

## ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y EMOCIONAL

### Aproximaciones a partir de alumnos ingresantes de la Universidad

María Laura de la Barrera, Romina Elisondo y Daiana Rigo

[delabarreraunrc@gmail.com](mailto:delabarreraunrc@gmail.com)

Universidad Nacional de Río Cuarto

República Argentina

#### Introducción

Inteligencia emocional, creatividad y patrones de aprendizaje son dimensiones que, si bien siempre han estado entre los ejes relevantes de las prácticas educativas, hoy toman mayor presencia dadas las consideraciones e implicaciones educativas que se aprecian en las investigaciones actuales (Martínez Fernández y Vermunt, en prensa; Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay y Howe, 2013; Bisquerra, 2012; Rigo y Donolo, 2012; Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2012; Martínez Fernández y García Ravidá, 2012; de la Barrera, 2011a, de la Barrera, Rinaudo y Donolo, 2011b, Elisondo, Rinaudo y Donolo, 2011; Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009; Martínez Fernández, 2007; Martínez Fernández, 2004) Atender y potenciar las dimensiones nombradas contribuirá al logro de mejoras en los resultados académicos y adaptaciones más ajustadas a nuevos contextos instructivos.

Esta preocupación se encuentra en correspondencia con el interés conjunto que presenta la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Facultad de Ciencias Humanas al formular e implementar el programa de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes: *Proyecto: encuentros para la integración universitaria –años 2013-2014* (Resol. CD N° 433/2012). El proyecto tiene por objetivo principal la alfabetización académica - emocional y la implementación de diversas estrategias para tal finalidad, a través de la puesta en acción de talleres teórico- prácticos, alguna de las acciones en la que se centra nuestro trabajo de investigación.

En este sentido, el presente trabajo apunta a potenciar algunos aspectos que consideramos condicionantes del aprendizaje académico, emocional y creativo: patrones de aprendizaje, inteligencia emocional y creatividad, para lograr conceptualizaciones que permitan constituir avances en el campo de la psicología educativa y realizar contribuciones prácticas: orientaciones a docentes y alumnos con el objetivo de promover procesos educativos que atiendan a diversas formas de acceder y construir conocimientos, y estimulen el inicio y la continuidad en las carreras de grado en pos de lograr la integración y permanencia en sus estudios.

El escrito se organiza en tres apartados. El primero presenta las consideraciones teóricas respecto a las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizajes que se estudian: patrones de aprendizaje, creatividad e inteligencia emocional. El segundo se divide en dos secciones, una que muestra los principales resultados encontrados en torno a las variables en estudio y otra que da cuenta de las principales contribuciones acerca de los talleres llevados a cabo con alumnos y docentes. En el último, se exponen las consideraciones finales y futuras líneas a seguir investigando y propuestas prácticas a partir de los resultados encontrados.

#### **Consideraciones teóricas. De patrones de aprendizaje, inteligencia emocional y creatividad al momento de ingresar a la Universidad.**

En esta instancia, definimos qué entendemos por cada uno de estos conceptos que pueden llegar a ser claves al momento de comprender, aquello que hacen los estudiantes al ingresar a los estudios superiores.

Los *patrones de aprendizaje* según Vermunt (1996, 1998) son definidos como un conjunto propio, característico y distintivo de inclinaciones personales para la instrucción y de actividades de aprendizaje particulares que se hallan en estrecha relación con características individuales del aprendiz (de la Barrera, 2011 a y b; Prados Gallardo, Cubero Pérez y de la

Mata Benítez, 2010; Martínez Fernández, 2007, de la Barrera, 2004; Riding y Rayner, 1998). Específicamente en el ámbito de la universidad, Vermunt concibe que dentro de un patrón determinado, habría ciertas interrelaciones entre actividades de aprendizaje (cognitivas, afectivas y reguladoras), modelos mentales y orientaciones de aprendizaje; afirma que los patrones o estilos de aprendizaje no se conciben como un atributo inmutable de personalidad, sino como un resultado del interjuego temporal entre influencias contextuales y personales, postulando cuatro patrones: *no dirigido*, *dirigido a la reproducción*, *dirigido al significado* y *dirigido a la aplicación*. Martínez Fernández y García Ravidá (2012) describen sintéticamente sus principales características: el primero supone ausencia de regulación, una orientación ambivalente hacia el aprendizaje, cooperación, y estímulo docente como concepción de aprendizaje. El segundo implica memorizar y ensayar, analizar, regulación externa del proceso de aprendizaje, regulación externa de los resultados de aprendizaje, incremento de los conocimientos, orientación a certificados, títulos y calificaciones. El tercero hace al uso de estrategias de elaboración, procesamiento concreto, estrategias de procesamiento crítico, autorregulación de los procesos y de los resultados de aprendizaje, autorregulación de los contenidos de aprendizaje, construcción del conocimiento, e interés personal como orientación del aprendizaje. Finalmente, el cuarto supone estrategias de procesamiento concreto, uso del conocimiento y orientación vocacional hacia el aprendizaje.

