

Compromiso y desvinculación académica. El clima áulico como elemento contextual de análisis

Academic engagement and disengagement. The classroom climate as a contextual element of analysis

Daiana Yamila Rigo

daianarigo@hotmail.com

Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Stefania Soledad Amaya

stefaniasamaya@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Resumen

La presente investigación desarrolla un estudio con el objetivo central de comparar las dimensiones del clima áulico que, estudiantes universitarios contemplan durante sus procesos de vinculación y desvinculación académica. La muestra estuvo conformada por alumnos noveles y avanzados de carreras afines a la educación. Se administró para la recolección de datos un cuestionario abierto, a partir del cual emergieron cinco categorías de análisis. Los resultados encontrados muestran que distintas dimensiones del clima áulico tienen un rol fundamental en los procesos de vinculación y desvinculación de los alumnos, e impactan de modos diferentes en recursos cognitivos, afectivos y conductuales que desarrollan en sus procesos de aprendizaje los estudiantes de años avanzados con respecto a estudiantes de los primeros años.

Palabras clave: educación formal, estudiante, aprendizaje, interés, clase

Abstract

The present research develops a study with the main objective of comparing the dimensions of the classroom climate that university students comply with during their processes of academic engagement and disengagement. The sample was formed by new and advanced students of majors related to education. An open questionnaire was administered for data collection, from which five categories of analysis emerged. The results show that different dimensions of the classroom climate have a fundamental role in the processes of engagement and disengagement of students, and impact in different ways on cognitive, affective and behavioral resources that students of advanced years develop in their learning processes respect to students of the first years.

Key words: formal education, student, learning, interest, classes

Introducción

Investigar acerca de la vinculación y desvinculación académica se relaciona con un proyecto enmarcado en una beca de investigación cuya intención era conocer aquellas dimensiones del clima áulico que vinculan y desvinculan a los estudiantes universitarios avanzados. Mientras se desarrollaban los análisis correspondientes, se observó que gran parte de los estudiantes expresaron en sus respuestas cuestiones vinculadas con experiencias académicas, referidas a una trayectoria educativa universitaria que fue delimitando con claridad aquellos aspectos que los favorecía o los perjudicaba para involucrarse en una asignatura. Surge así, la motivación por conocer qué sucedería con los estudiantes de los primeros años, quienes se encuentran en camino de aprender a ser estudiantes universitarios, ¿aquellos aspectos del clima áulico que favorecen o no el compromiso en los estudiantes durante los últimos años, son los mismos que contemplan los estudiantes de los primeros años? Se inició un nuevo estudio que persiguió como objetivo general comparar las dimensiones del clima áulico asociadas a la participación e interés del estudiante universitario avanzado respecto a los novatos.

Para llevar a cabo esta nueva propuesta, se desarrolló un estudio de tipo comparativo, bajo un diseño híbrido de investigación (Sampieri, Collado & Lucio, 2014 y Bericat, 1998). La muestra estuvo integrada por 72 estudiantes de 2^{do} y 58 de 4^{to} y 5^{to}, cuya selección fue por conveniencia en las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado y Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Se administró un cuestionario que contemplaba ocho apartados referidos a dimensiones del clima áulico, tales como: docente y su tarea de enseñar, relación con compañeros, estructura edilicia del aula, tarea de aprender, material de estudio, evaluaciones, clases de consulta y recursos tecnológicos; a partir de las cuales se les solicitaba a los estudiantes describir aquellos aspectos, comportamientos o acciones que los comprometían y no tanto. Asimismo, contaba con otras dos secciones complementarias, para recuperar información acerca del proceder de los estudiantes frente a situaciones de vinculación y desvinculación ligadas al clima áulico percibido.

Para acceder a las respuestas de los estudiantes universitarios en primera instancia se solicitó el consentimiento informado, explicitando sobre las pautas éticas y los resguardos de anonimato. Seguidamente, las respuestas fueron analizadas contemplando la propuesta de Bericat (1998), dentro de los diseños híbridos, a partir de la cual se tratan cuantitativamente datos obtenidos por técnicas

cuantitativas, donde el contenido que conforman las categorías analíticas informa la frecuencia en la que dicho comportamiento se encuentra en la muestra estudiada.

