



## **Trabajo Final Integrador**

### **Experiencias de aprendizaje de estudiantes de 1° año de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO sede Comahue en pandemia por Covid-19**

Universidad de Flores. Sede Regional Comahue

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicopedagogía. Plan RM 2115/19 CO.

Directora de TFI: Dra. Noemi Bardelli

Co directora: Lic. Giselle Granieri

Estudiante: Solange Soto Leg. N°25099

Cipolletti, 28 diciembre 2023

## Índice

<b>I- Introducción .....</b>	<b>4</b>
1. Delimitación del Objeto de Estudio .....	4
2. Planteamiento del Problema .....	4
3. Objetivo General .....	7
3.1. Objetivos Específicos.....	7
4. Fundamentación .....	7
5. Justificación .....	10
<b>II- Estado del Arte .....</b>	<b>11</b>
1. Antecedentes .....	11
<b>III- Marco Teórico .....</b>	<b>17</b>
1. Experiencia, una Manera de Acercarse a lo Vivido en los Contextos Educativos .....	17
1.1. Acerca de la Experiencia Educativa. ....	17
1.2. Experiencias Estudiantiles en la Universidad. ....	19
1.3. Experiencias de Estudiantes en el Ingreso a la Universidad.....	21
2. Aprender en la Universidad .....	22
2.1. Aproximaciones al Concepto de Aprendizaje.....	22
2.2. Los Procesos de Aprendizaje en el Contexto Universitario.....	23
2.3. La Autonomía como Desafío en el Aprendizaje Universitario.....	25
<b>IV- Marco Metodológico .....</b>	<b>28</b>
<b>V- Resultados.....</b>	<b>31</b>
1. Cuestionario .....	31
1.1. Datos sociodemográficos de la muestra.....	31
1.2. Trayectoria Académica Generales. ....	32
1.3. Estrategias y Obstáculos en el Aprendizaje. ....	34
2. Grupos Focales.....	36
2.1. Datos sociodemográficos y trayectorias académicas de los participantes. ....	37
2.2. Momentos. ....	37
2.2.1. Primer Momento: “Ser Estudiante de Primer Año de Kinesiología y Fisiatría en 2021 fue...” .....	37
2.2.2 Segundo Momento: “Los estudiantes andan diciendo...” .....	38
2.2.3 Tercer Momento: Preguntas y Respuestas.....	40
2.2.4. Cuarto Momento: Estrategias de Estudio. ....	42
<b>VI- Discusiones.....</b>	<b>44</b>
<b>VII- Conclusiones.....</b>	<b>61</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>66</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>73</b>
Anexo 1: Versión del cuestionario administrado.....	73
Anexo 2: Recursos de divulgación .....	97

2.1. Mensaje en Plataforma.....	97
2.2. Flyer. ....	97
2.3. Mail. ....	98
Anexo 3: Protocolo de Grupo Focal .....	99
Anexo 4: Autorización Docente.....	111
4.1. Autorización Dirección de Carrera .....	115
Anexo 5: Tabla 2- Cronograma de Acciones.....	116
Anexo 6: Datos Cuestionario .....	117
6.1. Tablas 3 y 4: Datos Sociodemográficos por Asignatura.....	117
6.2. Tablas 5 y 6: Trayectorias Académicas por Asignatura .....	119
6.3. Obstáculos y Estrategias de Aprendizaje por Asignatura. ....	121
Anexo 7: Desgrabaciones Grupos Focales .....	124
7.1. Grupo Focal A (Presencial) .....	124
7.2. Grupo Focal B (Virtual).....	141

## **Experiencias de Aprendizaje de Estudiantes de 1° año de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO Sede Comahue en Pandemia por Covid-19**

### **Resumen**

Este Trabajo Final Integrador describe las experiencias de aprendizaje de estudiantes de 1° año de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Universidad de Flores sede Comahue en época de pandemia por Covid-19 a la luz de la perspectiva Psicopedagógica. El estudio analiza las experiencias y sentires que hacen el ser estudiante universitario de 1° año en esta “nueva normalidad” desarrollada en el año 2021, debido a las condiciones de ASPO Y DISPO. El objetivo es describir las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en el ámbito de la investigación psicopedagógica, centrándose en las modalidades de aprendizaje que surgieron en estos nuevos contextos. Esta investigación es de alcance descriptivo, con un diseño observacional no experimental y enfoque mixto. El estudio comprendió a 267 estudiantes de 1° año de la Licenciatura en cuestión, tanto recursantes como ingresantes, que participaron de forma anónima y voluntaria. Se realizó un recorte como muestra intencional a aquellos que cursaban específicamente las asignaturas Biología, Anatomía y Taller de Práctica Profesional I. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario ad hoc y 2 grupos focales a fin de profundizar la información relevada. En esta investigación se logra conocer, de manera inicial, la percepción de los estudiantes de 1° año respecto a sus procesos de aprendizaje, describiendo a su vez el perfil de los mismos y analizando el tipo de estrategias de aprendizaje que pusieron en práctica en contexto pandémico. Además, se fomenta la reflexión crítica referente a la necesidad del acompañamiento psicopedagógico a los estudiantes y docentes de 1° año universitario para fortalecer los procesos de aprendizaje en la carrera estudiada. Se concluye que las experiencias de aprendizaje fueron heterogéneas, evidenciando cambios a lo largo del año 2021 y de las modalidades de cursada virtual e híbrida. Estos cambios estuvieron relacionados con el uso de estrategias en cada modalidad, y el sentido que le atribuyeron al aprendizaje en el primer año de carrera universitaria.

**Palabras clave:** Experiencias Estudiantiles. Aprendizaje Universitario. Pandemia. Kinesiología y Fisiatría. Psicopedagogía.

## **I- Introducción**

### ***1. Delimitación del Objeto de Estudio***

Este Trabajo Final Integrador (en adelante TFI) pertenece a la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Flores sede Comahue (en adelante UFLO), y se enfoca en el análisis de las experiencias de aprendizaje de estudiantes de 1° año de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de UFLO Comahue en el ciclo lectivo 2021 durante el desarrollo de la pandemia por Covid-19. El área de interés aquí radica en acercarse al aprendizaje desde la experiencia estudiantil, explorar y describir cómo se configuró el ser estudiante universitario en una nueva trama de “normalidad” atravesada por las condiciones de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Particularmente, interesa conocer qué desafíos y problemas enfrentaron los<sup>1</sup> universitarios en sus procesos de aprendizaje focalizando el estudio en quienes transitan el primer año de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en propuestas de cursada virtuales e híbridas.

A la luz de la perspectiva Psicopedagógica, el objetivo es describir las experiencias de aprendizaje de dichos estudiantes en tres asignaturas (Biología, Anatomía y Taller de Práctica Profesional I). Para ello, se propuso conocer la percepción de la experiencia estudiantil, caracterizar el perfil del ingresante e identificar los obstáculos de aprendizaje vivenciados por los mismos, a fin de analizar el tipo de estrategias de aprendizaje que utilizaron para sobreponerse a condiciones pedagógicas, institucionales, sociales y personales adversas.

### ***2. Planteamiento del Problema***

El 30 de enero del 2020 la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) expuso al COVID-19, nueva enfermedad causante de un síndrome respiratorio agudo severo, como emergencia de salud pública de importancia y preocupación internacional. Para el 11 de marzo del mismo año la OMS declaró esta enfermedad como pandemia mundial, ya que se había extendido a países y continentes de todo el mundo.