En cuanto a la *inteligencia emocional*, Mayer y Salovey (1997) entienden que implica una serie de habilidades: percibir, valorar y expresar emociones con precisión; acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; comprender emociones y un conocimiento emocional y; regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional. El concepto involucra el uso adaptativo de la emociones y su aplicación para resolver problemas a nivel cotidiano y académico. El modelo de Mayer y Salovey enumera, en orden ascendente, las diferentes habilidades emocionales que integran el concepto: desde los procesos psicológicos básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de los estados afectivos) que se resumen en cuatro competencias: a) percepción emocional, que implica la identificación y reconocimiento de los sentimientos propios y de aquellos que nos rodean; b) facilitación o asimilación emocional, que involucra no sólo ser conscientes de las emociones sino reconocer que éstas actúan sobre el pensamiento y sobre modos funcionales de procesar la información; c) la comprensión emocional, que focaliza en la identificación de las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de las acciones y, d) la regulación emocional, que incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre éstos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Martínez Carpio, 2009; Mayer y Salovey, 1997).

Diversos estudios reconocen a los aspectos emocionales como factores que delimitan la adaptación de los individuos a su entorno social, cotidiano y educativo. Al respecto Jiménez y López-Zafra (2009) entienden que las habilidades emocionales favorecen la adaptación social y académica, en tanto, facilita el pensamiento y el rendimiento, cuando hay buena regulación y manejo de las emociones; contribuye a incrementar la motivación de sí mismo y por tanto la capacidad de alcanzar metas de tipo académicas; y promueve la interacción social, al favorecer la expresión y regulación de las emociones positivas de manera adecuada.

En relación con la *creatividad*, la concebimos de manera general como la potencialidad de todas las personas de desarrollar pensamientos, procesos y productos originales, alternativos y novedosos en diferentes campos de conocimiento y contextos de actuación (Elisondo, 2013). Entender a la creatividad como potencialidad que puede desplegarse en situaciones y campos diversos nos habilita a pensar en los contextos educativos como espacios propicios para el desarrollo de procesos creativos de docentes y alumno. Consideramos que en los entornos educativos los docentes pueden generar propuestas y espacios curriculares y extracurriculares que favorezcan el desarrollo de pensamientos divergentes y la producción creativa. Actividades inesperadas, clases con especialistas invitados, propuestas extracurriculares son algunas de las ocasiones favorables para el desarrollo de la creatividad en contextos educativos. (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2012; Elisondo, Rinaudo y Donolo, 2011; Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009). En el presente proyecto nos interesa diferenciar capacidades o potencialidades creativas de logros o desempeños creativos. Mientras que las capacidades suponen recursos cognitivos que disponen los sujetos para el desarrollo de la creatividad, los

logros o desempeños son acciones concretas en determinados campos que generan productos que pueden considerarse creativos (Ivcevic, 2009). Investigar tanto las capacidades como los logros creativos de los alumnos ingresantes es relevante a fin de conocer los estilos cognitivos y las formas de que estos se manifiestan en contextos diversos.

### **Patrones, emociones y creatividad: investigar y reflexionar para enseñar y aprender**

Se propuso investigar y generar espacios de reflexión respecto de la incidencia de patrones de aprendizaje, inteligencia emocional y creatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se tomó como objetivo principal realizar orientaciones a alumnos y docentes en pos de promover procesos educativos y de alfabetización académica que atiendan a diversas formas de acceder y construir conocimientos, y estimulen la reflexión y el control de procesos cognitivos, metacognitivos, emocionales y creativos durante los aprendizajes.