Desarrollo

El espacio de aprendizaje y de enseñanza de los estudiantes universitarios sigue siendo a la actualidad el aula, en su definición como entorno físico, a pesar de los avances que las nuevas tecnologías tienen sobre los procesos educativos. Esta preponderancia, aún convoca a seguir indagando aspectos claves del transcurrir en ellas y cómo impactan en los estudiantes, respecto a sus intereses y participación en torno a los procesos de aprendizaje.

Pérez (2010) y Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández (2010), consideran el aula como aquel lugar de encuentro, es decir, aquel espacio físico de interacción en el que coexisten profesores, alumnos, emociones, sentimientos, valores, contenidos, enseñanzas y aprendizajes, por tanto, el aula no sólo se reduce al triángulo profesores-estudiantes-contenidos. Desde esta concepción del aula como lugar de encuentro, esta investigación se propone avanzar hacia una delimitación de las dimensiones del clima áulico sobre el continuo vinculación-desvinculación académica de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicopedagogía, de los primeros y últimos años de la carrera.

Este interés se liga a los avances conceptuales del compromiso como un constructo maleable y relacionado con diversas variables contextuales. Específicamente, el modelo de complejidad ambiental de Shernoff, *et al.* (2016), propone que, entre otras variables, el clima del aula es un factor clave para comprender cómo los estudiantes se comprometen o no con sus aprendizajes. Sugieren que las características de los entornos de aprendizaje que promueven la participación significativa incluyen el desafío y el apoyo del entorno, especialmente cuando están presentes en combinación.

Paneiva, Bakker y Rubiales (2018) exponen que el medio ambiente tiene efectos sobre el comportamiento, y que la modificación del entorno genera mejoras en el aprendizaje. Estos cambios que se focalizaron en una primera instancia hacia la dimensión física del aula; modelos más complejos destacan, además, la importancia de las relaciones psicosociales entre estudiantes y de estos con los docentes. Al respecto, diversos autores plantean que, en su definición, intervienen múltiples dimensiones, lo que delimita la complejidad de la expresión conceptual como constructo a definir. Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández (2010) sostienen que el clima áulico está compuesto por dos grandes partes que tienen interrelación, una parte es la material, --que refiere a la infraestructura--, es decir, el espacio físico en donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo: los bancos, las mesas, la luz, las paredes, entre otros; y la otra parte, es la inmaterial, que alude a los

sujetos que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tipo de interacción, la metodología de clase, las tareas académicas, el rol del docente, la práctica evaluativa, los desplazamientos en el interior del aula, la inmediatez respecto a resolver o responder cuestiones que suceden en el aula, el contexto socio-político-económico-cultural, entre otros aspectos.

Esta doble dimensión se refleja en las definiciones que varios autores emplean para describir al clima del aula. Concretamente, Barr (2016) retomando los aportes de Reid y Radhakrishnan (2003), entiende que el clima áulico es un reflejo de las opiniones de los estudiantes en relación con sus experiencias académicas; los estudiantes las construyen en torno a las percepciones que tienen sobre la estructura de la clase, las interacciones con los profesores y compañeros de clase, así como de su participación en los entornos académicos. Destaca que, cada sujeto desarrolla un sentido individual del contexto de la clase, ensamblado a un sentido comunitario producto de las interrelaciones que tienen lugar en el aula. En la línea, Biggs (2005), lo comprende como la forma en que los estudiantes y los docentes tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros.

Concretamente, Arguedas (2010) y González (2010) plantean que la construcción de un clima educacional-áulico efectivo por parte de los docentes tiene como objetivo facilitar y promover el compromiso de los estudiantes con su formación social y académica. Compromiso que puede ser definido como metaconstructo, suponiendo la inversión psicológica o el grado en que los estudiantes se encuentran conectados e involucrados con el propio proceso de aprendizaje; implicación que no finaliza después de cada clase, de la toma de apuntes o de rendir el examen, sino que va más allá de esas instancias aisladas, suponiendo una interrelación entre factores personales y rasgos contextuales que lo moldean (Arguedas, 2010; Rigo, 2017).