Dos meses después del reconocimiento del estado de emergencia en salud, el virus llegó a la Argentina. El 3 de marzo del 2020 se detectó el primer caso en el país y el 19 de marzo del

---

<sup>1</sup> En este Trabajo Final Integrador se utilizará el pronombre “los” para hacer referencia a estudiantes en general, “los y las”, a fin de simplificar la lectura, pero eso no denota discriminación alguna.

2020, se decretó el ASPO mediante el Decreto Nacional de Urgencia N.º 297/20. Esta medida, más conocida como “cuarentena” en conjunto con la Resolución N.º 104/20 del Ministerio de Educación de la Nación, implicó el cierre de las instituciones públicas y privadas en todos los niveles educativos, incluyendo el universitario. Esto, conllevó a trasladar las clases presenciales a cursados remotos y virtuales mediados por las tecnologías a través de campus, plataformas de videoconferencias y recursos que, en la emergencia, se fueron habilitando para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dado que las medidas de ASPO y DISPO mantuvieron una perspectiva temporal indeterminada las instituciones educativas, entre ellas las universidades, tuvieron que realizar esfuerzos institucionales, académicos y tecnológicos para efectuar cambios y modificaciones que garantizarán la continuidad pedagógica del estudiantado.

Cuando se declaró el ASPO, las tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC) constituían, en su mayoría, un recurso complementario utilizado escasamente en las instituciones educativas a criterio y voluntad de los docentes (Brun *et al.* 2022). Esta situación demandó que muchas universidades tuvieran que desarrollar cambios que no estaban en sus agendas y para los cuales no tenían preparación previa. Sin embargo, algunas otras universidades exhibieron sus capacidades instaladas poniendo a disposición recursos para generar nuevas iniciativas como actividades de acompañamiento pedagógico, adaptación de las modalidades de cursada o el empleo de tecnologías como un soporte confiable para construir la relación pedagógica. En palabras de Lepez (2021) “... la educación argentina se vio envuelta entre campus, foros, redes sociales o grupos de WhatsApp” (p. 3).

En el caso específico de UFLO, la universidad estableció como política institucional “... garantizar el derecho a la educación superior, en condiciones que faciliten y propicien aprendizajes de calidad ajustando temporalmente al calendario académico” (Barbieri *et al.* 2020, p. 628). Para ello, recurrió a diseñar políticas y estrategias de flexibilización y adecuación de todas las instancias académicas y organizativas utilizando herramientas con las que ya contaba desde hacía años. Gracias al Plan de Desarrollo Institucional, la universidad contó con dispositivos y herramientas de trabajo remoto y procesos de gestión mediados por la virtualidad (Barbieri *et al.* 2020), lo que permitió a la institución enfrentar la crisis de manera más factible y facilitó la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de entornos presenciales a 100% virtuales. Con estas premisas, se organizó la institución de manera virtual constituyéndose la UFLO “digital”, un espacio caracterizado por encuentros sincrónicos,

actividades asincrónicas, plataformas virtuales, material teórico digitalizado, sistema de notas e inscripción a exámenes virtuales, entre otras herramientas.

Si bien estas decisiones institucionales, en muchos casos, contribuyeron a evitar la deserción de los estudiantes, estos tuvieron que afrontar desafíos que pusieron a prueba no solo sus conocimientos previos, sino que les exigieron revisar sus formas de aprender (Brun *et al.* 2022). En el caso de los estudiantes de primer año, se vieron inmersos no solo en un contexto educativo nuevo como el universitario, sino también en un contexto social atípico y único. Se encontraron distanciados de sus familias, conociendo un campus virtual en vez de la sede universitaria, frente a computadoras, celulares y otros dispositivos electrónicos como únicos medios de comunicación con sus docentes y compañeros (Lepez, 2021). Estas experiencias habilitaron nuevos interrogantes que es preciso indagar desde el punto de vista psicopedagógico, ya que yuxtaponen miradas positivas y negativas totalmente heterogéneas respecto a la vida universitaria en pandemia, a los procesos de aprendizaje y a los modos de vinculación con el conocimiento (Causa, 2021). Reconstruir la experiencia estudiantil universitaria permitirá comprender qué cambios, en los procesos de aprendizaje, se reconocen en las distintas modalidades de educación que atravesaron los estudiantes en 2021 y cómo estos evidencian, más allá de la emergencia, otros aspectos que requieren atención y estudio desde la perspectiva psicopedagógica.

Este TFI toma como contexto la experiencia estudiantil universitaria en pandemia del 2021, año bisagra entre la virtualidad alcanzada y la vuelta a la llamada “normalidad” en el avance de la presencialidad cuidada. A tres años de este fenómeno contextual que produjo un quiebre en las maneras de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, los modos de acercarse a la institución universitaria y al saber, aún se busca conocer qué nuevos aprendizajes se añaden a partir de lo vivido a la experiencia estudiantil de quienes ingresan a la universidad.

Teniendo en cuenta lo expuesto, para este TFI se buscó dar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué características tenían los estudiantes de 1º año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO sede Comahue en 2021?
- ¿Qué sentidos atribuían al aprendizaje estos estudiantes en el marco de su experiencia estudiantil bajo la modalidad de cursado virtual e híbrida?
- ¿Qué factores favorecieron y obstaculizaron el aprendizaje en asignaturas teóricas y prácticas?

- ¿Qué estrategias de aprendizaje desarrollaron los estudiantes para aprender durante su primer año en la carrera universitaria?
- ¿Qué nuevas demandas, en el nivel universitario y en la carrera de Kinesiología y Fisiatría, se configuraron que requieran brindar acompañamiento psicopedagógico a estudiantes ingresantes?

### **3. Objetivo General**

Describir y analizar las experiencias de aprendizaje de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO sede Comahue en el ciclo lectivo 2021 durante la pandemia por Covid-19.

#### **3.1. Objetivos Específicos.**

- Caracterizar a los estudiantes de 1° año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de UFLO sede Comahue en 2021.
- Conocer y describir sentidos que los estudiantes de Kinesiología y Fisiatría en 2021 atribuyeron al aprendizaje en el primer año de la carrera en el marco de su experiencia estudiantil.
- Identificar factores que favorecieron u obstaculizaron el aprendizaje en asignaturas específicas como Taller de Práctica Profesional I, Biología y Anatomía.
- Reconocer las estrategias de aprendizaje que los estudiantes desarrollaron o pusieron en práctica para aprender durante su experiencia de 1° año en pandemia.
- Analizar nuevas demandas que se presenten, a partir de la pandemia, en el acompañamiento psicopedagógico a estudiantes ingresantes en la universidad.

### **4. Fundamentación**

El interés de este TFI es acercarse al aprendizaje desde la experiencia estudiantil universitaria. Para ello, se propone conocer cómo fue la experiencia de aprendizaje de estudiantes de 1° año de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de UFLO sede Comahue en pandemia por Covid-19 durante el año 2021.

Adquiere relevancia la elección de este grupo de estudiantes dado que primer año universitario se considera un trayecto crítico y decisivo para la continuidad académica. Se

reconocen numerosos estudios (Laya, 2011; Enrico, 2023; Pierella *et al.* 2020; Kisilevsky y Veleda, 2002) que buscan conocer y atender los desafíos que enfrentan los estudiantes en su adaptación a la vida universitaria. Estos se conjugan con dificultades propias de la transición a la vida adulta que responden a factores externos del ámbito académico (posición socioeconómica, contexto social, familiar, etc.) y con desafíos propios del ambiente institucional y la cultura universitaria (normas institucionales, relación con pares y docentes, motivación, estrés, exigencias, etc.).