Primero, se definieron las características metodológicas, los resultados y análisis del estudio llevado a cabo con estudiantes ingresantes de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía Profesorado y Licenciatura en Educación Especial. Luego, se describieron y analizaron actividades desarrolladas con estudiantes y docentes en el marco de talleres. Los talleres fueron diseñados tras establecer algunas relaciones entre patrones de aprendizaje, inteligencia emocional y creatividad y tareas de lectura y escritura.

### **Un estudio sobre patrones de aprendizaje, inteligencia emocional y creatividad**

#### *Participantes y estrategias de recolección de datos*

Se trabajó con un total de 95 alumnos ingresantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) de las carreras Licenciatura en Psicopedagogía (N=66); Profesorado y Licenciatura en Educación Especial (N=29). La media de edad del grupo se corresponde a 19 años. La muestra está constituida principalmente por mujeres (94%), y se presentan dos agrupaciones que entendemos pueden estar incidiendo en las dimensiones valoradas (autorregulación, creatividad e inteligencia emocional): estudiantes locales, es decir que viven en sus hogares paternos (34%) y alumnos que se encuentran lejos de su pueblo/ciudad natal (62%), quienes viven actualmente en la ciudad de Río Cuarto<sup>1</sup>.

Se aplicaron a los estudiantes instrumentos formalizados acerca de patrones, inteligencia emocional y creatividad. La modalidad de administración fue grupal. Trabajamos con el ILS (*Inventory of Learning Styles*, Vermunt, 1998, 1996; Vermunt y Vermetten, 2004), el TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale* de Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; versión original de Salovey *et al.*, 1995), la prueba CREA (Corbalán *et al.*, 2003), instrumento de evaluación de capacidades creativas que supone la elaboración de preguntas a partir de estímulos visuales y el cuestionario de Logros Creativos (cuestionario elaborado por Elisondo y Donolo, en fase experimental).

Asimismo, se consideraron tres medidas de rendimiento académico: la nota obtenida en un examen parcial de Pedagogía, la nota de un trabajo práctico de la misma materia en donde debían escribir un informe y la nota de un trabajo práctico donde debían escribir un resumen en la materia de Estrategias para el Trabajo Intelectual, ambas materias anuales de primer año.

#### *Resultados y análisis*

Destacamos los aspectos principales hallados en cada una de las dimensiones estudiadas y aquellas particularidades que muestran algunas tendencias marcadas.

#### **- Patrones de aprendizaje**

Considerando las *edades*, aparecen diferencias significativas entre los alumnos ingresantes de 17 y 19 y los de 20 a 23, en relación con ciertas cuestiones tales como la manera en que autorregulan procesos y resultados de aprendizaje. También las diferencias significativas a favor de los ingresantes más jóvenes se hallan respecto de las características de sus autoevaluaciones en relación con querer probarse a sí mismos que son capaces de realizar

estudios superiores, mostrarles a los demás que tienen capacidad para llevar a cabo con éxito estudios superiores. Aparecieron algunas diferencias significativas entre los *alumnos de Río IV y los del interior de Córdoba (CBA)*, a favor de los primeros, en relación con lo que llamamos ambivalencia, esto es tener dudas respecto de que el área de estudio elegida sea la adecuada y tener poca confianza en su capacidad de estudio. Finalmente, aparecieron diferencias significativas entre los alumnos del interior de CBA y los de otras provincias, a favor de los del interior, en torno a estrategias que hacen a relacionar y estructurar, tales como intentar integrar en un todo los temas que son tratados en un curso en forma separada y con estrategias de análisis. En relación al *rendimiento* en la evaluación parcial, las diferencias significativas que aparecieron entre quienes puntuaron entre 5 y 7,50 y los que puntuaron de 7,50 en adelante aparecieron, y a favor del grupo con mejores notas, en relación con considerar el aprendizaje en términos de interés personal. Mientras que las diferencias significativas entre quienes puntuaron entre 5 y 7,50 y los que debían reelaborar o no asistieron, siempre a favor de estos últimos, fueron en carencia de regulación. También en las características de sus autoevaluaciones en relación con querer probarse a sí mismos que son capaces de realizar estudios superiores, mostrarles a los demás que tienen capacidad para llevar a cabo con éxito estudios superiores.

