociones favorecen el empleo de estrategias de aprendizaje para desarrollo del pensamiento crítico, y la elaboración y organización del material de estudio que requiera un mayor nivel de análisis de parte de la/el estudiante en el ámbito académico. También pueden incidir en la autorregulación y la motivación de la/el estudiante (Domínguez, 2018).

Por último, en lo que al contexto institucional refiere, la intervención en el desarrollo de líneas de trabajo institucional a medio y largo plazo y la necesidad de llevar a cabo una formación continua del profesorado de educación superior, son características de las instituciones que acompañan las trayectorias y favorecen el desempeño académico de las/los estudiantes. Monereo (2007) al respecto sostiene que:

Ya hemos señalado la necesidad de un cambio sustancial en las concepciones y prácticas docentes hacia lo que podríamos denominar una enseñanza estratégica. Para que eso sea un hecho es imprescindible prever sistemas de formación interna de los docentes en las que el análisis de las propias prácticas de aula y el intercambio de experiencias con los colegas, tengan un papel preponderante. Trabajos más recientes, como el de Perry, Philip y Dowles (2004), han mostrado que cuando se realiza un entrenamiento adecuado, incluso los profesores pueden aprender cómo diseñar tareas que promuevan el aprendizaje autorregulado. (p. 506)

En cuanto a las líneas institucionales, el autor antes mencionado plantea potenciar la enseñanza generalizada de estrategias, mediante la incorporación de planes, proyectos, programas y actividades interdisciplinarias a las distintas estrategias institucionales. Quizás lo que empieza a ser una simple actividad interdisciplinaria planeada por una pareja didáctica se convierte en un programa de acción a pequeña escala, cuyo éxito puede favorecer su implantación en un proyecto de innovación aplicado a una o varias etapas durante un período de

tiempo limitado, y finalmente, si la valoración es positiva, puede ampliarse a nuevas etapas y finalmente pasar a formar parte de un proyecto institucional que motive a las/los estudiantes a aprender y autorregular sus aprendizajes. Como plantean Carnevale et al. (2016), pensar las trayectorias de estudiantes en la formación docente inicial implica considerar todas las acciones que las instituciones llevan adelante para que la formación ocurra: espacios, tiempos, tareas, prácticas, teorías, currículum, normativas, roles, relaciones, disposiciones, entre otras. Debemos pensar las trayectorias como caminos o recorridos que se transitan en territorios situados, a partir de particularidades que van surgiendo en cada instituto y en cada jurisdicción, y que tienen que ver con las historias formativas y personales de todas/os las/los actores involucrados y las tramas de relaciones que se van entretejiendo entre estudiantes, docentes y directivos, y que van dando forma a ese andar o camino en construcción. Todas las organizaciones se nutren en este marco de relaciones pedagógicas que ofrecen sentidos y dan forma, que sostienen y alientan (o en ocasiones desalientan), y generan proyectos e identidades.

Explicitación de las consideraciones metodológicas

Alcance y enfoque de la investigación

El presente estudio tuvo un alcance explicativo ya que procuró identificar y describir las causas y motivos por los cuales las/los estudiantes del profesorado en Educación Física de la ciudad de Viedma necesitan más tiempo que el pautado por el diseño curricular para culminar su trayectoria formativa. El enfoque de la investigación fue mixto (cuantitativo y cualitativo).

Población y muestra de estudio

La población de estudio estuvo constituida por estudiantes que en el ciclo lectivo 2019 cursaron espacios curriculares correspondientes al 4º año de la carrera profesorado en Educación Física en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Viedma (Río Negro, Argentina). La muestra la

conformaron 80 estudiantes que dieron respuesta a los cuestionarios administrados, y 11 estudiantes que participaron de los grupos focales.

Instrumentos de recolección de datos

Para evaluar aspectos vinculados a variables motivacionales y de aprendizaje autorregulado, se tomó como referencia el cuestionario MSLQ (Cuestionario de Estrategias de Motivación y de Aprendizaje) en su versión traducida al castellano, el cual hemos adaptado a los fines del presente estudio y complementado con otras variables que procuramos indagar, como los factores emocionales, las estrategias instituciones para el acompañamiento a las trayectorias y las estrategias de enseñanza desarrolladas en los espacios curriculares de la carrera. El cuestionario MSLQ se encuentra diseñado con un formato de escala de respuestas tipo Likert y se organiza en dos secciones: una de las secciones mide la motivación, y la otra evalúa las estrategias de aprendizaje. Posee enunciados positivos y negativos para evitar la respuesta mecánica, y siete alternativas de respuesta (escala del 1 al 7).

En relación con los factores emocionales, se buscó recoger evidencias de cómo las emociones intervienen en el proceso de aprendizaje y en el desempeño académico, favoreciendo o perjudicándolo. Para ello, se tomó como referencia el cuestionario CERQ (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire), el cual fue construido para investigar los procesos cognitivos que las personas tienden a utilizar luego de experimentar eventos negativos, y que evalúa nueve estrategias de regulación cognitiva de las emociones (Medrano et al., 2013; citado en Estefani y Espíndola, 2019). Estas estrategias son las siguientes:

- Rumiación o Focalización en los Pensamientos: refiere a pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero.
- Catastrofización: involucra tener pensamientos excesivos que enfatizan el terror experimentado.
- Auto-culparse, que se refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo y la consecuente emoción displacentera a la propia persona.
- Culpar a Otros: se refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo a otras personas.

- Poner en Perspectiva: consiste en disminuir y relativizar la gravedad del evento, comparándolo con otros eventos.
- Aceptación: consiste en resignarse y tener pensamientos que acepten que el evento negativo ha ocurrido.
- La Focalización Positiva: consiste en tener pensamientos agradables y alegres, en vez de pensar en el evento problemático.
- Reinterpretación Positiva: la que involucra pensamientos que otorgan un significado positivo al evento displacentero, facilitando así el crecimiento personal.
- Refocalización en los Planes: consiste en pensar en los pasos que deben llevarse a cabo para solucionar el problema.

Por otro lado, para la realización y conformación de los grupos focales hemos considerado como criterio el tiempo demandado para la finalización de la carrera. De este modo, logramos conformar un grupo focal de 7 estudiantes recibidos a término (egresadas/os recientemente luego de finalizar y acreditar la totalidad de las materias correspondientes al plan de estudios de la carrera), y un grupo de 4 estudiantes con trayectorias extendidas (recibidos o próximos a recibirse luego de cursar la carrera durante más de 4 años). En este último caso se trataba de estudiantes que habían cursado o se encontraban aun cursando la carrera, luego de 5, 6, o más años de estudio. En ambos grupos focales se indagaron aspectos como las estrategias de estudio empleadas, experiencias positivas y negativas vividas a lo largo de sus trayectorias formativas, espacios curriculares de la carrera en los cuales habían tenido las mayores dificultades y motivo de las mismas, espacios curriculares en los cuales consideraban que sus trayectorias se habían visto facilitadas, impacto de las estrategias institucionales para el acompañamiento a las trayectorias y sugerencias a futuro para mejorar el acompañamiento al estudiantado en la institución. Toda la información recabada en los grupos focales fue categorizada en una matriz diseñada para tal fin, y luego se procedió a realizar un análisis comparativo entre ambos grupos de estudio. Estos resultados fueron luego articulados con los datos cuantitativos y cualitativos recabados en los cuestionarios implementados. De este modo, la triangulación como estrategia metodológica nos permitió abordar de manera más compleja la trama de los fenómenos educativos bajo análisis.

Resultados

Análisis de la encuesta a estudiantes:

Completaron la encuesta un total de 80 estudiantes en edades comprendidas entre los 20 y 38 años, 51,2% autopercebidos con el género masculino y 48,8% con el género femenino, que al momento de la implementación de los cuestionarios habían finalizado recientemente el cursado de espacios curriculares correspondientes al cuarto año del plan de estudios de la carrera Profesorado en Educación Física. El cuestionario fue distribuido electrónicamente vía e-mail, grupos de WhatsApp y redes sociales como Facebook, durante la última semana del mes de noviembre y primera semana del mes de diciembre de 2019. De la totalidad de las y los estudiantes encuestados el 52,5% habían cursado el nuevo plan de estudios de la carrera (Plan 4243/15) y el 47,5% cursaron el plan de estudios anterior (Plan 1533/09). Al momento de la implementación de la encuesta, solamente el 13,8% (n=11) de las/los estudiantes había logrado finalizar sus estudios en los 4 años de carrera estipulados en el diseño curricular.

Incidencia de los factores motivacionales en el desempeño académico y análisis de las dimensiones vinculadas a las estrategias de aprendizaje

Para el análisis de la motivación el instrumento utilizado agrupa las preguntas en las siguientes dimensiones: motivación intrínseca, motivación extrínseca, creencias de autoeficacia y ansiedad. Mientras que para las estrategias de aprendizaje se estructuran las siguientes dimensiones: Repetición, Elaboración, Organización, Pensamiento Crítico, Autorregulación Metacognitiva, Administración del Tiempo y del Ambiente, Regulación del Esfuerzo, Aprendizaje con Compañeros, Búsqueda de Ayuda. Para cada una de las preguntas que conforman las diferentes dimensiones descritas se utilizó una escala Likert de 7 puntos (en donde 1 representa “Nada cierto en mí”, y 7 “Totalmente cierto en mí”). Para el análisis de los datos, se tomaron como “valores altos” aquellos correspondientes con puntuaciones 5, 6 y 7 de la escala de Likert, y como “valores bajos” aquellos correspondientes con puntuaciones 1, 2 y 3. La puntuación 4 de la escala de Likert, fue tomada como “valor neutro” (dado que

no evidencia una tendencia o posicionamiento claro por el acuerdo o desacuerdo con la situación planteada en la pregunta) y no fue considerada en el análisis comparativo. De este modo, se contrastan solamente valores altos y bajos, y se simplifica así la interpretación y lectura de los datos. En la tabla n°1 que se muestra a continuación se describen los resultados para cada una de las dimensiones analizadas:

Tabla 1

Valores porcentuales obtenidos para las dimensiones de motivación y estrategias de aprendizaje en base a preguntas del cuestionario MLSQ

Dimensiones de la motivación	Recibidos a término (n=11)		Trayectorias extendidas (n=69)	
	Altos	Bajos	Altos	Bajos
Autoeficacia para el aprendizaje	93%	0%	86%	6%
Orientación a metas extrínsecas	45%	23%	50%	33%
Orientación a metas intrínsecas	82%	9%	88%	6%
Ansiedad ante los exámenes	55%	32%	67%	19%
Estrategias de aprendizaje				
Repetición	77%	14%	75%	16%
Elaboración	80%	9%	75%	12%
Organización	55%	42%	71%	20%
Pensamiento Crítico	73%	12%	71%	17%
Autorregulación	61%	28%	57%	23%
Metacognitiva,				
Administración del Tiempo y del Ambiente,	55%	18%	42%	39%
Regulación del Esfuerzo,	82%	18%	54%	30%
Aprendizaje con Compañeros	68%	18%	40%	42%
Búsqueda de ayuda	68%	23%	65%	19%

Nota. Elaboración propia en base a 80 respuestas de estudiantes en el cuestionario.

Como se puede apreciar, en lo que refiere a las dimensiones de la motivación se observa cierta similitud entre los grupos de estudio en los valores correspondientes a la *orientación a metas intrínsecas* (referidas a la implicancia hacia una tarea académica por motivos como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio en ella), la *orientación a metas extrínsecas* (referidas al grado en el que la/el estudiante se implica en una tarea académica por razones orientadas a las notas, recompensas externas o la opinión de los demás), y en cuanto a las creencias de autoeficacia (creencias y juicios de las/los estudiantes acerca de su habilidad para realizar con éxito una tarea académica). Se observan en ambos grupos de estudio valores elevados en relación con la autoeficacia para el aprendizaje, y una mayor orientación hacia metas intrínsecas. La mayor diferencia entre grupos se observa en la dimensión ***ansiedad ante los exámenes*** (que hace referencia a la preocupación de las/los estudiantes durante la realización de un examen), en la que se registraron valores de ansiedad más elevados en el grupo de estudiantes con trayectorias extendidas (55% de valores altos en recibidos a término, vs 67% de valores altos en estudiantes con trayectorias extendidas).