El inicio de la trayectoria estudiantil universitaria supone para los estudiantes una situación novedosa que provoca tensiones y desequilibrios en las formas y modos de vincularse con los objetos de conocimiento interiorizados en las trayectorias educativas previas (Enrico, 2023). Todo ello inevitablemente lleva a un sentido de pérdida y al mismo tiempo de nuevas oportunidades generando expectativas y metas que se esperan lograr (Laya, 2011). Es el equilibrio entre los modos de afrontar estos desafíos lo que posibilita mayor permanencia y mejor rendimiento académico, ya que a pesar de la buena disposición de los estudiantes pueden presentarse dificultades asociadas al ritmo de estudio, presión por la carga académica, incomodidad social, entre otras, que tienen consecuencias en la deserción, el desgranamiento y el alargamiento del primer año de la carrera. Problemáticas que se repiten a través del tiempo y que son cada vez más notorias (Álvarez Pérez *et al.* 2006).

Sin embargo, esta preocupación por reconocer los modos que tienen los estudiantes de afrontar los cambios de nivel en el primer año de sus carreras universitarias, se profundiza y adquiere características singulares en el marco de las circunstancias sanitarias, económicas y emocionales que trajo la pandemia a nivel académico, personal y social. Aun cuando muchas veces no se advierte, la práctica educativa de enseñanza y aprendizaje está atravesada por la impronta social e histórica en la que está inmersa. Son justamente en estas nuevas vivencias y “realidades” que atraviesan los estudiantes, que no sólo se enmarcan, sino que marcan los modos de aprender. Como expresan Monetti y Baigorria (2022) los procesos de enseñanza y aprendizaje, en todos sus niveles, son definidos como una práctica social que se desarrolla en un espacio-tiempo determinado y que involucra, como en toda práctica social, el contexto en el que está inmersa, cuestión que en el momento parece muy relevante.

Esto ha llevado a focalizar el TFI en ese primer año vivido por los estudiantes en 2021, dado que se reconoce como el “... transitar el tiempo inicial de la vida universitaria en una situación de la cual no se registran antecedentes cualitativamente similares” (Causa, 2021, p.5).

Causa (2021) remarca que en pandemia “... existe un mayor riesgo de interrupción y abandono de la universidad, que podría incrementarse debido a la situación socioeconómica tanto durante como una vez concluida la pandemia” (p.6). Esto adquiere relevancia particular en este TFI, considerando que se focaliza en estudiantes de una universidad privada donde la continuidad de los mismos también se encuentra condicionada por las posibilidades económicas de solventar sus carreras.

En función de lo expuesto, se propone indagar distintos aspectos que incidieron en el aprendizaje de los estudiantes de 1° año. Esto es, considerar la experiencia universitaria en base a las características sociodemográficas como así también de las formas que los estudiantes encontraron de sostener su permanencia en virtualidad, a partir de la reconfiguración de condiciones de estudio, aprendizaje, socialización y la construcción de lazos que configuraron un nuevo modo de habitar la universidad en la emergencia (Lepez, 2021). Como postula Gandulfo *et al.* (2020) la situación de pandemia condicionó interrogantes sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje imperantes; es decir, condujo a gran parte de la comunidad docente y estudiantil a preguntarse qué es enseñar y qué es aprender en este escenario cambiante.

Cabe destacar, que, aunque la pandemia o la situación de ASPO y DISPO a la fecha haya concluido, no implica dejar atrás lo vivido o recordarlo como mera anécdota. Hoy, la vuelta a la presencialidad se encuentra atravesada por la experiencia que estos estudiantes vivieron y ello amerita revisar aspectos que influyeron sobre los modos de aprender en la universidad. Para la tarea psicopedagógica es esencial comprender cuáles fueron los cambios y de qué manera afectaron a la labor de los estudiantes en la universidad. El conocer la experiencia de aprendizaje de estudiantes en pandemia, el escuchar sus voces, específicamente durante el año 2021 como año bisagra en el cambio de las modalidades de enseñanza y aprendizaje (de la presencialidad a la virtualidad y de la virtualidad a la presencialidad cuidada y modalidad híbrida), permite vislumbrar la necesidad de comprender y explorar modos de acompañamientos psicopedagógicos más integrales y situados, destinados a estudiantes ingresantes desde una visión que contemple el carácter cambiante y dinámico que atraviesa hoy a los procesos de aprendizaje.

## **5. Justificación**

Motiva el abordaje de este TFI aspectos epistemológicos y profesionales. En lo que respecta a los primeros, si bien es reconocible que el interés por estudiar las experiencias de

aprendizaje de estudiantes de primer año es un tema que ocupa un lugar relevante en la agenda universitaria, se observa que es necesario avanzar hacia un abordaje psicopedagógico específico y contextualizado.

Siendo el aprendizaje el eje central de la incumbencia psicopedagógica, se advierte que la preocupación por el mismo adquiere un lugar preponderante en lo que refiere a la escolarización obligatoria, pero no basta con enfocar esta ciencia en el aprendizaje escolar, cuyo monopolio tiene la escuela primaria (Espinoza-Vásquez, 2019). Es necesario especializar la psicopedagogía y llevarla al terreno de las diversas psicopedagogías, en este caso, trasladarla a la Educación Superior para pensarla en el ámbito académico como lugar de construcción del conocimiento. La figura del profesional en psicopedagogía apunta a abordar los procesos de aprendizaje y estos no ocurren exclusivamente en la escuela primaria y secundaria, sino en toda relación humana. Frente a ello es que existe la necesidad de especializar. Como expresa Gacio (2021) “Para la psicopedagogía la pregunta sobre sus alcances y limitaciones es una pregunta siempre vigente, que se reactualiza en tanto se ve atravesada por el interrogante acerca de la pertinencia (...)” (p. 2). En este sentido, pensar los aportes de esta disciplina en el ámbito universitario se presenta como un ámbito de vacancia, con incipientes desarrollos en los últimos años, que a partir de la pandemia abre otras posibilidades de comprensión e interpretación de la realidad educativa que requieren abrir camino instalando preguntas que recuperen la experiencia estudiantil.

En términos profesionales, con la virtualización de la educación surgió la necesidad de reflexionar sobre los modos de acompañamiento psicopedagógicos considerando cómo el contexto y las modalidades de cursado condicionan el aprendizaje. La pregunta respecto de la continuidad y ruptura entre los modos de aprender tradicionales en la universidad, otorgan importancia a la temática y motivan a emprender la búsqueda de estrategias necesarias para contribuir a la disminución de la deserción, desgranamiento y alargamiento del 1° año universitario y generar mejoras e innovaciones en las prácticas de acompañamiento psicopedagógico.

Se considera que este TFI permitirá entender y construir el saber sobre el aprendizaje en el ámbito universitario, habilitando la pregunta acerca de la necesidad de la figura psicopedagógica y de espacios de reflexión e intervención psicopedagógicos en la universidad orientados a carreras del campo de la salud como la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría. Esta se caracteriza por tener en UFLO un aumento de matrícula dada la poca oferta de esta

carrera en la región Comahue y por plantear desafíos de aprendizaje considerando la carga de formación práctica que tiene su plan de estudios (R.M.1134/19 BA - R.M.565/17 CO).