Los distintos componentes del compromiso, ya sea el afectivo, conductual, cognitivo o la agencia personal, pueden ser promovidos por las dimensiones materiales e inmateriales del clima áulico. Específicamente, se considera que los intereses y la participación se asocian con dimensiones físicas y sociales (Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández, 2010) del clima áulico que el docente defina en sus clases; asimismo, avances en la conceptualización de la implicación ponen de relieve que no todo depende de la planificación docente; la agencia de los estudiantes, entendida como la habilidad de éste para establecer metas propias, y permitirle así, involucrarse de manera más activa en el proceso de aprendizaje, tiene un rol fundamental para dirigir acciones y comportamientos para modificar el

contexto académico de formación y por tanto el clima de la clase (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013; Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireac & Romero 2016).

Asimismo, el interés, la participación y la agencia personal desarrollados por los estudiantes confluyen en el sentido y la perspectiva que elaboran con respecto al clima áulico, a partir de los cuales se definen los encuentros y desencuentros entre la oferta y experiencia educativa, brindada por la institución educativa y los docentes, delimitando los procesos de vinculación y desvinculación académica (González, 2015). Son esas percepciones que se construyen sobre el contexto del aula, lo que podría marcar diferencias entre los estudiantes noveles y avanzados, en tanto se encuentran en distintos momentos de su formación académica.

Al respecto, Glasman (2000), habla de aquellos estudiantes que se desvinculan sin moverse de su sitio, es decir, pierden el interés sin abandonar los estudios, cuyos motivos están ligados a las expectativas construidas, donde intervienen múltiples factores, entre los cuales, Rodríguez, Brum, Correa, Laporta, Cantieri, Nuñez, Verastro y De León (2014) y Jiménez (2016) mencionan, el entramado de relaciones tejidas en torno a la adaptación a la actividad académica y las dificultades que generan en el estudiante los nuevos vínculos que puede establecer con los demás alumnos y docentes, con la institución, las características de los planes de estudio y carreras elegidas, y la institución donde la cursan.

Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández (2010) consideran como factor contextual relacionado con los procesos de vinculación-desvinculación, la relación del docente con los alumnos, como elemento clave del clima áulico. El docente además de ser un facilitador del aprendizaje, debe generar una relación centrada en el entendimiento y la comprensión para que pueda predominar un clima de cordialidad, respeto y confianza, y así promover aprendizajes significativos (Pérez & Ramírez, 2015). Contrariamente, aquellas relaciones entabladas desde el autoritarismo por parte del docente se consideran como fuentes de desvinculación por parte de los estudiantes. En tanto, las relaciones de poder generan un clima desfavorecedor, generando inhibición, incomunicación, aislamiento y la consiguiente falta de participación por parte de los alumnos, como así también este tipo de relación obstaculiza la imaginación y la iniciativa ya que el oficio de quien enseña dificulta de alguna manera el acercamiento con los estudiantes (Pérez, 1993, 2010; Ríos, Bozzo, Marchant & Fernández, 2010).

Otro elemento contextual importante para definir la relación entre clima áulico y la desvinculación es el tipo de actividades y las tareas académicas que los docentes proponen a los estudiantes, que tienen fundamental importancia en el involucramiento que desarrollan los alumnos. Las tareas académicas

son aquellos acontecimientos de la clase que proporcionan a los estudiantes oportunidades para que utilicen sus recursos cognitivos y motivacionales en pos de lograr sus metas personales y educacionales (Winne & Marx, 1989). Se acuerda que los niveles de compromiso en una clase mejoran si las tareas académicas son auténticas --es decir que están relacionadas con la vida real, son interesantes, significativas y desafiantes para los estudiantes--, ofrecen oportunidades para que ellos puedan ser autónomos y responsables en la ejecución de la tarea, como así también en su evaluación, apuntando al trabajo colaborativo, ya que este permite el diálogo, la formulación de dudas, la apertura al debate y las críticas constructivas entre pares (Rigo, 2017; Rigo & Donolo, 2018).

Respecto a la evaluación, como otro elemento que define al clima del aula, Trigueros, Rivera y De la Torre (2012) sostienen que es una práctica compleja donde intervienen múltiples factores, estando presente durante todo el proceso de aprendizaje de cada estudiante; evaluar para comprometer significa facilitar a los estudiantes estrategias metacognitivas para que tomen conciencia de sus procesos de aprendizaje; que identifiquen dónde están sus debilidades y fortalezas, para avanzar hacia mejores logros académicos. Rigo y Donolo (2016) hablan de evaluación formativa para definir aquellos procesos de valoración que, conjuntamente con la práctica instructiva, permiten al estudiante ir autorregulando las acciones, los comportamientos y las estrategias que ponen en juego para resolver las tareas académicas, pero a la vez enriquecida por las retroalimentaciones que los docentes ofrecen a modo de guiar la revisión y la reflexión sobre lo realizado.