En relación con las estrategias de aprendizaje implementadas por estudiantes, se observan valores porcentuales muy similares tanto para las estrategias de *repetición*, *elaboración*, *pensamiento crítico*, *autorregulación metacognitiva*, y *búsqueda de ayuda*, en el grupo de estudiantes recibidos a término y con trayectorias extendidas. La dimensión *repetición* refleja el uso que hace la/el estudiante de estrategias de repetición para ayudarse a recordar la información de una tarea académica; la dimensión *elaboración* implica el uso de estrategias referidas a la relación entre diferentes contenidos, materias, o identificación de ideas principales, como el parafraseado o el resumen cuando se realiza una tarea académica; el *pensamiento crítico* se refiere al uso de estrategias para aplicar el conocimiento previo a nuevas situaciones o hacer evaluaciones críticas de las ideas que estudian; la *autorregulación metacognitiva* representa el uso de estrategias que ayudan a la/el estudiante a controlar y regular su propia cognición (incluye la planificación, el establecimiento de metas, la supervisión de su propia comprensión y regulación); y la *búsqueda de ayuda* se refiere a la ayuda que se pide a otras/os compañeras/os y/o al profesor

durante la realización de una tarea académica. A pesar de la similitud descrita entre las dimensiones anteriores, encontramos diferencias entre grupos al considerar las dimensiones: *regulación del esfuerzo*, *aprendizaje con compañeros*, *administración del tiempo y del ambiente*, y *organización*. La **regulación del esfuerzo** refleja la diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades y trabajos de las diferentes asignaturas y alcanzar las metas establecidas. Encontramos valores más elevados en esta dimensión en el grupo de estudiantes recibidos a término (82% vs 54% si se consideran “valores altos” de la escala de Likert), lo que parecería indicar una mejor regulación del esfuerzo en las tareas académicas en estudiantes de este grupo. La dimensión **aprendizaje con compañeros** implica actividades que realizan las/los estudiantes para aprender con otros. En esta dimensión también se evidencian valores más elevados en el grupo de estudiantes recibidos a término (68% vs 40%), lo que indicaría un mayor uso de estrategias que implican el trabajo o la discusión de ideas con otras/os compañeras/os en estudiantes que culminaron el profesorado en el tiempo estipulado en el diseño curricular. La dimensión **administración del tiempo y del ambiente** refleja las estrategias que la/el estudiante utiliza para controlar su tiempo y ambiente de estudio. Aquí encontramos también una diferencia en favor del grupo de estudiantes recibidos a término (55% vs 42%), lo que parece indicar un mejor uso en este grupo de estrategias para administrar el ambiente y tiempo destinado al estudio. Finalmente, la dimensión **organización** refiere al uso de estrategias como el subrayado, la detección de ideas básicas, la revisión de las lecturas, notas de clase y realización de esquemas, diagramas y tablas. Contrario a lo observado en las dimensiones anteriores, en este caso encontramos valores más altos en el grupo de estudiantes con trayectorias extendidas (71% vs 55%), lo cual indicaría un mayor uso en este grupo de estrategias de estudio como las anteriormente descritas.

Incidencia de los factores emocionales en el desempeño académico

Para el análisis de la incidencia de los factores emocionales en el desempeño académico, utilizamos preguntas del cuestionario CERQ, que evalúa las estrategias de regulación cognitiva de las emociones que emplean las/los estudiantes ante experiencias académicas difíciles, displacenteras o frustrantes

que han tenido que atravesar durante el transcurso de la carrera. Estas estrategias de regulación cognitiva de las emociones son 9, y siguiendo a Estefani y Espíndola (2019) las hemos clasificado en estrategias adaptativas (Poner en perspectiva, Aceptación, Focalización positiva, Reinterpretación positiva, Refocalización en los planes) y desadaptativas (Focalización en los pensamientos, Catastrofización, Auto-culparse, Culpar a otros), en función del posicionamiento adoptado por la/el estudiante ante estas situaciones académicas adversas. De manera similar a lo descrito para el análisis de las preguntas vinculadas a la motivación y estrategias de aprendizaje, el cuestionario CERQ emplea preguntas con escala de Likert (en este caso se emplea una escala de 5 puntos), por lo que hemos agrupado los datos en “valores altos” y “valores bajos”, como lo hicimos para las preguntas del cuestionario MLSQ. Los valores altos se corresponden en este caso con puntuaciones 4 y 5 de la escala, mientras que los valores bajos con puntuaciones 1 y 2. La puntuación 3 fue tomada como “valor neutro”, y desestimada del análisis comparativo por no marcar una tendencia hacia el acuerdo o desacuerdo con la situación planteada en la pregunta del cuestionario. Los resultados para las 9 estrategias de regulación cognitiva de las emociones en ambos grupos de estudio, pueden apreciarse en la tabla n°2:

Tabla 2

Valores porcentuales obtenidos en estrategias de regulación cognitiva de las emociones evaluadas por preguntas del cuestionario CERQ.

Estrategias adaptativas	Recibidos a término (n=11)		Trayectorias extendidas (n=69)	
	Altos	Bajos	Altos	Bajos
Poner en perspectiva	30%	26%	25%	25%
Aceptación	25%	22%	31%	21%
Focalización positiva	39%	18%	35%	16%
Reinterpretación positiva	40%	20%	41%	8%
Refocalización en los planes	46%	10%	35%	18%

Estrategias desadaptativas

Focalización en los pensamientos	20%	31%	18%	29%
Catastrofización	9%	49%	9%	44%
Auto-culparse	15%	37%	14%	34%
Culpar a otros	30%	26%	11%	46%

Nota. Elaboración propia en base a 80 respuestas de estudiantes en el cuestionario.

En tanto a la comparación que podemos realizar sobre el grupo de trayectorias finalizadas a término y las trayectorias extendidas observamos una diferencia en la estrategia adaptativa **refocalización en los planes** (46% vs 35% respectivamente, considerando valores altos), recurso utilizado ante una situación limitante y que consiste en pensar en los pasos que deben llevarse a cabo para solucionar un problema. Estos datos darían cuenta de que las/los estudiantes con trayectorias a término utilizaron esta estrategia prioritariamente para sobreponerse a situaciones académicas difíciles, adaptándose y buscando nuevos modos de resolución para una problemática dada. En el resto de las estrategias adaptativas como ser *poner en perspectiva* (disminuir y relativizar la gravedad del evento, comparándolo con otros eventos), *aceptación* (resignarse y tener pensamientos que acepten que el evento negativo ha ocurrido), *focalización positiva* (dejando de lado el evento problemático, tener pensamientos agradables y alegres), *reinterpretación positiva* (facilitar el crecimiento personal a partir de otorgar un significado positivo al evento displacentero), no observamos notables diferencias entre ambos grupos de estudio.

La segunda diferencia que observamos trata de la estrategia desadaptativa **culpar a otros**, opción marcada también en los integrantes del grupo recibidos a término, en donde se observa un 30% de valores altos, en comparación con un 11% en estudiantes con trayectorias extendidas. En función de entender que esta estrategia trata de referir pensamientos que atribuyen la causa de un evento negativo a otras personas, consideramos que en estudiantes recibidos a término el uso predominante de esta estrategia puede haber evitado la frustración en su

desempeño académico, quitándose la responsabilidad del evento o situación académica displacentera vivenciada. No se evidencian diferencias marcadas entre ambos grupos de estudio al utilizar las estrategias desadaptativas *focalización en los pensamientos* (refiere a pensar excesivamente sobre los pensamientos y sentimientos asociados al evento displacentero), *catastrofización* (enfaticar el terror experimentado ante una situación displacentera), y *autoculparse* (atribuirse la causa del evento negativo y la consecuente emoción displacentera). En general, se observan en los dos grupos de estudio, valores más altos para las estrategias adaptativas que para las desadaptativas.

Experiencias académicas negativas durante la carrera y posicionamiento ante las mismas desde la voz del estudiantado

Para complementar y profundizar en los datos obtenidos en las preguntas cerradas del cuestionario CERQ, también incluimos preguntas de campo abierto para consultar a las/los estudiantes cuáles fueron esas situaciones académicas difíciles que vivenciaron y tuvieron que afrontar durante la carrera, y cuál fue el posicionamiento que adoptaron ante las mismas. Algunas de las experiencias académicas consideradas como displacenteras, difíciles o frustrantes narradas por estudiantes en las encuestas implementadas, se resumen a continuación:

Tabla 3

Resumen de experiencias académicas difíciles, displacenteras o frustrantes vividas durante el desarrollo de la carrera

-
- Puede ser frustrante el hecho de rendir varias veces un final sin poder obtener la nota que esperaba.*
 - Perder materias importantes, ir ilusionada y convencida de que iba a poder dar bien mi primera clase en práctica y no haberla podido terminar.*
 - Perder materias importantes por correlatividades.*
 - Los escenarios que se dan en Práctica III y IV en las escuelas a veces no se condicen con lo que se vivencia previamente en el instituto y lo que ocurre es que quizás uno con las experiencias y herramientas con las que cuenta in situ durante algún inconveniente en la práctica no logra resolver de la mejor manera las situaciones y en mi caso me sabía afectar bastante eso.*
 - Trato despectivo y sentimientos de indiferencia de docentes.*
 - Miedo y frustración de ir a rendir sin haber podido entender la materia.*
 - El no recibir devoluciones ni positivas ni negativas de un final por lo cual nunca terminar de saber qué hice mal.*
-

- Diferencias de criterios con docentes.
- Recursar materias, dado que en algunos casos se pierde motivación.
- Quedarme todo un año fuera del cursado desde el primer día por no inscribirme de manera virtual, y que el centro de estudiantes de ese entonces jamás ofreció ayudarme con mi situación.
- Me frustraba cuando no podía seguir el ritmo de las prácticas docentes y veía que mi compañero iba muy bien.
- Un profesor me expuso de forma burlesca frente a mis compañeros, a lo que respondí que exponer a un alumno así fue innecesario y terminamos discutiendo.
- En varias ocasiones me sentí frustrada por no poder explayarme en un parcial o por no saber qué responder, aunque haya estudiado todo. Porque algunas veces los profesores planteaban el parcial de una manera muy diferente a las que se abordaba en clase.
- Hemos discutido o estado en desacuerdo grupal y ha terminado en separación del mismo.
- Recursar materias no me gustaba. Sentía que fracasé como estudiante. El no poder recibirme mucho antes fue por lo mismo. No sentía de recursar materias y más se alargó mi carrera. Últimamente sentí que fracasé.
- Experiencia académica difícil durante la carrera fue el método o enfoque de evaluación de algunos docentes.
- Mi primer parcial que lo desaprobé. Me sentía tan mal pero tan mal. Antes de rendir estuve una semana descompuesta (nervios) y cuando desaprobé me encerré todo el día a llorar, ahora me río igual. Pero me dolió bastante. Ahora intento ir un poco más relajada cuando rindo.
- Experiencia frustrante presentarme a rendir un final reiteradas veces y no poder sacarlo.
- La falta de humanidad, de empatía de ciertos profesores.
- El no poder sacar materias y decir, si no la saco abandono la carrera.

Nota. Elaboración propia en base a respuestas de estudiantes en el cuestionario.