Frente a las múltiples necesidades de acompañamiento educativo que se visibilizan y crecen en el ámbito universitario en los últimos años, se reconoce la importancia de desligar la figura del rol psicopedagógico de la atención de las Necesidades Educativas Especiales y la discapacidad, para dar paso a un enfoque basado en el asesoramiento (Espinoza-Vásquez, 2019). El hecho de especializar la Psicopedagogía tiene que ver con aspirar a hacer un trabajo de acompañamiento educativo que no solo quede en el escenario de lo que tradicionalmente se ha conocido como intervención psicopedagógica, ya sea en la mal llamada educación especial o en el nivel secundario con las Asesorías pedagógicas, sino que implique avanzar sin encasillar la psicopedagogía a un nivel de estudios determinado. Esto plantea un reto ya que implica pensar el rol psicopedagógico en el marco de equipos multi e interdisciplinarios que, insertos en la estructura institucional, permitan atender no sólo a estudiantes en función de demandas emergentes sino a docentes que requieran acompañamiento para potenciar sus propuestas de enseñanza y analizar de qué manera, a través de éstas, favorecen u obstaculizan el aprendizaje en este nivel.

Además, es necesario mencionar que el desarrollo de este TFI estuvo motivado por el trabajo realizado en el marco de una investigación interdisciplinaria con profesionales y estudiantes avanzados de las carreras de Kinesiología, Psicología y Psicopedagogía, titulada “Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO, sede Comahue” (2021 - 2023), la cual facilitó el acceso a la población estudiada.

## **II- Estado del Arte**

### ***1. Antecedentes***

Existen numerosas investigaciones que abordan la experiencia universitaria desde distintos ejes. Considerando la temática, se realizó una pesquisa de estudios de los últimos cinco años, hallándose investigaciones vinculadas a: 1) el ***ingreso a la universidad como momento clave en la trayectoria de estudiantes***, 2) los procesos de aprendizaje en carreras vinculadas al campo de la ***Kinesiología y Fisiatría*** y 3) los modos de vivir la universidad en ***pandemia***. A

continuación, se presenta cada estudio seleccionado destacando aspectos metodológicos y conclusiones que contribuyen al abordaje del tema de este TFI.

En el marco de las investigaciones centradas en el *ingreso universitario como momento clave*, se exponen dos investigaciones a nivel nacional que se consideran relevantes para este trabajo, ya que una plantea el acercamiento a la temática desde la visión de los estudiantes y la otra desde los profesores. A continuación, se presentan ambos estudios:

En primer lugar, se expone el estudio realizado en la provincia de Córdoba titulado “Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico” de Moreno *et. al* (2020). Esta investigación describe las estrategias de aprendizaje que utilizaron ingresantes a la carrera de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto durante su primera etapa de estudios universitarios y analiza sus relaciones con las trayectorias educativas de alto y bajo rendimiento. Participaron 218 ingresantes del ciclo lectivo 2018, de los cuales se tomaron en consideración 86 pertenecientes a los grupos extremos con trayectorias de rendimiento alto (46) y bajo (40). Para la recolección de datos se administró el Cuestionario sobre trayectorias en el primer año universitario de diseño online, validado en 2019 por jueces expertos (Bossolasco *et al.* 2019) que incluyó una sección referente a las estrategias de aprendizaje. Los resultados expusieron relaciones positivas entre el uso de estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y el manejo de recursos por un lado, y por otro, el buen desempeño académico. Referente a la temática de interés, esta investigación permite tener un antecedente de las trayectorias de aprendizaje en primer año y del tipo de estrategias de aprendizaje que utilizan los ingresantes, dejando como huella que el 50% del estudiantado reconoce cambios en sus hábitos de estudio desde el ingreso a la universidad.

En segundo lugar, la investigación realizada por Pierella (2018) “El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum.” que, al igual que el estudio anterior, presenta el primer año universitario como un tramo crítico que influye significativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes. Solo que aquí, se presenta a los profesores de este primer año como actores centrales en los procesos de recepción de ingresantes al ser la primera “cara visible” de la institución. La investigación fue realizada en la Universidad Nacional de Rosario, donde se tomó como muestra heterogénea (en términos de edad, género, antigüedad) a 25 profesionales (profesores, decanos, secretarios académicos, entre otros) pertenecientes a tres Facultades (Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, y la

Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas). Para recolección de datos se llevaron a cabo 25 entrevistas narrativas, las cuales fueron analizadas bajo el método comparativo de constante donde se identificaron categorías recurrentes entre entrevistas. Como conclusión, se reafirmó la hipótesis inicial de que la enseñanza en primer año representa un factor condicionante en la retención de los ingresantes, y plantea la necesidad de ampliar el campo de investigación sobre la enseñanza en primer año como actividad con características y dificultades específicas. Este estudio, da un vistazo al lugar que ocupan los profesores como referentes claves en el momento de ingreso a la universidad, y permite entender el primer año universitario como una instancia de institucionalidad e identidad propia, que demanda necesidades específicas de acceso y permanencia.

Dentro de las investigaciones vinculadas específicamente al campo de formación disciplinar y profesional de la **Kinesiología y Fisiatría**, se destacan 3 estudios que permiten un acercamiento a la temática, nacional e internacionalmente, considerando la relevancia de esta profesión en Chile. El primero remite a una investigación nacional desarrollada por Canova Barrios y Pecker (2019) titulada “Características del aprendizaje autónomo en estudiantes de kinesiología de una institución de Educación Superior de Buenos Aires.” la cual tenía como objetivo identificar las características del aprendizaje autónomo de los estudiantes de Kinesiología de una institución de ES de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. El estudio fue de alcance descriptivo y enfoque cuantitativo, se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) de López-Aguado (2010) a una muestra de 95 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría. Los resultados reflejaron un bajo uso de las estrategias de planificación y un amplio desarrollo de las de preparación de exámenes. Esta investigación permite conocer los estilos de aprendizaje específicamente de un grupo de estudiantes de Kinesiología y plantea la necesidad, desde la gestión educativa, de conocer y considerar dichos estilos a fin de potenciar el rendimiento académico del estudiantado.

El segundo, es el estudio de Williams *et al.* (2022) “Estrategias de aprendizaje de estudiantes de primer año de ingreso a Kinesiología y su relación con el rendimiento académico” que tenía como objetivo conocer el perfil de las estrategias de aprendizaje que poseen los estudiantes de primer año de Kinesiología y cómo estas impactan en el rendimiento académico del primer cuatrimestre de la carrera. El estudio fue descriptivo y correlacional, en el cual participaron 154 estudiantes de primer año de Kinesiología de la Universidad Finis Terrae de Santiago, Chile, de ingreso 2018-2019, a quienes se les aplicó el test ACRA abreviado

(Adquisición – Codificación – Recuperación – Apoyo) validado por De la Fuente y Justicia (2003). El análisis demostró que existe un buen manejo de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, y concluyó que a mayor utilización de estrategias de aprendizaje mejor es el rendimiento académico, donde se muestra una mayor utilización de estrategias relacionadas con controlar los procesos académicos. Según esta investigación, existe una relación directa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

El tercer estudio, “Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad Finis Terrae” de Williams y Lara (2020), también fue realizado en la Facultad de Medicina de la Universidad Finis Terrae de Santiago, Chile. De carácter descriptivo correlacional, incluyó la participación de 74 estudiantes de primer año de la carrera de kinesiología durante el 2019, donde se administró la Escala de Metas de Estudio con pequeñas modificaciones del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) de Valle *et al.* (2009). La investigación concluye en que las metas de aprendizaje presentaban una alta valoración en ambos sexos, pero con diferencias significativas en el desafío de estudiar para resolver problemas difíciles, donde los hombres valoraban más que las mujeres superar obstáculos. Esta investigación permite tener una mirada previa de las metas que los estudiantes de Kinesiología se ponen referente a sus estudios, evidenciando que estos presentan metas similares en los factores estudiados e independientemente de su sexo.