En relación con *escribir un resumen* se hallaron diferencias significativas entre aquellos que obtuvieron calificaciones de entre 8 y 9 y los que tuvieron que reelaborar, en relación con lo que denominamos carencia de regulación, son los que debieron reelaborar quienes puntúan más alto aquí. En cambio los de 8 y 9 puntúan más alto que los que deben reelaborar en relación con entender al aprendizaje en términos de interés personal, sienten que aprender más constituye la única meta de sus estudios y consideran sus estudios como un verdadero placer, también puntúan más alto que los que debían reelaborar en entender el aprendizaje en términos de vocación, reconocen que para el tipo de trabajo que les gustaría llevar a cabo, necesitan haber realizado estudios superiores; que el principal objetivo que persiguen en sus estudios es prepararse para ser mejor profesionales y; el principal objetivo que persiguen en sus estudios por encima de todo, es ser un profesional competente.

En relación con quienes escribieron el *informe*, pudieron observarse diferencias significativas entre quienes obtuvieron 5 y 7 y los que obtuvieron 8 y 9 a favor de estos últimos en variables tales como procesamiento concreto, esto es la posibilidad de utilizar lo aprendido en un curso en sus actividades cotidianas. También la ventaja del grupo con más nota se halla en torno a considerar el aprendizaje en términos de interés personal, esto es pensar que tienen un buen dominio del tema siempre y cuando sean capaces de completar todas las tareas dadas en los materiales de estudio o por el docente; sienten que aprender más constituye la única meta de sus estudios. También los de 8 y 9 puntúan más alto que los que debían reelaborar en entender el aprendizaje en términos de vocación en tanto que cuando tienen opción, eligen cursos que consideran útiles para su futura profesión. En cambio la ventaja es del grupo de rendimiento entre 5 y 7 en relación a lo que se denomina ambivalencia, entendiéndola como tener dudas respecto de que el área de estudio elegida sea la adecuada; tener poca confianza en su capacidad de estudio; preguntarse si todo el esfuerzo para estudiar vale la pena. Las diferencias significativas aparecieron entre quienes obtuvieron notas de 5 y 6 y los que tenían que reelaborar, y a favor de los primeros, en torno a la regulación externa de procesos de aprendizaje, esto es, por ejemplo si un texto contiene preguntas o ejercicios al final del capítulo, los resuelve en su totalidad tan pronto como aparecen mientras estudia

#### - Inteligencia Emocional

Se pudo observar que los estudiantes universitarios, de primer año, no prestan demasiada atención a sus emociones, este aspecto hace a sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada es una competencia que requiere de mayor tiempo y toma de conciencia. De igual modo, se presenta una claridad emocional que muestra valores bajos, esto hace a una baja comprensión de los estados emocionales. Sin embargo, se encuentra una adecuada reparación emocional, con lo cual se estaría entendiendo que los ingresantes logran regular las emociones tanto positivas como negativas.

Por tanto, los resultados estarían indicando que los alumnos que conforman la muestra, si bien regulan sus emociones de manera adecuada, no presentan claridad respecto al tipo de emoción que despierta las situaciones de la vida diaria y académica, ni tampoco hacen una

clara expresión de sus sentimientos. Es decir, regulan sin saber qué emoción están sintiendo y en este proceso pueden incurrir en una falsa reparación de la emociones.

En relación con la variable rendimiento académico y notas de parciales, se observa que los alumnos con notas académicas entre 8 y 9, altas son los que logran mayores niveles de atención, con diferencias significativas, respecto al resto de estudiantes. Asimismo, son los que presenta mayores niveles de claridad y reparación emocional que el resto del grupo, aunque no se encuentran diferencias significativas. Lo cual estaría apoyando la idea de que los estudiantes que presentan un desarrollo más marcado en cuanto a sus competencias socio-emocionales son los que logran mejores notas académicas y por tanto presentan menos posibilidades de fracaso y deserción. Por ello consideramos que atender al desarrollo de la IE en estudiantes universitario puede contribuir a su permanencia, adaptación y logro.

Por último, considerando la procedencia no se encontraron diferencias significativas respecto a las dimensiones de IE: atención, claridad y regulación emocional. Es decir, el hecho de cambiar o no de contexto, no es una variable que esté influyendo en el desarrollo o la presencia de mayores o menores competencias emocionales en los ingresantes. A pesar de que si se esperaba encontrar alguna pista para entender la adaptación a la vida universitaria.