Por último, respecto a la parte inmaterial que define al clima áulico, Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991), postulan que el ambiente de estudio, como por ejemplo el aula, debe ser sereno, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos. Agregan, Castro y Morales (2015) la importancia del mobiliario y de los equipos tecnológicos dispuestos para desarrollar las prácticas pedagógicas y facilitar experiencias de calidad para el aprendizaje de los estudiantes tendientes a promover sus intereses y participación.

En síntesis, cada elemento del clima áulico, suponemos tiene un rol clave en los procesos de compromiso y desvinculación de estudiantes noveles y avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía, que interesan comparar en la presente investigación. A continuación, se describe el estudio llevado a cabo.

Resultados del estudio y análisis de las categorías

Los resultados obtenidos se analizaron atendiendo a cinco categorías analíticas centrales en torno a las cuales se ubican aquellos aspectos que los alumnos perciben del clima áulico como promotores

de su vinculación o desvinculación, comparando las respuestas ofrecidas por los estudiantes noveles y avanzados. Concretamente las categorías fueron denominadas: 1. Los agentes del clima áulico: docente-compañeros-estudiante; 2. Estudiar, entre materiales y modalidades; 3. Apoyos físicos y sociales; 4. Entre el contexto de la clase y la agencia; y 5. Revinculación entre las metas formuladas y las acciones del docente, cuyo desarrollo y elementos principales se presentan en los cuadros 1 a 5.

Cuadro 1. Los agentes del clima áulico: docente-compañeros-estudiante

| Los agentes del clima áulico | | Estudiantes | Aspectos que vinculan |
|------------------------------|----------------------|-------------------------|---|
| Docente | Clase | Avanzados 88% (N=51) | <ul style="list-style-type: none"> ◆promoción de pensamiento crítico ◆reflexión ◆construcción de saberes ◆fomente la participación y la interacción ◆clase dinámica ◆propuestas innovadoras y flexibles ◆clase organizada con estructura definida ◆buena transposición didáctica ◆claridad conceptual ◆uso de guías de lectura ◆accesibilidad y buena onda ◆buena predisposición del profesor ◆diálogo y <i>feedback</i> ◆empatía y que sienta pasión por enseñar ◆sea respetuoso y se muestre interesado ◆capaz de motivarlos, incentivarlos ◆que se implique y comprometa ◆buen clima de compañerismo y respeto ◆predisposición para ayudar ◆participar en clase, hacer preguntas, debatir y contar experiencias ◆capacidad para reflexionar ◆ser solidario, escuchar al otro ◆grupo honesto con ‘un mismo sentir’ ◆que puedan compartir y trabajar equitativamente ◆empatía y comunicación ◆compromiso y acompañamiento ◆optimismo ◆que ‘sigan día a día’ ◆que pueden ‘dar una mano’ ◆incentivarse mutuamente ◆uso de esquemas, resúmenes, cuadros, lecturas al día, toma de apuntes ◆preguntar si no quedó claro algún contenido ◆pedir ayuda, prestar atención, asistir a clase ◆organización y orden del material de lectura ◆el estudio en un ambiente calmo y en silencio ◆buen manejo del tiempo ◆valor por un aprendizaje significativo ◆interés, motivación, ganas y voluntad ◆responsabilidad y compromiso |
| | | Noveles 47% (N=34) | |
| | Personalidad | Avanzados 58,6% (N=34) | |
| | | Noveles 47% (N=34) | |
| Compañeros | Compañeros de clase | Avanzados 53,4% (N=31) | |
| | | Noveles 34,7% (N=25) | |
| | Grupo de estudio | Avanzados 30% (N=17) | |
| | | Noveles 19% (N=14) | |
| Estudiante | Modalidad de estudio | Avanzados 55,17% (N=32) | |
| | | Noveles 61,1% (N=44) | |
| | Aspectos personales | Avanzados 20,7% (N=12) | |
| | | Noveles 34,7% (N=25) | |