En el marco de los estudios que se focalizan en la ***educación universitaria en pandemia*** se hallaron 5 investigaciones. Este eje reúne una mayor cantidad de antecedentes considerando la relevancia de estudiar el aprendizaje en este contexto inédito de emergencia.

Una de ellas, la investigación “Universidad en tiempos de pandemia: sentires de una ingresante en su rol como estudiante universitaria” de Francia *et al.* (2020) es de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. El objetivo principal de esta investigación, fue describir el impacto de la medida de aislamiento social, a raíz de la pandemia por COVID-19, en los sentires de una estudiante ingresante a la carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, tomando como punto de partida la construcción del rol de estudiante universitario. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa con un estudio descriptivo bajo el método de estudio de caso único, utilizando como instrumento la entrevista semiestructurada con preguntas pre establecidas. Los resultados dejan entrever ciertas dificultades en el proceso de construcción del rol del estudiante universitario. Si bien esta investigación es de un caso

particular y no se pueden generalizar los mismos, es de gran importancia para la temática al ser de los primeros acercamientos a la universidad desde la virtualidad como único espacio posible, además permite el análisis de una problemática actual al destacar el impacto del contexto en los sentires de los estudiantes universitarios.

La segunda investigación se titula “Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus COVID-19: la perspectiva de los estudiantes universitarios” de López-Botello *et al.* (2021). La misma aborda una reflexión sobre los efectos de la educación a distancia en estudiantes de Instituciones de Educación Superior ante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19. Se realizó con el objetivo de explorar las experiencias y sentires de los estudiantes de dos universidades públicas; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), a fin de ampliar la información sobre las formas en que se adaptaron a la educación a distancia, así como a los recursos digitales que utilizaron. Para la recolección de datos se administraron instrumentos digitales de carácter cualitativo haciendo uso de la técnica de encuesta, a través de un cuestionario ad hoc de preguntas abiertas y cerradas para conocer el acceso que tenían a la tecnología y conectividad; con una muestra intencionada de 90 estudiantes de la UPN y de 94 estudiantes de la UAEMéx. procedentes de varias carreras. Los resultados evidenciaron que los estudiantes de la UAEM presentaron ciertos temores relacionados prioritariamente con problemas de conectividad, luego salud y economía, mientras que los estudiantes de la UPN mostraron preocupaciones priorizando la economía familiar, luego la salud y por último la conectividad, siendo estos últimos de contextos sociales más vulnerables. Esta investigación permite la reflexión sobre la necesidad de flexibilización del currículo y el uso de las plataformas en función de las necesidades de cada asignatura. A fin de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, plantea una educación flexible y adaptada a las necesidades y características de los estudiantes y sus contextos sociales.

El tercer estudio, “Percepción de los estudiantes de Kinesiología y Fisioterapia sobre la calidad del aula virtual” de Almirón *et al.* (2020) se centró en conocer la percepción de los estudiantes de Kinesiología y Fisioterapia de Paraguay sobre la calidad del aula virtual en el contexto de pandemia por COVID-19. Esta investigación fue observacional, exploratoria y descriptiva con muestreo no probabilístico. Como instrumento de recolección de datos se utilizaron encuestas y entrevistas a través de redes sociales y aplicaciones de mensajería, además del “Cuestionario de Evaluación de la Calidad de los cursos virtuales de Educación

Social, Calidad General del Entorno y de la Metodología didáctica” de Santoveña Casal (2010). Participaron 311 estudiantes de los cuales el 45 % manifestó que prestó “algo” de atención a los procesos de “enseñanza-aprendizaje”. Esta investigación pone en evidencia la novedad de utilización del aula virtual por parte de la mayoría de estudiantes y permite una lectura preliminar sobre la calidad de la misma.

Asimismo, se destaca la investigación “Transitar el primer año universitario en tiempos de pandemia: goznes y quiebres en los sentidos de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata” de Causa (2021) que presenta los primeros resultados de una investigación educativa en contexto pandémico. La metodología fue de carácter cualitativo adaptada a las circunstancias ASPO del momento, se recolectaron datos a través de un cuestionario ad hoc en línea de Google Forms y la muestra fue de 400 estudiantes ingresantes en el año 2020 a dos carreras de ciencias sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Los resultados concluyeron en que la ruptura de la cotidianeidad de la experiencia universitaria habilitó nuevos interrogantes que son necesarios indagar, ya que en los sentidos de la experiencia coexisten puntos positivos y negativos que caracterizan la condición heterogénea y activa de los estudiantes. Estando enfocada en el primer año universitario, esta investigación presenta un acercamiento inicial a la experiencia universitaria en pandemia, a los quiebres y valoraciones que surgieron alrededor de la misma en la no-presencialidad y virtualización de la enseñanza y aprendizaje.

Por último, el estudio realizado por Pierella *et al.* (2022) titulado “El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina”, el cual se centró en indagar la problemática del ingreso a la universidad en contexto de pandemia durante el año 2020. La perspectiva fue exploratoria y la recolección de datos se hizo a través de un cuestionario digital (ad hoc) destinado a estudiantes de primer y segundo año de la Universidad Nacional de Rosario, el cual constaba de 27 preguntas cerradas, 6 preguntas abiertas y 4 ítems escalares de 1 a 5 (siendo 1 el más negativo y 5 el más positivo). La recolección de datos se produjo entre junio y julio de 2020 y se obtuvieron en total 2500 respuestas. Los resultados evidenciaron una desigualdad entre estudiantes respecto de las condiciones sociotécnicas para acceder a la virtualidad. Se destacaron valoraciones positivas en relación al trabajo remoto, la comodidad del hogar, el ahorro de tiempo y dinero y la disponibilidad de materiales pedagógicos. Asimismo, se señalaron dificultades en la organización, en los procesos de aprendizaje y en el establecimiento de vínculos

interpersonales. Finalmente, se describieron sentimientos y emociones experimentados durante este período en términos mayormente negativos, mencionando algunos como ansiedad y soledad. Las conclusiones muestran problemáticas de diverso orden que enfrentaron los estudiantes de los primeros años de la universidad, entre ellas, la discontinuidad entre las vivencias educativas previas, la inserción en el ámbito universitario y las consecuentes dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual con características específicas debido al contexto de pandemia.

Teniendo en cuenta los estudios expuestos, se reconoce que los aportes teórico-conceptuales como metodológicos permiten tener un acercamiento inicial a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, específicamente en pandemia, considerando las percepciones y valoraciones que se registraron en torno al tipo de estrategias de aprendizaje que utilizaron los estudiantes, los estilos de aprendizaje y las metas académicas de los mismos.