Ante el análisis de los resultados sobre las emociones suscitadas a partir de las experiencias displacenteras pudimos observar que dentro de las/los estudiantes recibidos a término existen aspectos resilientes. A partir de las emociones como el miedo, los enojos y la frustración se manifestaron una gestión saludable de las mismas. Las actitudes resilientes hablan de un aprendizaje tomado a partir de estas experiencias en función del conocimiento sobre ellas/os mismas/os. Se destacan entre ellos la apropiación de recursos para el manejo del estrés, el reconocimiento y la readecuación de estrategias de estudios en la gestión de los tiempos y cambios en su dinámica y formas de expresarse, como así también sobre el esfuerzo propio y su ser docente, asumiendo el compromiso con su profesión. Estos aspectos nos hablan de una

conciencia sobre su desenvolvimiento académico donde, en función de lo analizado, pudimos observar que la contención con sus pares se destaca como el mayor apoyo de las/los estudiantes, seguido por las familias y el personal institucional, docente y no docente. Algunas de las estrategias adoptadas por estudiantes de este grupo ante situaciones académicas difíciles, se describen a continuación:

Tabla 4

Estrategias y posicionamiento tomado por estudiantes recibidos a término ante situaciones académicas difíciles

-
- Seguir intentándolo, estudiando el doble o más días para poder llegar mejor.
 - Tratar de indagar, leer, pedir recomendaciones a los profesores y compañeros sobre qué harían en ciertas situaciones dentro de la práctica educativa.
 - Hablar con mis compañeros para ver soluciones.
 - Esforzarme por rehacer las cosas que no salían, con los consejos de mis pares.
 - Estudiar el doble.
 - Considero que la única estrategia es poner todo de uno, mucho esfuerzo, mucho estudio, ser responsable y saber que uno lo hace para conseguir eso que buscamos en fin, ser profe!
 - Simplemente meterle más horas de las que me llevaba estudiarla o practicarlas para poder mejorar.
-

Nota. Elaboración propia en base a respuestas del cuestionario en estudiantes recibidos a término.

En el grupo de estudiantes con trayectorias extendidas, si bien aparecen también actitudes resilientes como las descritas con anterioridad, en algunos de los casos también surgieron posicionamientos como “querer abandonar la carrera”, “seguí con las materias que podía”, “dejé de cursar la materia” y “debí abandonar la cátedra”.

Análisis de la influencia del capital económico y cultural de las/los estudiantes en el logro académico

El *capital económico* es uno de los factores de la producción y está representado por el conjunto de bienes necesarios para producir riqueza. En lo que respecta a nuestro caso de estudio en particular, observamos que el capital económico resulta determinante para generar instancias favorables para que las y los estudiantes culminen en tiempo y forma sus estudios de nivel superior. En

la tabla nº5 puede observarse que, en estudiantes recibidos a término un porcentaje importante de estudiantes disponen de recursos educativos básicos para llevar adelante sus estudios de nivel superior, como por ejemplo, disponibilidad de computadora, dispositivos móviles y acceso a internet, pero además también cuentan con la ayuda económica del grupo familiar y ayuda económica proveniente del Estado (por medio de becas de estudio). A pesar de recibir ayuda económica del grupo familiar, el 54,5% de las/los estudiantes de este grupo realizó alguna actividad remunerativa en el transcurso de la carrera, pero sólo el 2,5% realizó trabajos por más de 6 horas semanales. Los trabajos que se indican son temporales, como por ejemplo, árbitro de fútbol, animador en colonias de vacaciones, empleados en clubes o en casa particulares, entre otros.

En el grupo de estudiantes con trayectorias extendidas, observamos que también se dispone de recursos educativos básicos como acceso a una computadora, tablet, teléfono e internet, pero a diferencia del grupo anterior un mayor porcentaje de estudiantes (85,5%) se encontró obligado a trabajar en el transcurso de la carrera. Si bien estudiantes de este grupo indican que recibieron ayuda del grupo familiar (95,5%) y del Estado (37%, porcentaje menor al de estudiantes recibidos a término que recibieron ayuda a través de becas en el 66% de los casos), debieron completar los ingresos con trabajos temporales o transitorios, como por ejemplo, emplearse en un club, ayudantes en escuelas deportivas, instructor/a, guardavidas, suplencias en el ámbito formal y no formal, peluquería y barbería, entre otros. Todos los datos anteriormente descritos quedan resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 5

Indicadores del capital económico considerados en las preguntas del cuestionario

Disponibilidad de recursos educativos	Recibidos a término (n=11)	Trayectorias extendidas (n=69)
Computadora	91%	89,7%
Dispositivos móviles (celular, Tablet)	91%	97%
Acceso a internet	83%	92,6%
Ayuda económica del grupo familiar	100%	95,5%

Percepción de ayuda económica del Estado (becas)	66%	37%
Trabajó durante la carrera	54,5%	85,5%
No trabajó durante la carrera	45,4%	14,5%

Nota. Elaboración propia en base a 80 respuestas de estudiantes en el cuestionario.

En función de lo expuesto, vemos que el factor económico resulta un aspecto imprescindible de considerar en el logro académico, sobre todo si tenemos en cuenta que en el primer grupo de estudiantes que completaron su trayectoria en tiempo y forma se observa la ayuda económica de la familia y del Estado, y un mayor porcentaje de estudiantes que no tuvieron que trabajar durante la carrera. Mientras que en el grupo de trayectorias extendidas, aumenta el porcentaje de estudiantes que tuvieron que trabajar durante la carrera con el objeto de solventar gastos personales y estudiantiles, y también disminuye la percepción de la ayuda económica por parte del Estado mediante la otorgación de becas.

En lo que respecta al *capital cultural*, comprende las representaciones, conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes que desarrolla el ser humano con base en sus experiencias familiares y contextuales. Aunado a ello surgen expectativas escolares de acuerdo con el modelo de sociedad y sus requerimientos formativos. En función del siguiente planteo se realiza el siguiente análisis en relación a la incidencia del capital cultural en las y los estudiantes que completaron el plan de estudios en el tiempo que indica el diseño curricular y del mismo modo en los que al momento de la encuesta aún no habían finalizado sus estudios. En estudiantes recibidos a término, observamos que el 54% de los encuestados indican que el último nivel de estudios alcanzado por sus madres es el nivel superior. Si bien sólo el 27,3% de las madres logró completar estos estudios superiores, el acceso a la educación superior constituye un factor de incidencia en relación a la posibilidad de que sus hijas e hijos puedan continuar los estudios luego del tránsito por los niveles obligatorios del sistema educativo. Por otro lado, los datos recabados indican que 18,2% de los padres culminaron sus estudios de nivel superior, y el 27% si bien ingresó no logró completar el plan de estudios en este nivel educativo. Del mismo modo, se observa que el 72,7% de las/los hermanas/os han ingresado a una carrera del nivel superior. En

definitiva, lo que se aprende en el proceso de socialización es la cultura, siendo de vital importancia la internalización de parte del sujeto del mundo subjetivo, social, construido por otros significantes encargados de su socialización (como son los padres, las madres y hermanos y hermanas). En lo que respecta a las y los estudiantes que presentan trayectorias extendidas, observamos que el 34,7% de las madres lograron completar sus estudios de nivel superior, y en lo que concierne a los padres solo el 13% pudieron cumplimentar el plan de estudios en este nivel educativo. En este último grupo el 58% de las/los estudiantes tienen hermanas/os que ingresaron a alguna carrera de nivel superior. Los datos anteriormente descritos y otros datos adicionales que complementan el análisis, quedan resumidos en la tabla n°6:

Tabla 6

Indicadores del capital cultural considerados en las preguntas del cuestionario

	Recibidos a término (n=11)	Trayectorias extendidas (n=69)
Nivel de estudios alcanzado por la madre		
Terciario/universitario completo	27,3%	34,7%
Secundario completo	36,3%	23,2%
Primario completo	36,3%	36,2%
Primario incompleto	0%	5,8%
Nivel de estudios alcanzado por el padre		
Terciario/universitario completo	18,2%	13%
Secundario completo	27,3%	33,3%
Primario completo	18,2%	36,2%
Primario incompleto	27,3%	8,7%
Dato no disponible (*)	9%	8,7%
Hermanas/os que hayan ingresado a una carrera en el nivel superior	72,7%	58%

Nota. (*) Respuestas del cuestionario en donde se indicó desconocer el nivel de estudios alcanzado por el padre.

Resultados en relación a los espacios curriculares en los que se presentaron los mayores logros y dificultades académicas para las/los estudiantes

Se sistematizaron las respuestas de estudiantes en relación a las asignaturas en las que tuvieron mayores dificultades y los motivos por los cuales sintieron dichas dificultades. Se procesaron 80 respuestas brindadas por la muestra de estudiantes en un campo de formato párrafo (respuesta abierta). Los nombres de las asignaturas nombradas por las/los estudiantes fueron reemplazados por "xx" y se agruparon por los campos de la formación. Luego se procedió a determinar qué porcentaje de asignaturas de cada campo fueron nombradas (dicho porcentaje se incluye en la tabla n°7).

Tabla 7

Asignaturas de cada campo del saber que resultaron más difíciles. Motivos enunciados por estudiantes

<p>Asignaturas del campo de la Formación General: 14,9% de las/los estudiantes manifestaron dificultades en algún espacio curricular de este campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Debido a las exigencias de la docente. -Nunca había tenido conocimientos sobre la materia. -Porque en la secundaria no vi nada relacionado a ellas. -Porque era mucho material de estudio y la metodología de la docente era complicada. -Por la cantidad de material. -Porque no podía entenderla. -Me costó mucho interpretarla, igualmente destaco la importancia de la misma en las prácticas educativas. -Por falta de coherencia y poco compromiso docente. -Por no tener conocimiento previo de secundaria. -Horas muy extensas y mucho material, a veces complicado. -Mucho para leer. -En xx la docente que se encontraba a cargo en su momento, no logró tener buena relación con la gran mayoría de quienes cursábamos.
<p>Asignaturas del campo de la Formación Específica: 78,8% de las/los estudiantes manifestaron dificultades en algún</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Producto de ser una cátedra nueva para mí, con un lenguaje técnico específico. -Debido al manejo de vocabulario adecuado y preciso. -Algunas por la complejidad de la cátedra, y otra por la forma de enseñanza del docente. -Por la forma de dar la clase del docente.

<p>espacio curricular de este campo.</p>	<p>-Por la manera de explicar la materia, y porque me costó poner en práctica lo aprendido, ya que requiere de un aprendizaje memorístico en su mayoría.</p> <p>-Base pobre de conocimientos previa obtenida en el secundario.</p> <p>-Por la forma que el profesor emplea sus clases.</p> <p>-Me costó xx y xx debido a que nunca había realizado antes.</p> <p>-Por el hecho de que me llevó bastante tiempo de estudio, y porque no entendía algunas cuestiones de los profesores.</p> <p>-Por la cantidad de contenidos y la poca carga horaria que tiene destinada.</p> <p>-Me costó agarrar el ritmo a este tipo de contenidos, y por desacuerdo en la forma de enseñanza de los docentes.</p> <p>-Por falta de dedicación de estudio y al ser una materia compleja de entender y al salir del secundario con falta de ritmo y encontrarte con tanto material de golpe.</p> <p>-Por no tener una base del secundario.</p> <p>-Considero una materia compleja pero no me resultó difícil. El profe debería cambiar su manera de darla.</p> <p>-Por la afinidad a la temática. No son temáticas que me resulten sencillas entenderlas. Y a veces también me resultaba difícil entender las consignas o a qué se intentaba llevar con las temáticas o consignas también.</p> <p>-Falta de coherencia y profesionalismo docente.</p> <p>-Ya que es un mundo de términos específicos de la materia.</p> <p>-Porque nunca había hecho xx.</p> <p>-Contenidos nuevos y nombres científicos.</p> <p>-No me atrapaba la materia para estudiarla.</p> <p>-Xx veía sólo el resultado y no el proceso.</p> <p>-Porque resultaron difíciles a la hora de preparar los parciales y dichos finales debido al aprendizaje de contenidos con nombres específicos.</p> <p>-Por la cantidad de contenido y diversidad de autores.</p> <p>-Mucho material en poco tiempo.</p> <p>-En xx lo que se me hizo difícil fue seguir el hilo de temas debido a que son 3 profesores y no parece que estén muy organizados entre ellos.</p> <p>-Demandaban muchas horas de estudio y personalmente no contaba con muchas horas libres.</p> <p>-Creo que es más cuestión de cómo lo plantea el docente más que los contenidos ya que muchas veces no se le entiende.</p>
--	--