- Creatividad y logros creativos

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en capacidades y logros creativos entre varones y mujeres, ni entre estudiantes de diferentes edades (17 a 19 años y 20 a 23 años). Tampoco se observaron diferencias significativas en creatividad entre estudiantes que provienen de diferentes lugares geográficos.

Para analizar relaciones entre creatividad y rendimiento académico se consideraron tres niveles de rendimiento en el parcial (RA1): desaprobado, medio (5-7) y alto (8 o más). Se observaron diferencias estadísticamente significativas en el CREA y en el cuestionario de logros creativos, entre los alumnos que desaprobaron y los que obtuvieron notas superiores a 8. Los de mayor rendimiento académico obtuvieron medias más elevadas en ambos instrumentos. En el caso del rendimiento en la actividad de elaboración de resúmenes (RA2), se consideraron iguales niveles que en el análisis anterior: desaprobado, medio (5-7) y alto (8 o más) Se observaron diferencias estadísticamente significativas en el CREA entre los alumnos que desaprobaron y los que obtuvieron notas superiores a 8 y entre éstos y quienes tuvieron notas incluidas en el niveles medio de rendimiento (5-7). Los de mayor rendimiento académico obtuvieron medias más elevadas en el instrumento de evaluación de capacidades creativas. Por último, se analizó rendimiento en el informe (RA3), se consideraron iguales niveles: desaprobado, medio (5-7) y alto (8 o más). No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre niveles de rendimiento en el informe y creatividad (capacidades y logros creativos).

### **Descubrimos el *qué*, ahora vamos por el *cómo*: Talleres con alumnos y docentes**

En una segunda instancia, en función de los hallazgos obtenidos en la primera etapa, se diseñaron dos talleres, uno destinado a los alumnos que completaron todos los instrumentos y otro para docentes de primer año de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC<sup>ii</sup>.

La puesta en marcha de los talleres tuvo un doble objetivo. En primer lugar, que los estudiantes logren advertir sus potencialidades académicas, emocionales y creativas, que puedan advertir sus desempeños, cuáles están siendo los resultados en sus rendimientos académicos y qué aspectos pueden favorecerse o qué ajustes deberían considerarse para el logro de aprendizajes significativos, todo ello, en pos de lograr la integración y permanencia en sus estudios. En segundo lugar, que los profesores reconozcan estos aspectos en sus propios alumnos ingresantes, así como también sus propias potencialidades creativas, sus competencias emocionales, los modos de enseñar y aprender, y cómo estas dimensiones pueden favorecer o no los procesos de aprendizajes cognitivos, emocionales y creativos en sus estudiantes.

Más específicamente, los talleres estuvieron orientados a:

1. Reconocer qué estrategias utilizan al momento de estudiar aquellos que obtienen mejores rendimientos académicos. Colaborar para advertir qué procedimientos son favorables y cuáles no, para los logros de un rendimiento aceptable y de calidad.
2. Potenciar el reconocimiento de las emociones tanto positivas como negativas (en los alumnos como en los docentes participantes).
3. Promover patrones de comportamientos adecuados antes situaciones académicas estresantes y nuevas, analizando situaciones propias de la vida universitaria, así como formas de actuar de manera emocional para atender, aclarar y regular los sentimientos de manera exitosa y adaptativa.
4. Analizar concepciones de la creatividad construidas por docentes y alumnos, reflexionando acerca de la disponibilidad de capacidades creativas en todas las personas, reconociendo que todos tenemos disponibles potencialidades creadoras y que podemos desplegarlas en diferentes contextos y situaciones.
5. Reflexionar acerca del papel de las emociones y la creatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

El fin último era reflexionar acerca de las posibilidades de reconocer procedimientos para favorecer aspectos de autorregulación, en los alumnos y en los propios docentes que conlleven a la apropiación de conocimientos y conceptos destacando las posibilidades de los alumnos y los docentes para contribuir a la no deserción.

### *Emergentes de los talleres*

Consideramos relevante mencionar algunas ideas emergentes de los talleres que resultan relevantes para reflexionar acerca de las acciones de docentes y alumnos en relación con los patrones de aprendizaje, la inteligencia emocional y la creatividad.

-Patrones de aprendizaje ¿hay características típicas de ingresantes?