Para esta primera dimensión se encuentra que, los agentes del clima áulico marcan algunas diferencias respecto a las percepciones que construyen los estudiantes noveles y avanzados y sus procesos de vinculación y desvinculación académica. Sobre los docentes, los estudiantes noveles, resaltan que, presenciar clases donde, el dictado y las explicaciones tomen un ritmo no tan vertiginoso y con un lenguaje más coloquial, ayuda a comprender los contenidos. Sobre los compañeros, este mismo grupo de estudiantes, no visualiza la carga afectiva y el vínculo perdurable de los pares, aspecto que es central para los estudiantes más avanzados. Sobre el estudiante en sí mismo, los más avanzados aprecian el esfuerzo, el respeto por el docente, el sentirse con autoestima y autoeficacia alta, como aspectos centrales de sus procesos de vinculación, mientras que los alumnos más noveles aluden al apoyo familiar y de las amistades, como factor social significativo. Asimismo, se muestran diferentes respectos a las metas que los moviliza, los estudiantes más avanzados, el 3,4% (N=2) alude a recibirse como principal objetivo; por el contrario, los estudiantes noveles, el 7% (N=5), mencionan la formación académica y profesional como meta principal.

Cuadro 2. Estudiar, entre materiales y modalidades

| Estudiar, entre materiales y modalidades | | Estudiantes | Aspectos que vinculan |
|--|------------|------------------------------|--|
| Material de Estudio | | | <ul style="list-style-type: none"> ◆material con letra grande ◆ordenado en buen estado ◆digitalizado o en internet ◆actualizado y seleccionado ◆disponible y accesible ◆que sean explicados en clases por autor para una mejor organización. |
| Evaluación | Modalidad | Avanzados 28,3% (N=15) | <ul style="list-style-type: none"> ◆oral y escrito ◆grupal y práctico o extráulico ◆sistema de promoción ◆recuperatorio ◆rendir en un ambiente silencioso |
| | | Noveles 12,5% (N=9) | |
| | Estructura | Avanzados 34% (N=18) | <ul style="list-style-type: none"> ◆contenido dado en clase ◆posibilidades de preparar un tema ◆que se establezcan los criterios y objetivos de las correcciones ◆que permita integrar conocimientos, posibilidad de repensar la teoría ◆debates y elaboración propia |
| | | Noveles 46% (N=32) | <ul style="list-style-type: none"> ◆consignas claras y explicadas por docente para comprender lo que se demanda ◆valoraciones constructivas |

En esta categoría, la evaluación, marca una diferencia entre los grupos estudiados, más que el material de estudio donde se encuentran mayores puntos de coincidencia. Particularmente, los

estudiantes noveles, enfatizan que más allá de la modalidad de la valoración presentada, lo importante son las condiciones en la que dicha actividad se produce, tales como el silencio y la ausencia de presiones, sobre todo las ligadas al tiempo y el espacio ofrecido para las respuestas.

Cuadro 3. Apoyos físicos y sociales

| Apoyos físicos y sociales | Estudiantes | Aspectos que vinculan |
|---------------------------|----------------------------|--|
| TIC | Avanzados 57% (N=33) | <ul style="list-style-type: none"> ◆que sean legibles y claro ◆uso de distintas plataformas como redes, aplicaciones, <i>Power Point</i>, <i>Prezi</i>, aulas virtuales ◆útiles como guía para la lectura |
| | Noveles 47,2% (N=34) | <ul style="list-style-type: none"> ◆variedad de material audiovisual ◆sean entretenidos o llamativos para no aburrir ◆complementarios a las clases ◆permiten el debate y puntualizar sobre lo importante |
| Clases de Consulta | | <ul style="list-style-type: none"> ◆disponibilidad ◆accesibilidad ◆puntualidad ◆flexibilidad y buena onda ◆clases como personalizadas ◆instancia de aprendizaje que promueve el diálogo, la escucha y el clima agradable entre el profesor y el estudiante |
| Estructura Edilicia | Avanzados 36,3% (N=20) | <ul style="list-style-type: none"> ◆espacios amplios ◆buena iluminación ◆buena ventilación y calefacción |
| | Noveles 30% (N=22) | <ul style="list-style-type: none"> ◆con disponibilidad de TIC ◆que se encuentre limpia ◆con bancos móviles para hacer rondas o sentarse en círculos. |