	<p>-Debido a que los exámenes que se toman responden básicamente a conceptos teóricos de las bibliografías de dicha materia. Sus repuestas son muy estructuradas y no deja explayar puntos de vista personales.</p> <p>-No durante el cursado sino sobre la evaluación, por medio del multiple choice. Desde mi opinión creo que esta forma de evaluar no deja ningún tipo de conocimiento significativo.</p> <p>-Por la dificultad motriz.</p> <p>-Falta de empatía de los docentes ante alguna lesión física de alumnos.</p> <p>-Porque fue la cursada muy corta.</p> <p>-Debido a que por condiciones físicas me resultaba difícil rendir una serie con las características evaluadas. La saqué de manera teórica.</p> <p>-El material no era mucho y el que estaba era poco entendible.</p> <p>-Falta de predisposición en las clases y poco estudio.</p> <p>-Son materias muy específicas que se tendría que intentar hacer más accesible en el hecho de cómo se bajan (o adaptan) los contenidos a les alumnos.</p> <p>-Variedad de conceptos y poca práctica.</p> <p>-Por la manera de enseñar de los docentes.</p> <p>-Porque nunca había practicado esos ejercicios, ni siquiera en la escuela me enseñaron.</p> <p>-Porque me costaba entender los contenidos, su relación.</p> <p>-Mucho contenido para poco tiempo, lo cual es un cuatrimestre, y la manera de explicar del docente.</p> <p>-Hay cuestiones que todavía sigo sin entender y que me hubiera gustado verlas aplicadas en la realidad y no que hayan sido tomadas como algo ficticio.</p> <p>-Es difícil seguir el hilo a contenidos tan específicos como los de estas asignaturas.</p> <p>-Había que tener mucha memoria para acordarse.</p> <p>-Xx y xx por la parte práctica y situaciones traumáticas ya pasadas.</p>
<p>Asignaturas del campo de las Prácticas Docentes: 6,2% de las/los estudiantes manifestaron dificultades en algún espacio curricular de este campo.</p>	<p>-Por falta de comprensión y horas de estudio a la materia.</p> <p>-Porque implica la puesta en acción de todo el sustento teórico y el desarrollo de cada estudiante en el rol docente.</p> <p>-Por el tiempo que lleva planificar e ir a las prácticas a la tarde.</p> <p>-Me resulto difícil debido a que durante las prácticas en las instituciones no lograba dominar el grupo de alumnos, hasta que lo logré!</p>

Nota. Elaboración propia en base a respuestas de estudiantes en el cuestionario.

Como se puede apreciar, las mayores dificultades aparecen en espacios curriculares del campo de la Formación Específica (78,8%), seguido por el campo de la Formación General (14,9%), y de la Práctica Profesional (6,2%). Entre los principales motivos enunciados, se destacan el uso de vocabulario técnico específico, la falta de saberes previos sobre las temáticas abordadas en los espacios curriculares, la cantidad de material bibliográfico ofrecido y los contenidos abordados en poco tiempo de cursado, el vínculo establecido con docentes y las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en algunos de los espacios curriculares.

En lo que refiere a los espacios curriculares en donde consideran que sus trayectorias académicas se vieron favorecidas, destacan sobre todo los espacios curriculares que requieren de vivencias corporales (o “materias prácticas” en palabras del estudiantado, en contraposición a las “materias teóricas”), sobre todo por la afinidad con la práctica de determinadas actividades deportivas y por el interés que despiertan las mismas. En lo que concierne a los espacios curriculares de tipo “teórico” describen materias correspondientes tanto a la Formación General como a la Formación Específica, en donde coexisten según las/los estudiantes aspectos favorecedores del logro académico, como ser la afinidad y el interés con las temáticas abordadas en estos espacios, el ambiente y clima de clase positivo que se crea, la metodología y estrategias de enseñanza empleadas en las clases por sus docentes, las estrategias de evaluación implementadas y las constantes retroalimentaciones brindadas, la organización y el cumplimiento de lo establecido en los programas y acuerdos pedagógicos, la claridad del material bibliográfico ofrecido, y el acompañamiento y apoyo brindado por las/los docentes. Al considerar espacios curriculares del campo de la Práctica Profesional, además de motivos como los anteriormente mencionados, también se describen como aspectos facilitadores el hecho del disfrute por dar clases y posicionarse en el rol docente. En la tabla n°8 se resumen los principales motivos enunciados por estudiantes en las encuestas administradas, que contribuirían al logro académico:

Tabla 8

Motivos enunciados por estudiantes que contribuyen al logro académico en los espacios curriculares y favorecen sus trayectorias formativas

Motivos asociados a la afinidad con la práctica deportiva y el interés por este tipo de prácticas

- *Las deportivas no me costaron, por buena condición física y conocimiento de la mayoría.*
- *Las materias deportivas me entusiasman y generan mayor predisposición para aprenderlas.*
- *Las deportivas, porque siempre me fue más fácil realizar prácticas/actividades deportivas que sentarme a leer.*
- *Porque practiqué el deporte.*
- *Todas las comprendidas en las prácticas deportivas, por el interés que conlleva cada una.*
- *Porque es la actividad que he practicado durando toda mi trayectoria deportiva.*
- *Las deportivas, porque me dediqué de lleno.*
- *Algunas deportivas porque me gustaban y las conocía.*
- *Ya que en su mayoría eran deportes y su práctica.*
- *Los deportes. Tengo facilidad en adaptarme a ellos y me gusta.*
- *Porque son materias prácticas y se me hace más fácil.*
- *Las deportivas ya que mi habilidad motriz es buena y se me hacía fácil relacionar la práctica con la teoría.*
- *Porque practicaba la actividad desde niña.*
- *Todas las deportivas ya que tengo conocimiento de la mayoría y las practiqué en mi trayectoria deportiva.*
- *Las materias deportivas ya que el aprendizaje es más dinámico al aprender moviéndose.*
- *Las deportivas. Por tener buen desempeño motriz y me resultan fácil.*
- *Los deportes, ya que según el profe era más accesibles.*
- *Las deportivas. Pude realizarlas sin ningún inconveniente, me podía desenvolver fácil en ellas.*
- *Todas las materias deportivas en su totalidad.*

Motivos asociados con la metodología de trabajo docente y las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas

- *Debido a las clases y explicaciones claras de la docente.*
 - *Por afinidad y por la metodología planteada por los docentes.*
 - *Porque explicaban re bien y de fácil comprensión.*
 - *Los docentes saben muchísimo y saben enseñarla.*
 - *Debido a la claridad en el material de estudio y constante feedback alumno profesor con métodos evaluativos no tan tradicionales, dándole valor al recorrido a lo largo del año.*
 - *Por la manera en que los docentes emplean sus clases y también porque son de mi interés.*
 - *Me gustaban mucho como la daban los profes.*
-

- Debido al ambiente positivo que había.
- Materias que los docentes te implican sentir curiosidad.
- Para mí las materias de formación general, ya que la de formación específica algunas de ellas no se abordan de una manera que cautive la atención de los chicos y es muy estructurada si bien entiendo que hay temas que no se pueden abordar de otra manera.
- Todas creo que tienen un punto en común debido a la amplia gama de saberes, criterios de evaluación y devolución por parte de los alumnos junto con los docentes permitiendo la retroalimentación de la adquisición de conocimientos trabajados en los cuatrimestres.
- Porque los docentes se enfocaron en brindarnos herramientas para lograr enseñar los contenidos y la desagregación de los deportes para su abordaje como enseñanza.
- Considero que tenía que ver el docente, las clases eran más llevaderas y podías entender y llevarte más conocimientos a la casa. Como dicta la clase el docente se nota mucho a la hora de rendir después. Sus clases no excluían como otras, se detienen y explican 70 veces el mismo tema si es necesario, cosa que en otras no.
- La profesora explica mucho y te acompaña muy bien en la escuela.
- En común todas tienen en frente profesores que le buscan la vuelta para que los contenidos de cada materia puedan ser apropiados y a su vez se puede discutir y siempre están atentos a las novedades y renuevan sus formas de dictar clases año a año.
- La manera que los profesores facilitaron a través de la organización.
- Las materias teóricas, porque aunque son pesadas, cumplen con los requisitos de dichos programas y contratos pedagógicos.
- El material era entendible y favoreció a estudiar.
- Fueron más accesibles ya que había apoyo por parte de los docentes y acompañamiento.

Motivos asociados al interés personal por las temáticas abordadas

- Me gusta el área de las materias.
- Por la afinidad a las temáticas. Son materias que me llaman la atención la temática y me gusta, se me hacía más llevadero estudiarlas.
- Por el interés de los temas trabajados.
- Fueron de interés para mí.
- Porque me encanta y me servían muchísimo las clases.
- Debido a que además de que los profesores han sido claros con los temas desarrollados, también me han interesado los mismos, por lo tanto, se hace más fácil llevar la materia al día.
- Por interés del área.
- Me gustaron mucho todas las cátedras correspondientes a la formación general de la carrera. También la lectura me gusta así que no hubo grandes dificultades en estas cátedras, además de despertar cierto interés para futuras carreras.
- Las prácticas docentes, porque disfruto dar clases.
- Porque me gusta trabajar como docente.

Nota. Elaboración propia en base a respuestas de estudiantes en los cuestionarios.

Análisis de los grupos focales:

Estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes recibidas/os a término y con trayectorias extendidas

En relación a las estrategias de aprendizaje, las más implementadas por las/los estudiantes recibidos a término son la confección de resúmenes a partir de la lectura de los materiales de estudio brindados en el espacio curricular y los apuntes y notas tomadas del desarrollo teórico realizado en clases por la/el docente. Destacan la necesidad de organizar e integrar la información obtenida mediante ambas vías y para tal fin describen la utilidad de técnicas como la confección de pósters, redes o mapas conceptuales, que les permiten identificar las ideas principales y/o articular los diferentes contenidos abordados. El escribir a mano los resúmenes, releer y repetir las palabras, les permite también realizar un aprendizaje memorístico. Ello se evidencia en comentarios como los siguientes:

Estudiante 2: “Tomo los apuntes que agarré de la clase y los mezcló con los de las fotocopias y eso lo pongo en un resumen y después todo, siempre estudié así como... memorístico, siempre trato de repetir las palabras” (en este caso menciona además que al pasar los resúmenes “a mano” se beneficia de su memoria visual).

Estudiante 4: “Cuando lo escribo es como me queda más, o sea, la escritura me facilita aprender a mí los contenidos”.

Destacan la importancia del registro, no sólo en las clases o “materias teóricas”, sino también en los espacios curriculares que requieren de vivencias corporales o “materias prácticas”.

Estudiante 1: “En las materias prácticas tomaba algún registro de las vivencias que se habían realizado. Hacía anotaciones: por ahí hoy vimos tal cosa.... Eran anotaciones por si después necesitaba ver la clase pasada”.

Estudiante 3: “En las materias prácticas tenía que hacer memoria y no solamente tenía que saberlo en el texto, sino saberlo ejemplificar con las acciones, con los gestos, entonces por ahí terminaba haciendo un resumen”.

Estudiante 4: “En algunas materias prácticas después de las clases tomaba registro”.

Manifiestan también complementar la información brindada en la clase por las/los docentes y resumida de los materiales de estudio, con “material académico extra” ofrecido tanto por la/el docente u obtenido a partir de una búsqueda propia, en sitios como YouTube, Google Académico u otras fuentes de consulta especializadas.

Estudiante 2: “Me ayuda mucho la fuente de YouTube” (menciona que después de estudiar, ver los videos relacionados a la temática lo ayuda a vincular lo que leyó y lo que se encuentra presente en los videos).

Estudiante 3: “También sé indagar en otras fuentes, en otros sitios, para ver qué relación puedo encontrar con el material. Leía una, dos o diez veces y luego lo comparaba con alguna fuente de internet” (aclara que el sitio donde buscaba información en primer año fue Google. Luego empezó a utilizar Google Académico y la página llamada G-SE o Grupo Sobre-entrenamiento).

Estudiante 4: “Armo mi propio resumen digamos, también sé consultar en internet”.

También en algunos casos destacan la importancia de estudiar con otros, generalmente en un grupo reducido de pares.

Estudiante 2: “Me junto con algún grupo de tres o cuatro, armo los resúmenes y después me pongo a estudiar”.

Estudiante 4: “Se juntarme con otros compañeros, dialogamos e intercambiamos ideas”.

Estudiante 5: “Me sirve mucho estudiar solo y por ahí juntarme como mucho con un grupo de tres”.

Estudiante 6: “A mí se me hace mucho más fácil el diálogo, o sea interactuar el conocimiento con el otro, también ir relacionando palabras claves”.