### **III- Marco Teórico**

A continuación, se exponen las bases teóricas que enmarcan esta investigación. Es decir, se da cuenta de qué se entiende por experiencia a fin de referenciar desde allí los procesos de aprendizaje en la universidad. Para ello se ponen en consideración aspectos que atraviesan al estudiante desde su etapa vital incluyendo el desarrollo de la personalidad en el pasaje a la vida adulta y la construcción singular que estos hacen del rol que tienen como universitarios.

#### ***1. Experiencia, una Manera de Acercarse a lo Vivido en los Contextos Educativos***

##### **1.1. Acerca de la Experiencia Educativa.**

Larrosa (2006) propone pensar la experiencia desde la experiencia misma; considerando que esta tiene muchas posibilidades en el campo educativo y definiéndola como “eso que me pasa. No lo que pasa, sino "eso que me pasa"” (p. 88). Es decir, que para Larrosa la experiencia es un acontecimiento, es ese “algo” que pasa y que no depende de uno. Por lo tanto, no hay experiencia sin la aparición de un algo o alguien externo, pero el lugar de la experiencia, donde transcurre, es uno mismo en un movimiento constante de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone una exteriorización de sí mismo al ir al “encuentro con eso que me pasa” (p. 90). Y un movimiento de vuelta porque supone que el acontecimiento afecta en lo

que se es, se piensa y se hace; por eso el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, alterándose y enajenando a la vez (Larrosa, 2006).

Así, la experiencia es siempre experiencia de alguien, es para cada uno o una siendo única y singular. Como expresa Larrosa (2006) “el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación.” (p. 90). De ahí que la experiencia forma y transforma al sujeto que la atraviesa, siendo un pasaje o recorrido que supone una salida de sí, hacia "eso que me pasa", pero, al mismo tiempo, algo que pasa desde el acontecimiento hacia uno. La experiencia es un ida y vuelta entre el sujeto y eso que le pasa al sujeto, marcada por algo de incertidumbre y riesgo ya que es algo nuevo que implica la transformación misma del sujeto de la experiencia.

Para Ramírez-Velásquez (2006) la experiencia se presenta, además, como una forma de conocimiento social de la realidad, siendo esas huellas vitales que ayudan a conformar el bagaje cultural que usamos como herramientas para interpretar y representar el mundo, para actuar en él y vivir. Como plantea Contreras *et al.* (2010) la experiencia acoge en su noción misma la idea de recepción de algo que se vive, que afecta y que le pasa al sujeto. Es aquello vivido que deja huella y hace efecto en uno mismo, implicando la relación que se da entre aquello en lo que uno está inmerso y la forma en que se ve afectado.

Sin embargo, la experiencia no tiene un determinado significado, sino que obliga al sujeto a elaborarlo, “a decidir qué hacer con eso que *le* ha pasado” (Contreras *et al.* 2010, p. 22). Por lo tanto, toda experiencia es formativa (Contreras *et al.* 2010) e influye en la construcción de un sentido de sí, donde el ser y el saber se encuentran entrelazados. Al ser parte del “hacerse”, de ir cobrando forma entre quien uno era y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad, la experiencia tiene un efecto reflexivo sobre quien la atraviesa, obligando a verse de nuevo, a verse a sí mismos y a las cosas bajo la luz de lo vivido como novedad.

Así, la experiencia pone en marcha el proceso de pensamiento, el sujeto piensa en algo porque le ocurre; como producto de aquello que le pasa a partir de lo que vive. Es la experiencia la que inculca la necesidad de repensar. La propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar, ya que toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, ser vivida como algo que da que pensar (Contreras *et al.* 2010). A la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto a cómo es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que se les significa, a lo que, justamente, les da que pensar.

En este sentido, la noción de experiencia educativa está relacionada con los sentimientos, percepciones, saberes, conocimientos y capacidades provocados por la práctica educativa que incorporan los sujetos como aprendizajes (Ramirez-Velasquez, 2006). Desde una perspectiva fenomenológica, la experiencia educativa remite al significado que se les da a los contenidos y procesos de la práctica educativa desplegados bajo determinados ambientes educativos (Barbosa-Chacón *et al.* 2015). Sin embargo, dar significado a la acción educativa en el marco de una práctica social como es la educación, no ocurre de manera homogénea y al mismo tiempo en un aula de clase. Es en la construcción de estos significados que los sujetos ponen en juego lo social y sus historias personales ligadas a contextos culturales, intereses y preguntas individuales y colectivas, lo que le otorga a la experiencia un significado de carácter singular y específico a la vez (Contreras *et al.* 2010).

La comprensión de la educación desde la experiencia permite el contacto con dimensiones distintas de la práctica educativa, que incorporan un “(...) saber difícilmente teorizable, pero, probablemente, la esencia del propio saber educativo (...)” (Contreras *et al.* 2010, p. 22). La educación como experiencia es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo, hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia de alteridad, de descentramiento de sí para dar la oportunidad a que otro se exprese y te atraviese (Barbosa-Chacón *et al.* 2015).

## **1.2. Experiencias Estudiantiles en la Universidad.**

En línea con lo anterior, las universidades han sido depositarias de experiencias, imaginarios culturales, tradiciones e ideales a lo largo de la historia; ya que dentro de ellas se producen convivencias intergeneracionales con diversas trayectorias sociales, culturales y formativas de los actores que la componen. La reconstrucción de estas experiencias de la cotidianidad universitaria, a partir de la narración de sus actores, permite conocer las dinámicas de lo que sucede en las instituciones y reconocer elementos y fenómenos que marcan los ciclos históricos, como la pandemia por Covid-19. Se halla entonces, la experiencia estudiantil universitaria entendida como la yuxtaposición de vivencias personales, subjetivas y colectivas, cargadas de significados y afectos, atravesada por diversos ciclos históricos y distintas esferas de la vida social (familiar, generacional, educativa, política, etc.) que ponen en juego horizontes diversos y contradictorios (Carli, 2006).

En sintonía con Larrosa (2006), la experiencia universitaria sería entonces “eso que me pasa *en la universidad*”, eso que acontece *en la universidad* y que forma y transforma al sujeto que la atraviesa, siendo un ida y vuelta entre el sujeto y eso que le pasa al sujeto, marcada por la incertidumbre de la novedad universitaria y del contexto social pandémico por Covid-19. Es eso que “me pasa” en la yuxtaposición de vivencias personales, subjetivas y colectivas del contexto universitario. Como expresa Carli (2012) al emplear la expresión “experiencia universitaria” se introduce “una nueva perspectiva en los estudios sobre la universidad que atiende a las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido” (p. 26). Preguntarse por la experiencia universitaria pone en juego una lectura histórico-cultural que invita a la construcción de relatos desde lo real. La idea es explorar los modos en que los estudiantes transitan la vida universitaria para “producir un relato histórico atento a la sensibilidad de lo cotidiano y a los modos de apropiación de las instituciones, a los contextos materiales de lo vivido y al lenguaje de la narración retrospectiva.” (p.27).

El acceder al relato de la experiencia estudiantil universitaria favorece la aproximación a las realidades de la vida cotidiana, a las formas de sociabilidad, afectos, aprendizajes, procesos de identificación y construcción de identidades. Entre otras cuestiones, permite acercarse a la realidad del ingreso universitario desde la perspectiva estudiantil, considerando que por ingresante universitario se entiende a aquellos estudiantes que cumplen los requisitos de inscripción a alguna carrera universitaria y se inscriben en al menos una clase de la misma (Vercellino *et al.* 2020).