En esta categoría, el grupo estudiado muestra diferencias interesantes respecto a los sistemas de apoyo que reciben y que podrían colaborar con sus aprendizajes. En relación a la TIC, el 23,5% (N=8) de estudiantes noveles destaca el uso del celular tanto para la captura de imágenes del pizarrón o las proyecciones, como el uso de aplicaciones descargables, para la interacción con los contenidos, consideración que no apareció en los alumnos avanzados. Sobre las clases de consulta, el 45,8% (N=33) de los estudiantes noveles mencionan no hacer uso; mientras que, tan solo en el 12% (N=7) de los estudiantes avanzados menciona no haber utilizado esta opción. Por último, en alusión a la estructura edilicia, el 7,3% (N=4) de los estudiantes avanzados mencionó la importancia de incorporar nuevos espacios para el dictado de clases, como el aire libre o virtuales, consideración que no estuvo presente en las respuestas de los estudiantes noveles.

Cuadro 4. Entre el contexto de la clase y la agencia

| ¿Qué comportamiento adoptan frente a aquellas situaciones académicas que... | | |
|---|---|---|
| ...favorecen el compromiso | Estudiantes | Comportamientos |
| | <i>Avanzados</i> 39,7% (N=23) | <ul style="list-style-type: none"> ◆Se sienten motivados a participar en clase, asistir a las mismas, realizar las tareas y llevar la lectura al día con mayor facilidad. ◆Gusto por saber y conocer más, el interés de participar en actividades académicas y extracurriculares como ayudantías de segunda o proyectos de investigación, |
| | <i>Noveles</i> 30,5% (N=22) | <ul style="list-style-type: none"> ◆Se sienten más competentes con autoestima alta, buen humor y seguridad necesaria tanto para rendir como ser parte de sus aprendizajes. ◆Logran dar sentido al saber y tomar decisiones de forma más precisa y correcta, cuando el contexto configurado por el docente así lo promueve. |
| ... no favorecen el compromiso | que sienten por las clases, las tareas o el tema de estudio | <ul style="list-style-type: none"> ◆Prefieren no asistir, dejar las materias libres, realizar un estudio superficial y estratégico para aprobar, charlar con compañeros, agarrar el celular o ponerse a hacer otra cosa (trabajo o lecturas de otras materias) ◆Estar presente en el aula, pero ausentes cognitivamente y adoptar posturas de dejar para después, demorar la realización de los prácticas hasta el último plazo, mostrando dificultades para autorregular el tiempo destinado al aprendizaje y tareas académicas. |
| | Frente al desinterés y desmotivación... | |
| | el impacto en factores personales | <ul style="list-style-type: none"> ◆Baja autoestima, la frustración, la evitación o el miedo de rendir, la sensación de ineficacia e inseguridad, desánimo, distracción, falta de predisposición, aburrimiento, desgano, sueño, temor, angustia y preocupación. ◆Con respecto a la toma de decisiones, la definen como difícil y optan preferentemente por ‘no hacer nada’, no tomar iniciativas para modificar aquellas situaciones de la clase que los llevan a desvincularse. <p>Estudiantes noveles consideran replantearse si realmente es la carrera que les interesa o se cuestionan la continuidad de los estudios</p> |
| | | |

En esta categoría, los estudiantes noveles y avanzados muestran la dificultad para llevar a cabo acciones frente a situaciones áulicas que no favorecen la vinculación académica, ambos mencionan la complejidad de tomar decisiones y autorregular el propio proceso de aprendizaje, y optan por aplazar las responsabilidades, mantener un rol pasivo o regularse externamente a partir de los fechas de entregas y los plazos delimitados por los docentes, aspectos que dificultan la expresión de la agencia personal de los estudiantes, como aquellos comportamientos orientados a modificar rasgos del clima áulico que los desvinculan con mayor frecuencia, tal como, la monotonía del docente o trabajos de entrega obligatoria.