En relación con las estrategias implementadas por estudiantes con trayectorias extendidas, en algunos casos mencionan también la confección de resúmenes como estrategia importante, aunque ponen mayor énfasis en la comprensión y relación de los saberes abordados en los espacios curriculares y la vinculación entre teoría – práctica. En la totalidad de los casos analizados en el grupo focal, se expone la dificultad para realizar un aprendizaje de tipo “memorístico”. Aparecen también otras estrategias no mencionadas en el grupo focal de estudiantes recibidos a término, como por ejemplo, la realización de exposiciones orales con amigos y familia. Ello se evidencia en comentarios como los siguientes:

Estudiante 1: “Primero trato de hacer un resumen de los temas. Y a mí, es muy personal, yo lo tengo que relacionar mucho sino no. Yo no puedo estudiar de memoria algo, tengo que entender el tema y poder aplicarlo en cierto campo, en cierto ejemplo para poder entenderlo” (menciona que cuando empezó a trabajar en el ámbito no formal puedo empezar a establecer relaciones entre teoría y práctica, y le empezó a ir mejor).

Estudiante 2: “Yo también a preparar un resumen y lo que siempre usé es juntar a mis amigos o a mis ahijados y venir tomamos unos mates y darles como una exposición de lo que iba a rendir. En mi caso en el secundario nos hacían dar mucha lección oral entonces eso estaba bueno. Ahí agarraba a mi familia. Llegaba a casa, yo estudiaba y venían mis papas y sentate que te tengo que dar un tema”.

Estudiante 3: “En mi caso no soy tanto de hacer resúmenes. Soy de relacionar con todas las materias cosa de entenderlo desde distintos puntos de vista también. Por lo general siempre nos juntamos antes de rendir con algún compañero y charlamos las ideas: que entendió él y que entendí yo”.

Incidencia de los factores emocionales en el desempeño académico

En general, las/los estudiantes participantes de los grupos focales han manifestado que diversos factores emocionales y experiencias vividas durante su formación docente inicial, han tenido incidencia en su desempeño académico.

Algunas de las experiencias relatadas se relacionan con situaciones externas a la institución, por ejemplo: el caso de una estudiante que describió su malestar anímico temporal por un robo a mano armada que sufrió en la vía pública cuando circulaba con su moto:

Estudiante 1: “El día que me afanaron la moto que fue hace poco que me apuntaron con un arma. Yo creo que sí, me afectó en lo inmediato. Estuve dos semanas totalmente muy mal”. Grupo focal 2, trayectorias extendidas.

Luego, el resto de las experiencias descritas se vinculan con situaciones académicas positivas o negativas que han vivido a lo largo de su trayectoria académica en el IFD. En lo que refiere a las situaciones académicas negativas, se destacan principalmente experiencias vinculadas al trato docente – estudiante. Algunas de las mismas se mencionan a continuación:

Estudiante 2: “Hubo algún momento en que capaz los profesores no reaccionaban de la mejor manera. Capaz nosotros no estábamos todas las clases predispuestos para escuchar o molestando, y los profesores se pueden llegar a cansar. Pero había maneras de resolver esa situación, pero el profesor en cuestión optó por otra no adecuada. Y bueno era como shockeante y te daba después no hablar con el profesor, no responderle o algo porque no sabes cómo va reaccionar”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 5: “Fue un destrato de un profesor hacia una compañera. No saltó nadie, me pareció como un momento injusto. Salté yo, contestó mal y volví a contestar, quedó ahí”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 3: “Como negativo el modo de plantearse de ciertos profesores. A veces se toman todo muy personal y te lo hacen sentir. Creo que eso la humanidad, a veces los profesores no entienden que ellos también pasaron por esto, capaz que les fue más fácil capaz que no. Vivieron las cosas que a uno le tocó vivir. Me tocó dar explicaciones en una mesa cuando había perdido a mi tío hacía un mes, y que te vengan y te machaquen y te digan no porque esto por aquello. ¡Viste! Esas cosas, la humanidad”. Grupo focal 2, trayectorias extendidas.

Hubo un caso particular también, en donde una estudiante manifestó cierto temor a rendir una materia a la cual se había presentado en varias ocasiones en mesa de examen final:

Estudiante 1: Tengo como un miedo ahí particular. No con el docente, sino como que no puedo destrabarla como que no puedo entenderla y estudiarla, y es lo que me genera un poco de fastidio. Grupo focal 2, trayectorias extendidas.

Por otro lado, en lo que refiere a experiencias académicas positivas que han impactado en sus trayectorias académicas, destacan especialmente aquellas situaciones o momentos en su formación docente inicial en donde han tenido la oportunidad de ejercitar el rol docente, no solamente en el espacio de residencias sino también en distintos proyectos institucionales en donde han tenido que pararse frente a un grupo de niñas/os para llevar a cabo un evento o clase. También valoran ciertas experiencias de trabajo colectivo en el aula, y estrategias de evaluación novedosas implementadas en los espacios curriculares de la carrera. Algunas de estas experiencias se describen a continuación:

Estudiante 3: “Los espacios o jornadas así grandes en los que tuvimos que pararnos en el rol docente. En esos espacios o jornadas que teníamos vos estabas ahí con sujetos reales, con chicos con todas las motivaciones del mundo, con la emoción allá arriba. Entonces vos tenías que aprender a manejar eso, o era un encuentro con el que te ibas a encontrar después o en las prácticas”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 1: “Destaco un trabajo colectivo que hicimos en una materia. La profe nos hizo hacer por grupos diferentes unidades y nos hacía exponerlas y al mismo tiempo entre compañeros nos dábamos ideas de mirá vos pensaste de esta manera, pero podrías pensarla de otra. Me parece que eso fue como demasiado beneficioso. Ese año nos tocó jardín y la docente te daba recursos. Cada uno tenía que traer una canción. Por ejemplo, cerrabas los espacios cantando, y si bien ya había pasado la hora, te quedabas por el sentido de decir bueno te está dando otros recursos que

después te facilita porque pierdes la vergüenza acá con tus compañeros y ya después cuando vas al jardín, a la escuela, es como que ya vas un poquito más suelto". Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 4: "El hecho de agrupar materias cambiar la forma de rendir un parcial, con orales que mucho no se estaba viendo, yo creo que también fue algo super positivo". Grupo focal 1, trayectorias a término.

En el grupo focal de estudiantes con trayectorias extendidas, surgió el relato de otro tipo de situaciones consideradas como positivas, que se vinculan con aspectos más vinculados a la resiliencia, al sobreponerse a situaciones adversas durante el cursado de la carrera y a lo que implicó recurrir algunos espacios curriculares:

Estudiante 2: "Yo como positivo veo que, siempre digo que me costó un poco más llevar la carrera, pero las materias que recursé hoy si me preguntás algo de hace 3 años yo me lo sé porque lo aprendí". Grupo focal 2, trayectorias extendidas.

Estudiante 1: "Como negativo de no terminar la carrera en cuatro años, el estar con mis compañeros. Pero a la vez agradezco haberme quedado dos años más que me tardó la carrera, porque como dice ella (señala a la estudiante 2), aprendí cada materia que rendí, la pude cerrar y darle una lógica. Yo tengo que agradecer, y también haberme quedado y haber conocido a profesores nuevos que no estaban cuando ingresé y que le han dado otro aire y uno se da cuenta que vienen con ganas de trabajar. A uno lo anima más el tener ejemplos de personas o de docentes calificados". Grupo focal 2, trayectorias extendidas.

Finalmente, también valoran como positivo el vínculo que lograron establecer con algunas/os docentes de la carrera y que consideran un aspecto que ha incidido en sus trayectorias:

Estudiante 2: "También destaco la humanidad. Hay otros profesores que siempre te llevan. Por ejemplo, yo a la profe la veo (señala a una de las entrevistadoras) y siempre se acuerda de tu nombre y eso esas cosas te

llevas como positivo viste. Ay disculpen (emocionada)". Grupo focal 2, trayectorias extendidas.

Estudiante 1: "La dedicación que tienen algunos profes con los compañeros. De acordarse de los nombres e ir a otros horarios (tutorías), teniendo a su familia. Entonces viste eso se aprecia". Grupo focal 2, trayectorias extendidas.

Estrategias empleadas en los espacios curriculares en los que se presentan los mayores logros y dificultades académicas

En general, las/los estudiantes del profesorado que participaron de los grupos focales refieren a que los espacios curriculares en los que se vieron facilitadas sus trayectorias son aquellos correspondientes al campo de la Formación Específica en los que se requieren vivencias corporales. Desde su perspectiva, en estos espacios curriculares lo vivencial constituye un factor que favorece los procesos de aprendizaje. Ello se evidencia en comentarios como los siguientes:

Estudiante 1: "En lo deportivo era todo vivencial y entonces si lo vivencias yo creo que te queda. Entonces no hay como mucha dificultad, salvo que seas muy duro". Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 3: "Las materias prácticas fueron mucho más sencillas, en el sentido de aprender, de sacar mucho". Grupo focal 1, trayectorias a término.

En los espacios curriculares "teóricos" si bien mencionan en general, que se presentan las mayores dificultades académicas, hay factores que describen como favorecedores u obstaculizadores de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Entre ellos, se destacan especialmente la progresión, temporalidad e interrelación en el abordaje de los contenidos (el seguir un hilo conductor entre una clase y otra, el que no quede "todo descolgado"). Luego también mencionan como factores intervinientes la disposición de saberes previos vinculados a las temáticas estudiadas en estos espacios curriculares, la coherencia o relación entre lo abordado en las clases teóricas en el aula y el material bibliográfico que se ofrece, y el grado de participación que se promueve en los estudiantes

durante el cursado del espacio curricular. Ello puede apreciarse en comentarios como los siguientes:

Estudiante 1: “De las teóricas yo rescato xx y xx que venían con propuestas nuevas y por ahí que te lo cuenten como un cuento o como una especie de cuento, ya sé lo que vimos la clase pasada y era como que arrancaba y bueno sigo el hilo”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 5: “A mí con xx es como que me pasó que había visto la mayoría de los temas en la secundaria. Eran las que más facilidad por ahí presentaban por el hecho de cómo se daban y como se explicaban. Entonces sí podías seguir un hilo y era genial. Te sentabas, leías un poco y entendías todo. Es más fácil armar las progresiones también. Siempre vas identificando las progresiones que creo que eso es muy importante y no queda todo descolgado”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 3: “La presencia de los docentes, el acompañamiento y la oportunidad que te dan de las horas de clase de que vos participes y des parte de la clase también”. Grupo trayectorias extendidas.

En contraposición, las dificultades aparecen cuando desde la perspectiva de las/los estudiantes en las clases de los espacios curriculares no se respeta una progresión lógica y temporalidad, no se establecen relaciones entre los contenidos, o no cuentan con saberes previos en relación con las temáticas abordadas:

Estudiante 2: “Era una cosa que no se me quedaba. Van todo el tiempo, es como que no se seguía un hilo conductor de los contenidos. Tenes una lectura constante, pero como que a la otra semana venís y te olvidaste todo. Te juega en contra también”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 4: “Los profes iban al palo y me costaba entender por más que tomaba apuntes. Lo podía llevar adelante con el material y eso, pero más lo estudiábamos de memoria, no era tanto entenderlo”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 6: “Busque conceptos de cada palabra que no conocía y eso me ayudó a articular más. Palabras claves que en un principio para mi fueron un poco confusas”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 7: “Es importante establecer relaciones, porque si bien ellos vienen y te dan los conceptos teóricos, después cuando vas a un examen o cuando vas a una instancia final te piden que vos lo relaciones. Si vos no lo hiciste en el transcurso de la cursada, vos no tenés esa posibilidad de poder relacionar”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 1: “A xx la cursé tres veces y nunca la pude aprobar. Tengo como algo personal, me cuesta leerla, me siento y leo”. Grupo focal 2, trayectorias extendidas.

Estudiante 3: “En xx no logré entender nunca. Probé un montón de estrategias de estudio y no, ninguna me salió. Nunca le entendí al profesor directamente”. Grupo focal 2, trayectorias extendidas.