Como bien se destacó fueron los ingresantes más jóvenes quienes estarían preocupados por hallar el modo de cómo regular sus procesos y resultados de aprendizaje, encontrar un patrón particular, bajo una permanente búsqueda, probándose y probando a otros que pueden llevar a cabo estudios superiores. Advertirlo sorprendió a algunos profesores y reafirmó supuestos de varios alumnos. Aparentemente *la búsqueda* es permanente y perdura por mucho tiempo, más allá del primer año. Estas cuestiones llevaron a los profesores sobre todo a preguntarse cómo pueden acompañar en esa búsqueda.

Fueron los alumnos de Río Cuarto los más preocupados por saber si han elegido bien, si son capaces, si vale la pena el esfuerzo, no manifestando demasiada confianza en sus capacidades de estudio. En cambio los que provienen de otros puntos geográfico parecen estar más convencidos, o al menos demuestran *persistir*, los alumnos destacan el esfuerzo de sus padres para que ellos estudien y el no querer *fallarles*, en tanto que los profesores destacan que el trabajo mayor parecen hacerlo estudiantes de afuera, como si serlo les da un plus de esfuerzo por *todo* lo que implica, que va más allá del esfuerzo cognitivo, sino mucho emocional, con grandes *cuotas de creatividad* para permanecer y no desertar. Los alumnos del interior evidencian mayores niveles entorno a utilizar estrategias tendientes a integrar temas y contenidos, con otros, intentando construir ciertas posturas personales. También evidencian mayores niveles en relación con tratar de memorizar nombres, hechos, conceptos, analizar paso a paso diversas teorías. Finalmente, muestran mayores tendencias a preocuparse por sus resultados, por buscar ejemplos para ver si entendieron, y muestran mayor tendencia a una regulación más bien externa, aferrándose a responder guías o preguntas del profesor. Se manifiestan con que aprender los enriquece y quieren aprender más y más. Estos resultados, analizados entre alumnos y docentes, se encaminan en el mismo sentido de persistir sin fallar a quienes hacen el esfuerzo por que puedan estudiar.

Se analizó en conjunto que los alumnos de menor rendimiento, ya sea en la evaluación parcial, en la escritura de resumen y en el informe evidencian carencias de regulación, en cuanto a qué no saben bien a qué tienen que responder, se sienten inseguros, intentando probarse y

probar que son capaces de realizar estudios superiores, manifestando cierta ambivalencia o dudas respecto a su elección, al esfuerzo que implica, no se tienen confianza y temen ser exigidos. Docentes y alumnos coincidieron en que es esencial el *acompañamiento* y la *mediación* tanto de profesores como alumnos de buen rendimiento para favorecer que día a día se vaya adquiriendo la confianza bajo sólidas bases de *aprender a aprender* esenciales en las etapas iniciales, colaborando en el autoconocimiento por parte de los alumnos guiados por los profesores.

Finalmente de los talleres tanto con alumnos como con docentes se llega al acuerdo de la necesidad de a través de la formación teórica se llegue también a llevar a cabo procesamientos concretos, la utilización de lo aprendido en un curso en sus actividades cotidianas; tratar de interpretar los sucesos de la vida cotidiana con la ayuda de los conocimientos adquiridos en un curso. En eso la tarea esencial recae en el docente, y el alumno deberá ejercitarse en la predisposición para que esto suceda.

### -Las emociones como protagonistas en los aprendizajes

En los talleres brindados a estudiantes de primer año se observó cierta inquietud por las emociones y su control, así como su influencia en los aprendizajes. En su mayoría se mostraron preocupados por la regulación del tiempo de estudio, la ansiedad y las emociones negativas que se desprenden de situaciones académicas estresantes, tales como organizar finales, entrega de varios trabajos prácticos en un mismo día o semana y estudio de más una materia de manera simultánea. Entre los factores que se mencionaron, el horario de estudio, las exigencias externas (cumplir con una beca) y el distanciamiento familiar, parecen ser las dimensiones que se presentan como limitantes en la adaptación universitaria y generadoras de bloqueos emocionales que obstaculizan el aprendizaje y el buen desempeño.

Sin embargo, si bien conocen cómo actuar y cuáles son sus preferencias de estudio (en cuanto horarios y estrategias) la mayoría expresa la dificultad de establecer metas a corto y largo plazo respecto a cómo organizarse para no sentir emociones negativas tales como “miedo a rendir mal” “ansiedad antes bloqueos en exámenes” “rabia en sí mismo” “enfado por no estudiar a debido tiempo” ante situaciones que han vivido previamente y de las cuales son concientes tales como: “no llego” “tengo que quedarme hasta la madrugada para terminar de estudiar y rendir bien”, “ no me pongo las pilas cuando debo”, entre otras.