Es a partir de las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia universitaria que se accede a aspectos desconocidos del presente, los cuales permiten revisar viejas representaciones, hacer una lectura de la realidad institucional, problematizar la relación entre educación, historia y subjetividad, y habilitar la comprensión de las distintas dimensiones de la vida institucional. En palabras de Carli (2006), es posible acercarse a la experiencia estudiantil desde una triple perspectiva: 1) la identificación de la representación contextual histórica sobre los estudiantes universitarios, en este caso la representación y significación de la pandemia y sus consecuencias en la vivencia estudiantil; 2) el análisis de la situación estudiantil académica; y 3) la exploración de las historias de vida de estudiantes universitarios incluyendo sus trayectorias escolares previas. En otras palabras, es desde la experiencia estudiantil universitaria, relatada por sus propios actores, que se posibilita un acercamiento real al

aprendizaje en la universidad, al tener en cuenta los procesos de aprendizaje y la forma en la que los estudiantes son parte de estos.

### **1.3. Experiencias de Estudiantes en el Ingreso a la Universidad**

Las experiencias estudiantiles del ingreso a la universidad presentan, según Vercellino *et al.* (2020), desencuentros entre las relaciones con el saber que promueve la universidad y la que los nuevos inscriptos consideran relevantes, que, sumado a otras problemáticas de diversas índoles, desencadenan el abandono y la deserción universitaria. Vercellino *et al.* (2020) y Silva Laya (2011) aclaran que este campo de problemáticas que acompañan el ingreso y tránsito por el primer año universitario, es causa de diversos factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso del ingreso a la universidad, lo que, además, acentúa las características individuales de los estudiantes (sus condiciones sociales, económicas, conocimientos previos, motivaciones, hábitos de estudio, claridad vocacional, etc.) como factores de éxito o fracaso en su paso por la universidad.

Cabe destacar, que, según la bibliografía, el primer año universitario constituye un tramo crítico que influye significativamente en la trayectoria académica, el abandono, deserción o rezago de la población estudiantil (Silva Laya, 2011). Este trayecto implica cambios significativos en los esquemas de pensamiento y hábitos de los estudiantes, que determinan en gran medida sus decisiones durante este periodo. La universidad define el resto de la vida de muchos jóvenes, pues se ponen en juego sus competencias y habilidades personales para alcanzar objetivos académicos (Loya-Gutiérrez, 2018). Son muchas las expectativas puestas en el ingreso a la universidad, y por ello muchos jóvenes pueden sentirse abrumados y decepcionados cuando descubren que si bien la universidad favorece la preparación (personal, académica, sociocultural, etc.) presenta también dificultades y problemáticas que no habían contemplado y ni se imaginaban (Silva Laya, 2011).

En definitiva, poner en primer plano los relatos de la experiencia estudiantil universitaria supone recuperar la perspectiva de los estudiantes, a fin de “(...) comprender los aspectos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación intra e intergeneracional y las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en la universidad” (Vercellino *et al.* 2020, p. 24). Es necesario que se le otorgue visibilidad a la “vida” universitaria desde el relato de la experiencia misma, para conocer la perspectiva estudiantil acerca de sus procesos de aprendizaje y escuchar las voces de los estudiantes sobre

lo que significa aprender, ya que son ellos quienes pueden mostrarnos otra cara de la vida y del aprendizaje en la universidad (Leite, 2018).

## ***2. Aprender en la Universidad***

### **2.1. Aproximaciones al Concepto de Aprendizaje.**

Al abordar el aprendizaje como aspecto clave de la experiencia estudiantil universitaria se deben considerar sus cambios de paradigma, ya que las concepciones sobre el mismo se han modificado a lo largo del tiempo por medio de diversas teorías. Desde una concepción conductista, que lo asociaba con cambios relativamente permanentes en la conducta, a una cognitivista que se centra en la adquisición de conocimientos o habilidades con la incorporación de componentes cognitivos, y luego a principios constructivistas que plantean el aprendizaje no solo desde la adquisición de conocimiento, por medio de la interiorización del entorno social, sino también mediante la construcción interna por parte del sujeto. Aunque existe una amplia diversidad de enfoques teóricos en el estudio del aprendizaje, debemos tener en cuenta que estas no son mutuamente exclusivas sino más bien interdependientes entre sí (Ausubel *et al.* 1998; García *et al.* 2015) e, independientemente de la perspectiva, casi todas las concepciones de aprendizaje han incluido, implícita o explícitamente, tres criterios básicos en su definición: 1) el cambio en la conducta de un individuo o su habilidad para hacer algo, 2) el cambio como resultado de la práctica o de la experiencia y 3) el cambio como un fenómeno que se mantiene de forma perdurable (Puente, 1997).

Al considerar la diversidad de autores que han permitido estudiar, comprender e implementar acciones con el objeto de favorecer aprendizaje, se retoman aquí algunas postulaciones a fin de consensuar una definición de aprendizaje. Uno de estos autores es Pozo (1996) quien plantea el **aprendizaje** como la posibilidad de modificar o moldear las pautas de conducta ante los cambios que se producen en el ambiente. Paín (2018) lo describe como un proceso que permite la transmisión del conocimiento desde otro que sabe. Baquero y Terigi (1996) diferencian aprendizaje del aprendizaje escolar, siendo este último un tipo de aprendizaje que se verifica en el marco de los procesos educacionales formales, produciendo generalmente efectos descontextualizados sobre el desarrollo cognitivo. En tanto Ausubel *et al.* (1998), señala que el aprendizaje implica la organización e integración de la información en la estructura cognitiva, destacando la importancia de la integración de los nuevos contenidos en

las estructuras previas del sujeto. Ausubel (2002) introduce el concepto de *aprendizaje significativo* como el proceso en el cual la nueva información que se intenta asimilar en la mente se relaciona con algo real que ya existe en algún lugar de la estructura mental.

Siguiendo este hilo, el aprendizaje debe tener significado para el estudiante a fin de que represente algo más que palabras o frases repetidas de memoria en un examen, ya que algo que carece de sentido se olvida rápidamente y no puede relacionarse con otros conocimientos, ni aplicarse a la vida diaria (Ausubel, 2002). Aprender en el oficio de estudiante universitario involucra todas las dimensiones del sujeto, lo que supone poner en juego los recursos intelectuales y simbólicos de los cuales dispone, desde las prácticas sociales hasta las estrategias de aprendizaje construidas en trayectos escolares previos (Enrico, 2023).

## 2.2. Los Procesos de Aprendizaje en el Contexto Universitario

Al abordar el aprendizaje en la universidad, desde la experiencia universitaria en primer año, se identifican varias dimensiones que giran en torno a dos ejes: 1) aprendizajes relacionales: referidos a la relación con la autoridad y las normas, la relación con pares y la relación con sí mismo para apropiarse de una imagen de sí y del aprender a ser estudiante universitario; y 2) aprendizajes más cognitivos referidos a conocimientos intelectuales o académicos de lo que se espera aprender en la universidad (Vercellino *et al.* 2020).

En cuanto al primer eje, el aprendizaje en la universidad es principalmente un aprender a ser estudiante, a “conformar una identidad particular, aprendiendo un conjunto de reglas, normas y pautas generalmente tácitas pero necesarias para “sobrevivir” en el ambiente universitario” (Leite, 2018, p.3). Estas constituyen el contenido específico de una identidad que estructura al estudiante universitario en una institución particular y, tienen que ver con aspectos actitudinales como la responsabilidad, la autonomía, el respeto, el esfuerzo, entre otras. Como expone Vercellino *et al.* (2020) ingresar a una carrera universitaria es:

(...) ingresar a cierta forma de vincularse con el mundo, a un dispositivo relacional, a una matriz de compromisos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, éticos, estéticos y políticos compartidos, a un particular modo de uso del lenguaje, y a cierto modo de problematización.” (p.7).