Por otro lado, también es importante mencionar que dos estudiantes en el grupo focal de trayectorias a término, describieron la importancia de contar con videos explicativos de las temáticas, además de los materiales de lectura que se ofrecen en los espacios curriculares. En uno de los casos analizados, también se mencionó que el gusto personal por las temáticas tratadas en determinado espacio curricular, constituye un factor preponderante en el desempeño académico:

Estudiante 2: “Si a vos te gusta la materia eso va ser relevante en cada uno, porque si a vos te gusta la materia le vas a poner un plus especial a esa materia y sé que me va ir mejor que en otras que no me gustan tanto”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Dispositivos institucionales para el acompañamiento de las trayectorias, y propuestas de estudiantes para la mejora de los mismos

En relación con los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias las/los estudiantes identifican algunos dispositivos, entre los cuales se mencionan los

espacios de tutorías implementados desde los espacios curriculares y el departamento de orientación estudiantil. Al respecto señalan lo siguiente:

Estudiante 1: “Estaba el departamento de orientación que se usaba como una especie de acompañamiento”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 6: “Había espacios en contraturno y vos podías ir y consultar con los profesores, que para ellos era como obligatorio, tenían que tener un espacio de consulta fuera del horario de clases”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 7: “Por ahí los espacios de tutorías en xx y xx eran importantes”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 2: “Yo probé también en el espacio de la tutoría. Está bueno, docentes que dejan de lado eso de yo soy el profesor. Es escuchar porque si vos estás viniendo a una tutoría es porque no estás entendiendo algo o porque necesitas ayuda”. Grupo focal 2, trayectorias extendidas.

Por otro lado, también mencionan y valoran la figura del ayudante – alumno (anteriormente denominada ayudante de cátedra), rol que es ocupado por estudiantes avanzados de la carrera que han acreditado el espacio curricular en el cual llevan a cabo estas ayudantías, y que en el relato de estudiantes es de suma importancia en el acompañamiento del recorrido realizado en los espacios curriculares:

Estudiante 5: “El ayudante de cátedra nos ayudó muchísimo con el tema de prácticas en el secundario, todo el tema de juegos alternativos y un montón de cosas que no conocíamos muy bien. Nos abrió la cabeza, ver otras propuestas que no sea el deporte que se viene viendo hace años y cambiar un poco la mirada”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 7: “El ayudante puede ocupar ese rol de explicar, de enseñar o de sacarte las dudas. Me parece como un papel importante”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Describen también como un factor clave en el acompañamiento a las trayectorias, el vínculo que establecen con sus docentes y la buena predisposición de las/los mismos para ayudar a resolver dudas, inquietudes o dificultades que van surgiendo durante el desarrollo de los cursados. Ello se evidencia en los siguientes comentarios:

Estudiante 3: “Se acercaban tres o cuatro chicos a un profesor y capaz por la predisposición del propio profesor decía bueno mirá, puedo acomodarte un horario acá y hacemos una clase de apoyo o lo que fuere”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Estudiante 5: “Con el trato que tenés con algunos profesores los cruzas en el pasillo, le preguntas algo y si tiene cinco minutos te lo puede responder o te puede dar algo para consultarlo”. Grupo focal 1, trayectorias a término.

Finalmente, en relación con alternativas y propuestas de las/los propios estudiantes para mejorar el acompañamiento a las trayectorias en la institución, en algunos casos se propone revalorizar la figura de ayudante – alumno en los espacios curriculares en los que se presentan las mayores dificultades académicas. En uno de los casos también se planteó generar un taller complementario para aquellas/os estudiantes que hayan acreditado el espacio curricular de alfabetización académica en el primer año del plan de estudios y tuvieran intención de seguir profundizando en distintas herramientas y estrategias facilitadas por las docentes de la cátedra. También surgió la propuesta de contar de manera permanente con un/a psicólogo/a o psicopedagogo/a en la institución, para el abordaje de situaciones y temas de índole personal. Destacan, por último, la importancia de seguir manteniendo el servicio de viandas para estudiantes que se proponen desde la institución como algo muy positivo desde el punto de vista económico y también en lo que refiere a la preparación de los alimentos. Un ejemplo de este último punto se observa a continuación:

Estudiante 2: “Lo que se implementó lo del tema de las viandas que justo estaba Gastronomía, eso yo lo vi como muy positivo para muchos compañeros. Eso estuvo muy muy bueno. Porque a veces salís de cursar y

bueno hay chicos que no saben ni cocinarse pobre. Hay gente que la pasa mal económicamente, entonces que tengan un poco de carne, fruta, lo necesario para estar acá". Grupo focal 1, trayectorias a término.

Incidencia de las modificaciones en el plan de estudios en las trayectorias académicas

La incidencia de los cambios en el plan de estudios fue indagada en el grupo focal de estudiantes con trayectorias extendidas, dado que fueron quienes tuvieron que transitar el cambio del plan 1533/09 al plan 4243/15 que entró en vigencia en la institución en el año 2015. Las/los estudiantes del grupo focal recibidos a término no vivenciaron esta transición, ya que ingresaron a la carrera en el año 2016 cuando el nuevo plan de estudios ya se encontraba vigente. Nos pareció interesante considerar la perspectiva de estudiantes con trayectorias extendidas para analizar su percepción respecto a las modificaciones implementadas y el impacto que las mismas podrían tener en sus trayectorias académicas. Si bien estas/os estudiantes tuvieron que cursar materias del nuevo plan de estudios que no se encontraban en el plan de estudios anterior con el cual habían ingresado a la carrera (con las implicancias que ello tiene en la vida académica e institucional), identifican aspectos positivos del nuevo plan de estudios que consideran favorecieron sus trayectorias formativas. Entre ellos destacan principalmente, una mayor articulación y trabajo interdisciplinar entre los espacios curriculares de la carrera a partir de la implementación del plan 4243/15, y modificaciones en las estrategias de enseñanza de las/los docentes al interior de los espacios curriculares.

Respecto al trabajo articulado e interdisciplinar, encontramos por ejemplo, relatos como los siguientes:

Estudiante 2: "En todas las materias te dabas cuenta que todo se relacionaba con todo porque a veces decías para que estudio xx o para que estudio xx, y después va todo de la mano. Yo me di cuenta cuando entró el plan nuevo que tuve que recursar muchas materias, y te das cuenta que está mucho mejor".

Estudiante 1: “Y también eso, se nos hizo más fácil a nosotros, y darnos cuenta y decir: pucha desde primer año que tendría que haber sido así”.

En cuanto a las modificaciones observadas en las estrategias de enseñanza de las/los docentes describen, por un lado, que en las “materias prácticas” se empezó a realizar mayor hincapié en los aspectos pedagógicos, en cómo enseñar un determinado contenido. Mencionan que antes el foco estaba puesto en lo técnico, en saber precisamente cómo ejecutar un determinado gesto o movimiento. Y, por otro lado, también describen que a partir del nuevo plan de estudios, en los espacios curriculares se empezaron a ver dinámicas más participativas y también nuevos modos de evaluar. Algunos comentarios que evidencian lo anteriormente expuesto se muestran a continuación:

Estudiante 1: “Mucho se vio en los deportes. Increíble, yo le conté bueno que en xx en primer año, y en xx en cuarto año con la profe de ahora. Yo en primer año a mí no me salía xx. Tenía todos los ejercicios aprobados y fui a recuperatorio y me fue mal y yo perdí la cátedra por no saber hacer ese ejercicio en particular. En primer año el único ejercicio que me faltaba y no podía bueno. Y hoy el profe es totalmente distinto. Para mí es buenísimo porque uno en verdad aprende. Es increíble lo que el profe cambió. Te preguntaba los errores, a ver qué errores crees que tenés vos o mira a tu compañero. No era tan gesto técnico sino toda una progresión. También ver el lado pedagógico”.

Estudiante 3: “Por ejemplo, este año en xx fue completamente distinto. Daban ganas de ir, se notó mucho ese cambio. La oportunidad que te dan de las horas de clase de que vos participes”.

Estudiante 2: “A mí me interesa mucho que todas las materias tengan un coloquio, un coloquio final o una charla. Que se puedan conjugar todas las cosas, poder relacionar con otras cátedras también. Es muy interesante y es lo que uno se lleva y te enriquece muchísimo. Yo creo que los profesores todos estos años han ido cambiando y han podido adaptarse a esas cosas. Ahora está muy bueno”.

Discusión

El objetivo general del presente trabajo de investigación fue conocer y describir los factores que determinan que las y los estudiantes del profesorado en Educación Física de Viedma necesiten más tiempo que el pautado por el diseño curricular para culminar su trayectoria formativa. Los hallazgos de este estudio señalan que, hay factores que resultan determinantes para el desarrollo en tiempo y forma de una carrera de nivel superior, destacándose entre ellos la influencia del capital económico. A diferencia de los resultados obtenidos por Fazio (2004) quien encontró que la proporción de estudiantes que trabajan y estudian fue del 55% para estudiantes universitarios de todo el país, y de los resultados descritos por Porto (2001) y Coschiza et al. (2016), en donde se observan valores porcentuales entre el 30% y 45%, nuestro trabajo de investigación en el IFDCEF encontró valores muy superiores: el 81,2% de las/los estudiantes trabajan al mismo tiempo que llevan a cabo sus estudios en el profesorado en Educación Física, considerando el total de la muestra analizada (n=80). Si realizamos la distinción entre estudiantes recibidos a término y estudiantes con trayectorias extendidas, vemos que la proporción de estudiantes que trabajan y estudian es mayor en el grupo de estudiantes con trayectorias extendidas (85,5% vs 54,5%). Como expresa García de Fanelli (2014) es evidente que una mayor cantidad de horas trabajadas incide negativamente sobre los resultados y el desempeño académico en educación superior, lo que brinda sustento a las políticas de becas, alcanzándose el mejor rendimiento “cuando los estudios se financian a través de becas y apoyo familiar, o becas exclusivamente” (p. 25).

En lo que respecta al capital cultural, el mismo constituye un factor de incidencia en relación a la posibilidad de que las y los jóvenes puedan continuar los estudios luego del tránsito por los niveles obligatorios del sistema educativo, y también ha sido documentada su influencia en el rendimiento académico. En un trabajo de revisión realizado por García de Fanelli (2014), se observó que el nivel educativo alcanzado por las madres y padres constituye uno de los principales factores que inciden en el desempeño académico en estudiantes universitarios, siendo mejor el rendimiento cuanto mayor es la educación alcanzada por su madre y padre. Espejel García y Jiménez García (2019),

encontraron que el rendimiento académico de las/los estudiantes universitarios es influenciado principalmente por el nivel de estudios alcanzado por las madres, debido a que pesar de los cambios sociales, son las que se encuentran aún más relacionadas con la educación de los hijos (p.16). En nuestra investigación encontramos que, en estudiantes con trayectorias extendidas un 5,8% de las madres no habían logrado culminar sus estudios primarios (a diferencia de estudiantes recibidos a término, en donde no encontramos casos de educación primaria incompleta), pero de manera controversial observamos en este grupo de estudiantes con trayectorias extendidas una mayor proporción de madres con estudios terciarios/universitarios completos (34,7% vs 27,3% en recibidos a término). En lo que refiere a la finalización de estudios de educación secundaria por parte de las madres, la prevalencia fue mayor en el grupo de estudiantes recibidos a término (36,3% vs 23,2%).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje y los factores motivacionales se pueden apreciar ciertas semejanzas con los resultados del estudio de Rinaudo et al. (2003), en donde los valores que hemos obtenido indican que la orientación motivacional en las/los estudiantes del profesorado en Educación Física es más bien intrínseca (si bien tanto motivación intrínseca y extrínseca coexisten) y presentan niveles considerablemente altos en la autoeficacia para el aprendizaje, y se contraponen a su vez con los hallazgos reportados por De La Barrera et al. (2014), en donde encontraron en estudiantes de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, una mayor tendencia hacia metas extrínsecas y la motivación de sus aprendizajes orientadas a la obtención del título de grado. Los resultados de nuestro trabajo de investigación, estarían asociados con un mayor compromiso cognitivo y autorregulación por parte de las/los estudiantes. Sin embargo, como expresan Rinaudo et al. (2003), la existencia y combinación de distintos aspectos y dimensiones intervinientes entre motivación y cognición abren la posibilidad a un abanico de posibilidades que pueden derivar en la conclusión de la carrera a término (es decir, en la duración estipulada por el plan de estudios) o con trayectorias extendidas. Por otro lado, el nivel de ansiedad experimentado por las/los estudiantes ante instancias evaluativas (que constituye otra de las variables que se estudian en relación con la motivación), se presenta en un grado intermedio (siendo más elevado en estudiantes con trayectorias extendidas) en concordancia con los

valores descritos en el estudio de Rinaudo et al. (2003), escenario que no sería positivo dado que como plantean Pintrich et al. (1991, citados en Rinaudo et al. 2003), la ansiedad se trata de un componente afectivo que podría obstaculizar el rendimiento si los procesos de ansiedad y preocupación por el desempeño son excesivos. En relación con las estrategias de aprendizaje, encontramos que la dimensión Aprendizaje con Compañeros tiene incidencia en el desempeño académico, dado que como plantea Johnson et al. (1981, citado en Coll, 1984), “las experiencias de aprendizaje cooperativo, [...] favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas. Caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como los sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda” (p.121). En nuestro estudio, observamos valores más altos de esta variable en el grupo de estudiantes recibidos a término (68% vs 40%), al igual que en las dimensiones de Regulación del Esfuerzo y Administración del Tiempo y del Ambiente de estudio, similar a lo reportado en el trabajo de Echeverría (2012) en donde encontraron valores elevados para estas variables en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Asimismo, es importante considerar que como plantea Echeverría (2012):