En general, los alumnos consideran que regular el tiempo de estudio es una variable que ayuda a mantener el autocontrol emocional y lograr una mejor adaptación y logro universitario.

En cuanto al taller organizado con docentes, en general se observó un gran interés por las emociones y su consideración como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trabajó sobre las situaciones académicas y educativas que generan emociones negativas y cómo las reacciones emocionales que el docente tiene pueden estar influyendo en los aprendizajes y valoraciones que los alumnos hacen sobre sí mismo y sus capacidades de aprender y permanecer en la universidad. Asimismo, los docentes consideraron sus propias competencias emocionales y como éstas juegan un rol protagónico sus formas de enseñar y dirigirse a los estudiantes, ofreciendo alternativas desde la toma de conciencia y el reconocimiento de las emociones. Por último, se destacó la importancia del valor de las emociones en alumnos ingresantes y la importancia de mantener contactos fluidos entre docente-estudiante para generar un clima emocional cálido en las primeras acciones educativas tendientes a la adaptación universitaria.

### -¿Creatividad en la Universidad?

Los alumnos se sorprenden cuando les planteamos que disponen de amplias capacidades creativas. Los alumnos reconocen que la creatividad no es solo un atributo de unos pocos sino una capacidad de todos que puede ser desarrollada en diferentes contextos y situaciones. Los estudiantes identifican como creativos a familiares y amigos por sus desempeños en diferentes contextos. Resulta significativo que un grupo señala a una docente de primer año como creativa por las actividades pedagógicas que propone y por las estrategias didácticas que utiliza. En el taller con alumnos se reflexionó acerca de las posibilidades de desarrollar la creatividad en los contextos educativos y se plantearon estrategias para enfrentar los riesgos que esto implica.

En el encuentro con docentes se analizó el papel de las valoraciones y evaluaciones docentes en el proceso de desarrollo de la creatividad de los estudiantes. Se integraron aspectos vinculados a las emociones, la creatividad y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se recuperaron resultados de investigaciones anteriores donde los estudiantes manifiestan que encuentran dificultades para desarrollar la creatividad en contextos áulicos y observan desarticulaciones entre teorías y prácticas en la formación académica. Los estudiantes dicen encontrar espacios para la creatividad en prácticas socio-comunitarias, voluntariados, participaciones en organizaciones no gubernamentales, desarrollo de actividades de investigación en equipos especializados, etc. En la universidad los alumnos encuentran espacios para la creatividad, espacios que generalmente se generan fuera de las aulas y los programas educativos.

### **Consideraciones finales**

Nos propusimos analizar, a través de investigaciones y de talleres con docentes y estudiantes, relaciones entre patrones de aprendizaje, emociones, creatividad y desempeños académicos.

En tanto patrones de aprendizaje, los alumnos valoraron llegar a conocerse más como aprendices, sus fortalezas y debilidades y los aspectos que pueden mejorarse, trabajando aquellos que consideran fundamentales: los comportamientos metacognitivos, siempre bajo la mediación de los profesores. En torno a las competencias emocionales, los alumnos que participaron del estudio mostraron tener capacidades para autorregular sus emociones tanto positivas como negativas, sin embargo mostraron poca atención y claridad en sus sentimientos. Asimismo, se observó que el grupo con mayor rendimiento académico son estudiantes que presentan mayores potencialidades en las dimensiones de inteligencia emocional. Con lo cual se comprende que la presencia de buenas habilidades para manejar y esclarecer todo lo referido a los sentimientos contribuye a mejores logros y adaptación a la vida universitaria. Por otro lado, los resultados más importantes del estudio indican que los estudiantes que participaron dispondrían de amplias capacidades creativas. Algunos han logrado desarrollar dichas capacidades y concretar desempeños creativos en diversos campos (artes plásticas, literatura, participación social, etc.). Cabe preguntarse si los estudiantes encuentran espacios para el desarrollo de la creatividad en los contextos universitarios, específicamente en los espacios áulicos y en las propuestas pedagógicas formales.