Cuadro 5. Revinculación...entre las metas formuladas y las acciones del docente

| ¿CÓMO SE VUELVEN A VINCULAR? | Estudiantes Avanzados | Estudiantes Noveles |
|---|-----------------------|---------------------|
| Resignificar la meta propuesta: recibirse o pensar en la obtención del título universitario. | 10% (N=6) | 12,5% (N=9) |
| Resignación: 'hay que hacerlo guste o no', 'no queda otra que seguir', 'yo pienso que falta poco para recibirme y eso me motiva un poco', vinculado con la conciencia de obligación de superar la situación para concluir la meta | 12% (N=7) | 5,5% (N=4) |
| Modificaciones que debiera realizar el docente: cambiar de formato de clase, dar recreos, explicar nuevamente o modificar su trato. | 37,9% (N=22) | 20,8% (N=15) |
| Comportamientos de índole personal: esfuerzo en comprender y estudiar, ser más responsable, intentar diversas acciones para promover el reenganche | 11,11% (N=8) | 30,6% (N=22) |
| Solicitar ayuda a algún compañero | 22% (N=13) | 16,7% (N=12) |

En esta última categoría, se visualizan las acciones que los estudiantes llevan a cabo para volver a vincularse con los estudios. Entre ellas, aparecen el resignificar las metas personales de formación y culminación de la carrera de grado, valorando y redoblando esfuerzos, u ofrecer sugerencias a los docentes para modificar aspectos del clima áulico que no promueven sus intereses. Sin embargo, son los estudiantes noveles los que mencionan otros comportamientos que están ausentes en los más avanzados, tales como, el apoyo familiar (el 8% - N=6), la búsqueda de medios alternativos para comprender los temas, como videos en *YouTube*, imágenes, películas, explicaciones e información por Internet (el 9,7% - N=7), o la contracara, como ausencia de estrategias que conducen a bloqueos académicos y la imposibilidad de re vincularse (el 12,5% - N=9)

Conclusiones

En el presente estudio se tuvo como objetivo comparar las dimensiones del clima áulico asociadas a la participación e interés del estudiante universitario de segundo año con respecto a dimensiones consideradas por estudiantes avanzados de carreras afines al campo educativo, como la Licenciatura en Psicopedagogía y el Profesorado y la Licenciatura en Educación Especial, identificando a la vez aquellos aspectos de la clase que llevan a desvincularlos y re vincularlos con sus estudios universitarios.

En función de los resultados obtenidos, se puede concluir que los aspectos de las distintas dimensiones del clima áulico que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecen la implicancia del estudiante tanto de años avanzados como estudiantes de los primeros años con sus estudios académicos, se encuentran caracterizados por una fuerte impronta del profesor como responsable de regular factores vinculados con su labor docente, como: diagramar y planificar las

clases, el modo en que las imparte, el trato que mantiene hacia sus alumnos, decisiones que toma en cuanto a contenido y formato de evaluación, la predisposición y accesibilidad de horarios de consulta, entre otras. En este sentido, la mayoría de los estudiantes más avanzados priorizan aspectos vinculados con la clase, en tanto los estudiantes de los primeros años se apoyan no sólo, o en el rol docente al momento de enseñar, sino también en la personalidad del mismo. Es decir, se aprecia la importancia de los vínculos afectivos y las relaciones interpersonales con los docentes como dimensión para promover procesos de vinculación de los estudiantes noveles.

Además, se observa en el grupo de estudiantes avanzados un mayor compromiso afectivo con el grupo de amigos que al mismo tiempo son compañeros de la carrera; a diferencia de los estudiantes noveles, quienes consideran como soportes centrales los lazos familiares y las amistades externas de la universidad. Aspectos centrales a contemplar, sobre todo en estudiantes provengan de otras ciudades y no cuenten con esos apoyos de manera cercana. Por otro lado, se observa una fuerte tendencia de los estudiantes noveles por la demanda de incorporación de tecnologías más diversas e innovadoras. Tecnología, como los celulares, que al mismo tiempo se vuelve fuente de distracción junto a las conversaciones con pares durante la clase, sobre temáticas no vinculadas al contenido enseñado. Con respecto a esto, se puede pensar en las influencias del *multitasking*, como la habilidad que permite participar en dos o más cosas o tareas al mismo tiempo, que atraviesa a los estudiantes en su vida cotidiana, y académica, que acapara la atención, pero que, a la vez, actúa como fuente de distracción al interior de las aulas, donde los estudiantes deben pasar largo tiempo sólo atendiendo a un estímulo: el docente dando la clase (Cataldi y Dominighini, 2015). Entonces, cabe preguntarse, ¿Cómo afecta esto al rendimiento? ¿Qué pasa con la atención y la predisposición del estudiante?, ¿Cómo incorporamos las TIC a la enseñanza y al aprendizaje? Al respecto, nuevos marcos referenciales, como las metodologías activas, o el aula invertida (García, 2013) puede pensarse como estrategia para promover el compromiso de los estudiantes noveles.