Las estrategias de aprendizaje y la motivación guardan estrecha relación entre sí, [...] y ambas no serían independientes del ambiente sino por el contrario, son situacionales (es decir, fuertemente influenciadas por el contexto). En este punto, es interesante pensar en las prácticas pedagógicas que se realizan en el aula universitaria y cómo propician o no una creciente motivación y uso de estrategias de aprendizaje efectivas. (p.2)

En línea con lo anterior, otro de los factores que influyen en el desempeño académico son las estrategias de enseñanza empleadas por las/los docentes formadores en el IFD, en donde al igual que en el estudio de Carnevale et al. (2016) en el IFD de Villa Regina, encontramos que las estrategias que más valoran las y los estudiantes son aquellas en las que se promueven dinámicas de trabajo colectivo y participativo, y en donde se llevan a cabo estrategias de evaluación no tradicionales y una retroalimentación continua del proceso de enseñanza y aprendizaje durante el desarrollo del cursado de los espacios curriculares. El vínculo que las y los estudiantes establecen con sus docentes es

también determinante en las trayectorias formativas. En lo que refiere al vínculo con sus formadoras/es, las/los estudiantes destacan al igual que lo descrito por Carnevale et al. (2016), la importancia del acompañamiento de aquellas/os docentes que “sostienen, guían y reconocen las características de sus estudiantes” (p.40). Como describen Hamre y Pianta (2006) y Roorda et al. (2020), el establecimiento de vínculos sólidos y el apoyo de las/los profesores genera en las y los estudiantes sentimientos de seguridad, mayor participación de las/los mismos en las actividades de aprendizaje, como así también el establecimiento de vínculos positivos con sus pares, que favorecen a su vez la obtención de mayores logros académicos y personales. Para McLean (2003, citado en Flores Morán, 2019) cuando las/los estudiantes son conocidos y comprendidos por la/el docente y la actitud de las/los profesores hacia el estudiantado es de optimismo y confianza, se genera un ambiente motivacional en el aula que potencia los procesos de enseñanza – aprendizaje y el desempeño académico.

Finalmente, como describe Ortiz (2015) es importante también el papel que juegan las emociones en el desempeño académico y el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional, que permiten predecir en cierta medida situaciones de resiliencia o conductas que lleven al abandono o extensión de los estudios. En este sentido, observamos al igual que en el estudio de Estefani y Espíndola (2019), un predominio en el uso de estrategias adaptativas o funcionales, destacándose en el grupo de estudiantes recibidos a término un mayor empleo de la estrategia adaptativa Refocalización en los Planes, que denota capacidad para adaptarse y buscar nuevos modos de resolución ante problemáticas o situaciones difíciles de la vida académica. En el grupo de estudiantes con trayectorias extendidas, si bien aparecieron del mismo modo actitudes resilientes, en algunos de los casos analizados también surgieron posicionamientos como querer abandonar la carrera, o dejar de cursar espacios curriculares ante situaciones académicas difíciles o experiencias negativas que les tocó vivenciar en el transcurso de la formación inicial. En donde encontramos diferencias con el estudio de Estefani y Espíndola (2019) mencionado con anterioridad, es en el uso de la estrategia Culpar a Otros, en donde en nuestra

investigación obtuvimos valores altos en el grupo de estudiantes recibidos a término.

Conclusiones y recomendaciones

En forma de síntesis, se exponen a continuación las principales conclusiones derivadas de las interrogantes y objetivos de la presente investigación:

- En lo que refiere a las *estrategias de aprendizaje* empleadas por las/los estudiantes recibidos a término y con trayectorias extendidas, en los cuestionarios administrados no hemos encontrado diferencias en las dimensiones de Repetición, Elaboración, Pensamiento Crítico, Autorregulación Cognitiva, y Búsqueda de Ayuda, evaluadas por preguntas del cuestionario MLSQ. Pero sí hemos encontrado diferencias en las dimensiones de Regulación del Esfuerzo, Aprendizaje con Compañeros y Administración del Tiempo y del Ambiente, en donde estudiantes recibidos a término obtuvieron valores más altos en cada uno de estos ítems. En cuanto a la dimensión Organización, los valores más elevados fueron observados en el grupo de trayectorias extendidas, lo que parece indicar un mayor uso de estrategias como el subrayado, la detección de ideas básicas, la revisión de las lecturas y notas de clase a la hora de estudiar una materia. Por otro lado, si consideramos los resultados obtenidos en los grupos focales con ambos grupos de estudio, observamos que también parece haber un mayor uso de la estrategia de Repetición en estudiantes recibidos a término (a diferencia de los datos encontrados en el cuestionario en donde no observamos diferencias entre grupos), siendo la misma empleada para ayudar a recordar la información sobre una tarea académica, aspecto al que las/los estudiantes refieren como “aprendizaje memorístico”.
- Respecto a la incidencia de los *factores motivacionales* en el desempeño académico, observamos cierta similitud en la orientación hacia metas intrínsecas y extrínsecas, tanto en el grupo de estudiantes recibidos a término como en el grupo de estudiantes con trayectorias extendidas. En ambos grupos, obtuvimos valores más elevados en la orientación hacia metas intrínsecas. También se registraron valores altos en relación con

las creencias de autoeficacia para resolver una actividad académica en ambos grupos. En donde sí encontramos diferencias es en el nivel de ansiedad experimentado ante una instancia evaluativa, en donde observamos mayores niveles de ansiedad en estudiantes con trayectorias extendidas a la hora de enfrentar de realizar un examen.

- Si analizamos la incidencia de *factores emocionales* en el desempeño académico, vemos que dentro de las/los estudiantes recibidos a término existen aspectos resilientes. Se destacan entre ellos la apropiación de recursos para el manejo del estrés, el reconocimiento y la readecuación de estrategias de estudios en la gestión de los tiempos y cambios en su dinámica y formas de expresarse, como así también sobre el esfuerzo propio y su ser docente. Predominó en este grupo el empleo de la estrategia adaptativa Refocalización en los Planes, que denota capacidad para adaptarse y buscar nuevos modos de resolución ante una problemática o situación académica difícil. En ambos grupos de estudio, observamos que la contención con los pares se destacó como el mayor apoyo de las/los estudiantes, seguido por las familias y el personal institucional, docente y no docente, al momento de afrontar este tipo de situaciones displacenteras o frustrantes durante la carrera. En el análisis de los grupos focales, las/los estudiantes de ambos grupos describen que tanto experiencias académicas positivas como negativas tuvieron incidencia en sus trayectorias formativas. Dentro de las primeras, destacan especialmente aquellas situaciones o momentos en su formación docente inicial en donde tuvieron la oportunidad de ejercitar el rol docente (no solamente en el espacio de residencias sino también en distintos proyectos institucionales en donde debieron posicionarse frente a un grupo de estudiantes para llevar a cabo un evento o clase), experiencias de trabajo colectivo en el aula, y estrategias de enseñanza y evaluación novedosas implementadas en los espacios curriculares de la carrera. También valoran como positivo el vínculo que lograron establecer con algunas/os docentes de la carrera y consideran que este es un factor muy importante que ha incidido en sus trayectorias. En contrapartida, al referir a situaciones académicas negativas también mencionan situaciones vinculadas al trato o vínculo docente – alumno, describiendo

experiencias de tratos despectivos por parte de algunas/os docentes y falta de humanidad y empatía de las/los mismos. También se mencionan como vivencias negativas que impactan en sus trayectorias, el hecho de tener que recurrir materias, perder el cursado de espacios por correlatividades, o tener que rendir varias veces un final. También el hecho de no poder resolver ciertas situaciones o escenarios que se dan en la práctica docente o espacios de residencias en el ámbito educativo, que terminan constituyendo un factor desmotivador.

- En cuanto al modo en el que influye el *capital cultural* de las/los estudiantes en el logro académico, tanto en recibidos a término como en estudiantes con trayectorias extendidas, se evidencia un mayor nivel de estudios alcanzados por las madres en comparación con los padres. En recibidos a término un 27,3% de las madres y un 18,2% de los padres finalizaron estudios de educación superior, mientras que en el grupo de estudiantes con trayectorias extendidas un 34,7% de las madres y un 13% de los padres culminaron sus estudios en este nivel. Observamos también un porcentaje levemente superior en la presencia de hermanas/os en el nivel superior en estudiantes recibidos a término (72,7% vs 58%). El capital económico, consideramos que es un factor con mayor incidencia en el logro académico, dado que vimos en el grupo de estudiantes recibidos a término un menor porcentaje de estudiantes que tuvieron que trabajar durante la carrera (54,5% vs 85,5%), y también la percepción de ayuda económica por parte de la familia (en la totalidad de los casos en recibidos a término), y del Estado mediante la otorgación de becas de estudio (66% de los casos, vs 37% de los casos en el grupo de trayectorias extendidas).
- En relación con los espacios curriculares en los que se presentan los mayores logros y dificultades académicas y las estrategias de enseñanza empleadas en los mismos, las/los estudiantes refieren que en las “materias prácticas” lo vivencial constituye un factor que favorece los procesos de aprendizaje, sobre todo por la afinidad con la práctica de determinadas actividades deportivas y por el interés que despiertan las mismas. En los espacios curriculares “teóricos”, en cambio, describen que hay factores o aspectos que pueden actuar favoreciendo u obstaculizando

los procesos de enseñanza – aprendizaje. Entre ellos, destacan especialmente la progresión, temporalidad e interrelación en el abordaje de los contenidos, la disposición de saberes previos vinculados a las temáticas estudiadas en estos espacios curriculares, el interés personal o particular de cada estudiante por las temáticas que se tratan, la coherencia o relación entre lo abordado en las clases y el material bibliográfico que se ofrece y la claridad del mismo, el grado de participación que se promueve en las/los estudiantes durante el cursado de las materias, el empleo de estrategias de evaluación no tradicionales y la retroalimentación brindada en el desarrollo de las tareas académicas, el ambiente y clima de clase que se crea, y el acompañamiento y apoyo brindado por sus docentes. Respecto a los espacios en donde se presentan las mayores dificultades académicas, refieren principalmente: al uso de vocabulario técnico específico, la falta de saberes previos sobre las temáticas abordadas en estos espacios curriculares, la cantidad de material bibliográfico que se ofrece, el abordaje de gran cantidad de contenidos en poco tiempo de cursado, el vínculo establecido con sus docentes y las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en estos espacios. Del relevamiento de datos realizado en los cuestionarios, obtuvimos que 78,8% de las dificultades manifestadas corresponden a espacios curriculares del campo de la Formación Específica, seguido por el campo de la Formación General (14,9% de los casos), y el campo de la Práctica Profesional (6,2%). Cabe aclarar que en el campo de la Formación Específica las dificultades y motivos descritos con anterioridad corresponden mayormente a los espacios denominados “teóricos” por las/los estudiantes, ya que como se mencionó al inicio de este párrafo, en las “materias prácticas” lo vivencial es un factor que desde su perspectiva favorece en la mayoría de los casos analizados, los procesos de aprendizaje.