Asimismo, a partir de los talleres observamos que docentes y estudiantes están preocupados por construir contextos educativos que promuevan aprendizajes significativos atendiendo a aspectos cognitivos, metacognitivos, emocionales y creativos. De lo cual se desprende la importancia de generar nuevos espacios de investigación, reflexión y acción para la construcción de contextos de educación que consideren los múltiples factores intervinientes en los aprendizajes para favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema y una formación académica integral. En tanto se comprende que el aprendizaje no es un logro cognitivo individual, sino un proceso entramado de emociones, sensaciones y experiencias, una construcción conjunta con otros en contextos culturales específicos. Reconocer la complejidad del aprendizaje y las particularidades del mismo en contextos universitarios es el compromiso que debemos asumir para generar propuestas innovadoras orientadas a la formación académica integral.

Para finalizar, se destaca que los avances logrados en el marco del PRODEC -democratización del acceso al conocimiento universitario: Alfabetización académica en primer año de las carreras de la FCH-, y en relación con los datos emergentes de los análisis y talleres realizados habilitan a pensar en futuras líneas de acción: 1. Trabajar grupos más amplios de estudiantes y docentes que incorporen carreras diversas y grupos heterogéneos; 2. Dar continuidad a los talleres desarrollados e iniciar nuevas propuestas para los ingresantes 2013; 3. Integrar en los análisis y las propuestas los tres ejes considerados en el estudio: emociones, creatividad y patrones de aprendizaje; 4. Construir teorías integradoras para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad y 5. Propiciar acciones de intercambio con otros equipos y con docentes de la FCH.



## Notas

- i. Se destaca que cuatro alumnos no completaron lugar de procedencia, por tanto no se cuenta con esos datos.
- ii. Se sumaron a los talleres los docentes que colaboraron a través de sus materias y además otros de primer año, interesados en la temática, de otras carreras, como Inglés e Historia.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2012) (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Corbalán, F.J.; Martínez, F.; Alonso, C.; Donolo, D.; Tejerina, M.; Limiñana, R.M. (2003) CREA. *Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA ediciones. Obra galardonada con el VII Premio Internacional I+D TEA Ediciones.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, D., Digby, R. Hay, P. y A. Howe (2013) Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8: 80–91
- De la Barrera, M. L. (2011 a) Patrones de Aprendizaje y Alumnos Universitarios. Pág. 159 a 163. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornada de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur UBA, Bs As, Argentina. ISSN: 1667-6750.
- De la Barrera, M. L. (2011 b) Tareas de estudio, regulación y funciones ejecutivas en alumnos universitarios. Pág. 1 a 9. V Congreso Marplatense de Psicología, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. ISBN 978-987-544-391-4
- De la Barrera, M. L.; Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2010) Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6 (6): 1-27.
- Elisondo, R. (2013) La creatividad en personas comunes. Potencialidades en Contextos cotidianos. En Donolo y Elisondo (Coordinadores) *Estudio de Creatividad. Las travesías de Alfonsina, de Astor, de Julios y de Mariás*. Colección Cuadernos de Bellas Artes. N°10. Sociedad Latina de Comunicación Social. Tenerife. España. <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/10cbadonolo> (01-03-2013)
- Elisondo, R.; Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2009) Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 4: 1-16. Disponible en <http://revistas.um.es/redu/article/view/92571/89061> (01-03-2013)
- Elisondo, R.; Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2012) Docentes inesperados y Creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Docencia y Creatividad*, 1: 103-114.
- Elisondo, R.; Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2011) Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. *Contextos creativos en la Educación Superior Argentina*. *Revista Innovación Educativa*, 11 (57): 147-156.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista Educación*, 332: 97-116.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342: 239-256.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3): 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94:751-755.

- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1): 69-79.
- Martínez Carpio, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3) (19): 1175-1216.
- Martínez Fernández, R. y García Ravidá, L. (2012) Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Master en Educación Secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 16 (1): 166 – 182.
- Martínez Fernández, J. (2004) Concepción de aprendizaje, Metacognición y Cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología. Tesis final Doctoral. Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia Bàsica.
- Martínez Fernández, J. (2007) Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23 (1): 7-16.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P. y D. Sluyter (Edit) *Emocional Development and Emocional Intelligences: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Book.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2012) ¿De qué modo somos inteligentes? Resultados para pensar la educación. *Cultura y Educación*, 24 (1): 5-16.