Con respecto al contexto áulico, se observa que sobre los últimos años hay mayor interés en la incorporación de contextos extraáulicos como, tener una clase al aire libre, consideración que al no aparecer en estudiantes noveles, permite interpretar una necesidad de sumar nuevas formas ya que, con el paso del tiempo en los estudios académicos, no alcanza el aula para comprometer. Otro resultado interesante, son las actitudes de procrastinación hacia las tareas académicas en los estudiantes avanzados, quienes presentan dificultades para ser autónomos y autorregulados (González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013; Rigo, 2019).

Por otro lado, se observa que la meta de recibirse se encuentra fuertemente presente en ambos grupos de estudiantes, aunque se observa más firme en estudiantes noveles, a la inversa de lo que se suponía. Cabe replantearse entonces, ¿qué sucede durante la trayectoria educativa para que estudiantes más avanzados consideren más las obligaciones y actitudes de procrastinar que los estudiantes noveles? ¿Se puede hacer algo desde la práctica docente para cooperar en la vinculación de los estudiantes universitarios? ¿Qué sucede con las prácticas docentes y la vorágine de la realidad cambiante?, ¿Cómo impacta el afuera, adentro del aula? Frente a tantos interrogantes, las nociones sobre el vínculo del compromiso de los estudiantes universitarios y distintos componentes del clima áulico aún tienen un largo camino por recorrer.

Referencias bibliográficas

- Arguedas, I. A. (2010). Involucramiento de los estudiantes y las estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8 (1), 63-78.
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. IDEA Paper #61. The IDEA Center. Recuperado de https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Castro, M. & Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*. 19 (3), 1-32.
- García, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 19, 1-8.
- Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. 12 (19), 14-21. Recuperado de: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A3.pdf>
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*. 122, 10-25.
- González, L. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 19 (3), 159-176.

- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4, 10-31.
- González-Brignardello, M. P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- Jiménez, L. (2016). Reflexiones teóricas del fenómeno de repitencia, prolongación, abandono y deserción de estudiantes universitarios. *Pensamiento Actual*. 16 (27), 261-269.
- Paneiva, J. P., Bakker, L. & Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y ciencia*. 6(49), 55-64.
- Pérez, T. G. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (16), 135-144.
- Pérez, Z. P. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*. 14 (Número extraordinario), 7-20.
- Pintrich, P., D. Smith, T. García & W. McKeachie. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Reeve, J. & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 36 (4), 257-267. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*. 33, 1-24.
- Rigo, D. (2019). Los entornos educativos. Impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Educación y Ciencia*. 8 (51), 64-71.
- Rigo, D. & Donolo, D. (2016) La evaluación...más de lo mismo. Desafiando formatos y modalidades sin libreto. *Panorama. Revista de Ciencias Sociales*. 10 (19), 5-23.
- Rigo, D. & Donolo, D. (2018) ¿Es posible invertir la forma en que aprendemos y enseñamos? Aderezos para repensar la educación. *Revista Innovaciones Educativas*. XX (28), 106-119.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 40(3-4), 105-126.

- Rodríguez, P., Brum, L., Correa, A., Laporta, P., Cantieri, R., Núñez, C., Verrastro, N. & De León, G. (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista de la Educación Superior*. 43(170), 113-134.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S., Anderson, B., Cavanagh, R., Sinha, S. & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*. 43, 52-60. doi: 10.1016/j.learninstruc .2015.12.003
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. & Romero, I. (2016). El compromiso escolar (*schoolengagement*) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza&Teaching*, 34 (1), 119-135.
- Trigueros, C., Rivera, E. & De la Torre, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 12(47), 473-491.
- Weiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (1), 441-450.
- Winne, P. H. & Marx, R. W. (1989). A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En G. Ames & R. Ames (Edit). *Research on Motivation in Education*. Orlando AcademicPress. 3, 223-257.