- Al indagar sobre la existencia de *dispositivos de acompañamiento institucional* a las trayectorias, las/los estudiantes participantes de los grupos focales señalan los espacios de tutorías implementados desde los espacios curriculares y el departamento de orientación estudiantil. También mencionan y valoran especialmente la importancia del rol o

figura del ayudante – alumno (o ayudante de cátedra, en palabras del estudiantado), que es ocupado por estudiantes avanzados de la carrera y que en el relato de estudiantes es de suma importancia en el acompañamiento del recorrido realizado en los espacios curriculares. Al respecto, cuando sugieren alternativas o propuestas para mejorar el acompañamiento institucional a las trayectorias, expresan justamente la posibilidad de revalorizar la figura de ayudante – alumno en los espacios curriculares en los que se presentan las mayores dificultades académicas. También dentro de las propuestas descritas, plantean la posibilidad de contar de manera permanente con un/a psicólogo/a o psicopedagogo/a en la institución para el abordaje de situaciones y temas de índole personal, y la importancia de seguir sosteniendo el servicio de viandas para estudiantes que se propone desde la institución, como algo muy positivo desde el punto de vista económico.

- Finalmente, en lo que refiere al modo en que las modificaciones en el plan de estudios de la carrera inciden sobre las trayectorias académicas, estudiantes con trayectorias extendidas que participaron de los grupos focales identifican aspectos positivos en la implementación del nuevo plan de estudios que consideran favorecieron sus trayectorias formativas. Entre ellos, se destacan principalmente una mayor articulación y trabajo interdisciplinar entre los espacios curriculares de la carrera, y modificaciones en las estrategias de enseñanza de las/los docentes al interior de los mismos. Respecto a este último punto mencionan, por ejemplo, que en las “materias prácticas” se empezó a realizar mayor hincapié en los aspectos pedagógicos, en cómo enseñar un determinado contenido y que antes el foco estaba puesto específicamente en lo técnico, en saber precisamente cómo ejecutar un determinado gesto o movimiento. También describen que a partir del nuevo plan de estudios en los espacios curriculares se empezaron a ver dinámicas más participativas y también nuevos modos de evaluar.

A modo de cierre, en este trabajo de investigación buscamos conocer los factores que intervienen en el logro académico y que determinan que las/los estudiantes del profesorado en Educación Física necesiten más tiempo que el

previsto por el diseño curricular para culminar su trayectoria formativa. En este sentido, hemos procurado escuchar las voces del estudiantado, comprender la perspectiva de las/los propios actores y comprender cómo resignifican su cotidianidad e inciden distintos factores en su formación docente. Como planteamos a lo largo de esta producción, las trayectorias deben pensarse como un camino o itinerario en permanente construcción, que no es individual (la trayectoria no es solamente propia o responsabilidad de la/el estudiante, sino que se encuentra entramada con otras trayectorias en la institución), y que deben pensarse de manera compleja, sin sostener linealidades. Por medio de los datos recabados, vimos como diferentes factores inciden en estos itinerarios, algunos con mayor peso que otros. Como recomendación para futuras investigaciones que procuren seguir analizando esta temática, sugerimos considerar también la perspectiva de otras/os actores institucionales, como ser escuchar las voces de docentes y directivos de la institución, con el fin de conocer cómo se articulan los distintos relatos o perspectivas sobre el tema en el entramado institucional.

Referencias

- Cardinale, L. (2011). La retención de los estudiantes en el CURZA: un problema doméstico convertido en problema institucional y asumido como problema político. En Martínez, S. E., *Democratización de la universidad: investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes*. Neuquén, Argentina: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- Carnevale, G.A., Rodríguez, C.G., Hernández, M.C., Ahrensburg, C., Pérez, A. y Calcumil, D. (2016). *La voz de los estudiantes. Prácticas de enseñanzas y trayectorias formativas. Una investigación situada en el IFDC de Villa Regina*. Buenos Aires, Argentina: Contraluz Gráfica.
- Chiecher, A. (2008). Aprendizaje virtual en asignaturas presenciales incidencia sobre la motivación y el uso de estrategias. *Revista Udesc Virtual*, 1 (1).
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 119-138. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668449>

- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Redcozub, G. G., Nievas, M. E., y Ruiz, H. E. (2016). Características socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una universidad argentina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76.
- Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 28-45.
- De La Barrera, M. L., Rigo, D., y Riccetti, A. (2019). La investigación sobre patrones de aprendizaje en Argentina: conformación de perfiles en estudiantes de Educación Superior. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 245-275.
- De Luque, S. (2018). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Dieser, M. P. (2019). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación* [Tesis, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85104>
- Donoso, D., Donoso, T., y Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Revista Ciencia y Cultura*, 17(30), 141-171.
- Echeverría, J. (2012). Estrategias de aprendizaje y motivación académica de estudiantes universitarios de primer año. Un desafío para las prácticas docentes.
- Espejel García, M. V., y Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).
- Estefani, A., y Espíndola, W. (2019). Autoeficacia académica y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios de la

ciudad de Paraná. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10604>

Fabbri, S., Cuevas, V., Cáccamo, M. M. y Navarro, A. (2016). Habitando nuevos espacios: jóvenes que ingresan al nivel superior. Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física. https://ifdviedma-rng.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2022/07/Fabbri_Cuevas_Caccamo_Navarro_2016_Habitando-nuevos-espacios-jovenes-que-ingresan-al-nivel-superior.pdf

Fazio, M. (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos (Documento de trabajo 10). Documento de Trabajo. <https://www.econstor.eu/handle/10419/189565>

Flores Moran, J. F. (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(35). <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>

García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38.

García Dunkan, T. y McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.

Gibelli, T. I. (2014). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC. Un estudio con ingresantes universitarios en el área de matemática. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (13), 82-82.

Hamre, B., y Pianta, R. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (p. 59-71). National Association of School Psychologists.

Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y

- estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario*, 5(10), 100-113.
- letraclara. (2018, 21 de mayo). Cómo influyen las emociones en el rendimiento escolar. Jorge Domínguez. <https://www.jorgedominguez.net/como-influyen-las-emociones-en-el-rendimiento-escolar/>
- Litwin, E. (1998). La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. *Educación*, 7(13), 41-59
- Míguez, M., Crisci, C., Curione, K., Loureiro, S., y Otegui, X. (2007). Herramienta diagnóstica al ingreso a Facultad de Ingeniería: motivación, estrategias de aprendizaje y conocimientos disciplinares. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 8(14), 29-37.
- Mollis, M. (1994). Crisis, calidad y evaluación en las universidades. Temas para el debate. En Puiggrós, A. y Krotsch, P., *Universidad y Evaluación: el estado del debate*. Buenos Aires, Argentina: Aique Press.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 497-534.
- Nicastro, S., y Grecco, B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Bogotá: Ediciones de la U.
- Porto, A. y Di Gresia, L. (2001). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. Buenos Aires: Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata.
- Rembado, F., Ramírez, S., Viera, L., Ros, M., y Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles educativos*, 31(124), 8-21.

- Renault, G., de Kohan, N. C., y Solano, A. C. (2014). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Signos Universitarios*, 27(43).
- Rinaudo M. C., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(1), 107-119.
- Ríos, G., Del Río, E. G., y Peranovich, D. (2007). Prolongación de los estudios: diferencias y vulnerabilidad por género. En *IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina*.
- Roces, C., Tourón, J. y González-Torres, M.C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366.
- Roorda, D., Zee, M., y Koomen, H. (2020). Don't forget student-teacher dependency! A Metaanalysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 00(00), 1-14.
- Salado-Rodríguez, L. I. y Ramírez-Martinell, A. (2018). Capital cultural en el contexto tecnológico: consideraciones para su medición en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 125-137.
- Salim, S. R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-17.
- Torres Velázquez, L. y Rodríguez Soriano, N. (2006). Rendimiento Académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2).
- Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R., y López-Ornelas, E. (2015). Emociones: factor de cambio en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 189-199.

Bibliografía

- Alonso, J. (1998). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona, España: Editorial Edebé.
- Bourdieu, P. (2000). El campo científico. En Bourdieu, P. y Bush, A., *Los usos sociales de la ciencia* (129-160). Buenos Aires, Argentina: INRA- Nueva Visión.
- Chiecher, A., Paoloni, P., y Ficco, C. (2014). Ingreso a la Universidad en modalidad a distancia. El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos. *Revista de Educación a Distancia*, (43).
- Dorantes, M. D., Canto, J. E., Álvarez, J. A., y Moreno, A. E. (2017). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(29), 193-214.
- Ramirez Dorantes, M. (2013). Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje. Universidad Autónoma de Yucatán. Dirección General de Desarrollo Académico. Coordinación del Sistema de Educación Media Superior.
- Teobaldo, M. (2002). El aprendizaje del oficio de alumno en el primer año de la universidad: concepciones previas sobre aprender y enseñar. Contextos institucionales y familiares. En *I Congreso Internacional y II Nacional, La educación frente a los desafíos del Tercer Milenio: Camino hacia la Libertad. Unión de Educadores de Provincia de Córdoba y Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó"*.

Anexos

Anexo 1: Modelo de cuestionario administrado

Disponible aquí: https://drive.google.com/file/d/1NPMoAoYbulO_y69yZ4EJgk-QB4tO6Cj/view?usp=sharing

Anexo 2: Preguntas realizadas en los grupos focales

Sobre las estrategias de estudio:

- ¿Qué estrategias de estudio suelen emplear?
- ¿Han recibido sugerencias en algún momento de la carrera sobre qué tipo de estrategias de estudio emplear? ¿Y a lo largo de sus trayectorias en el sistema educativo?
- ¿Qué tipo de estrategias les han recomendado?
- ¿Cuáles les han dado mejores resultados? ¿Por qué?
- Si le daban algún material para estudiar y no lo entendía, ¿qué hacía para resolver el problema?
- Frecuentemente, ¿estudian de manera individual o grupal?
- ¿Sugerirían alguna recomendación para mejorar institucionalmente en este aspecto?

Sobre las estrategias de enseñanza:

- ¿Cuál/es fueron las materias que consideran fueron más ricas en relación a las prácticas de enseñanza propuestas? ¿Qué aspectos destacan de las mismas?
- ¿Cuáles fueron las materias en las encontraron mayores facilidades? ¿A qué se debieron las mismas?
- ¿Cuándo consideraba, en general, que aprendía una materia?
- ¿Cuáles son los espacios curriculares en los que han encontrado las mayores dificultades académicas? ¿Qué tipo de dificultades? ¿A qué considera se deben las mismas?
- ¿Creen que estas dificultades han constituido un obstáculo para realizar la carrera en el tiempo pautado por el plan de estudios?
- ¿Qué estrategias sugerirían para abordar estas dificultades en los espacios curriculares?

- Las modificaciones en el plan de estudios de la carrera, ¿consideran que han tenido incidencia en sus trayectorias formativas? Desde su perspectiva, ¿el cambio del plan de estudios afectó de algún modo las estrategias de enseñanza en los espacios curriculares?

Preguntas sobre experiencias que hayan marcado sus trayectorias formativas:

- ¿Alguna experiencia positiva que hayan vivenciado en su recorrido académico que haya marcado positivamente su trayectoria?

- ¿Tuvieron alguna experiencia académica frustrante, difícil o incómoda que consideran pudo haber afectado que cumplieran con la carrera en los tiempos previstos?

- ¿Qué relación tuvo sobre su desempeño académico?

Sobre los dispositivos de acompañamiento institucional:

- ¿Conocen dispositivos/acciones que se realicen a nivel institucional para acompañar las trayectorias? ¿Cuáles? ¿Cuál es su perspectiva sobre los mismos?

- ¿Qué otros dispositivos/acciones sugerirían para mejorar el acompañamiento de las trayectorias?

- ¿Qué otros aspectos intra-institucionales o extra-institucionales consideran que han facilitado u obstaculizado sus trayectorias y el poder cumplir con la carrera en los tiempos previstos?

- ¿Algún otro aporte que deseen realizar?