En este ingreso se ponen en juego diversidad de saberes que se presentan como contenidos intelectuales objetivados, pero también como modos de dominio de actividad y de formas de relacionarse con los otros. De acuerdo con Leite (2018) en este aprender a ser

estudiante, los profesores juegan un papel importante ya que se presentan como los mediadores de la institución, son aquello visible que activa estas normas y regulaciones institucionales que se “deben aprender” para ser estudiante en la universidad, y que adquieren una significación especial por ser normas de la Universidad como Institución representante del saber.

Por otro lado, dentro del segundo eje, el aprendizaje en la universidad está asociado al conocimiento como cúmulo de contenidos e información a asimilar, “aprender/repetir” para aprobar las materias. Como menciona Leite (2018) el aprender está asociado al juego de pasar materias para recibirse: repitiendo, sin cuestionar. Aquí los exámenes constituyen un capítulo esencial de control y regulación del aprendizaje, los cuales son señalados como una de las dimensiones estructurantes de la vida universitaria por los sentimientos con los que se los identifica.

Estas dimensiones del aprendizaje en la universidad, están asociadas al aprender a aprender postulado por Pozo y Pérez (2009), ya que es en el primer año universitario donde existe un cambio rotundo en las formas de aprender y se requiere una actitud de desaprender. En este sentido, la sociedad actual demanda establecer una nueva cultura del aprendizaje en la que las instituciones respondan a formar sujetos capaces de gestionar conocimientos complejos y hacer más eficaces sus propios procesos de aprendizaje, personas preparadas para aprender a lo largo de la vida y de desarrollar la actitud de desaprender, es decir de aceptar la caducidad de los conocimientos y del cambio necesario.

La perspectiva del aprendizaje que, quizás, ofrece una aproximación más amplia y dinámica de la comprensión de los procesos que exige esta nueva cultura es la del aprendizaje autorregulado. Esta perspectiva asume el principio fundamental de que los aprendices son agentes que eligen y toman decisiones sobre su conducta, siendo ellos los verdaderos artífices y promotores de sus aprendizajes (Valle *et al.* 2010) quienes tienen la capacidad de gestionar sus propios recursos motivacionales y cognitivos con la intención de conseguir un aprendizaje exitoso.

En definitiva, aprender en la universidad no está garantizado, depende de la interacción entre estudiantes, docentes e instituciones, de lo que haga el aprendiz y de las condiciones que se ofrecen institucionalmente, y por los docentes, para que el estudiante ponga en marcha su actividad cognitiva (Carlino, 2005). El aprendizaje en la universidad depende de lo que el estudiante haga, es decir, de los procesos cognitivos que ponga en marcha al aprender y, por lo tanto, de las estrategias que orientan el logro de esos procesos (Cardozo, 2008).

### **2.3. La Autonomía como Desafío en el Aprendizaje Universitario**

La calidad de los aprendizajes universitarios está anclada, en gran medida, a la posibilidad y habilidad de los estudiantes de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar, con los medios adecuados, dicha situación a través de su autonomía, autorregulación y estrategias de aprendizaje autorregulado (González Cástulo *et al.* 2017).

En este sentido, la autonomía es de gran importancia en los procesos de aprendizaje autorregulados. Ya que, es la facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que lo conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Villavicencio, 2004). Al hacer hincapié en la autonomía, se alude a la responsabilidad del estudiante en la gestión de su aprendizaje y en la construcción del propio conocimiento, pretendiendo que pueda afrontar con éxito las necesidades emergentes en el desempeño de su futuro rol profesional (García *et al.* 2015). Un estudiante autónomo es aquel cuyo sistema de autorregulación le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le presentan. Más aún, es en la autonomía que desarrolla el estudiante donde haya la posibilidad, que se abordó anteriormente, de aprender a aprender, siendo cada vez más consciente de su proceso de cognición. Es decir, que el aprendizaje autónomo es la facultad que tiene el estudiante para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de recursos estratégicos para lograr el objetivo o meta deseado (Pintrich, 2004).

Es importante remarcar, que el desarrollar un aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes se presenta como desafío actualmente (Carlino, 2005), considerando los cambios se viven en el sistema educativo, y en la sociedad en general, que exigen una nueva cultura del aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje en la universidad no es un proceso asegurado, depende en gran medida de lo que haga el estudiante, es decir, de los procesos cognitivos que ponga en marcha al aprender y, por lo tanto, de las estrategias que orientan el logro de esos procesos (Cardozo, 2008). Existe la necesidad evidente del ejercicio del aprendizaje autorregulado como proceso activo y constructivo, que demande a la población estudiantil disponer de estos recursos estratégicos a fin de lograr sus metas en el aprendizaje (Beltrán, 1998).

Siguiendo este hilo, cobran relevancia estos recursos, también llamados estrategias de aprendizaje, que son los que le permiten al estudiante controlar o seleccionar la información a aprender (García et al. 2015). Las estrategias de trabajo autónomo que utilizan los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, refieren generalmente a las acciones que realizan para la concreción de una tarea (Enrico, 2023). Son definidas como “procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que los estudiantes emplean en forma consciente, controlada e intencional, siendo instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Díaz–Barriga y Hernández, 2005, p. 234). Se caracterizan por su aplicación controlada, requiriendo una toma de decisión, planificación y control de su ejecución, y una reflexión profunda sobre el modo de empleo, el cómo y cuándo aplicarlas, incluyendo la selección de entre varios recursos y capacidades a disposición, en función de demandas contextuales y metas de aprendizaje. Para los autores mencionados las estrategias de aprendizaje incluyen varias técnicas (instrumentos, actividades) y persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos. Además, son más que hábitos de estudio porque se realizan flexiblemente, pudiendo ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas) y siendo aprendidas socioculturalmente en contextos de interacción con alguien que sabe más. En cuanto a la clasificación de las mismas, existe variedad, aquí retomamos dos. Por un lado, Román y Gallego (2001) las clasifican en estrategias de:

- **Adquisición:** son aquellas técnicas atencionales y de repetición, encargadas de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial, y desde este a la memoria de corto plazo. Ejemplos: subrayado, epigrafiado, tácticas de repetición, repaso en voz alta, repaso mental, entre otras.
- **Codificación:** estas permiten transformar la información desde la memoria de corto a la memoria de largo plazo. Implican la comprensión y resignificación del nuevo conocimiento con el propósito de almacenarlo en la memoria de largo plazo, estableciendo conexiones con la información existente. Ejemplos: metáforas, esquemas, mapas conceptuales, diagramas, etc.
- **Recuperación:** hacen referencia a factores cognitivos que la persona emplea para recuperar información ya procesada y almacenada en la memoria a largo plazo. Conformada por estrategias de búsqueda y generación de respuestas. Ejemplo: búsqueda de indicios, planificación de respuestas escritas, entre otras.

- **Apoyo:** son estrategias metacognitivas y no-cognitivas, encargadas de apoyar o potenciar el proceso de adquisición, codificación y recuperación. Conformadas por dos métodos: metacognitivos y socioafectivos. Entre ellas están: la planificación, autoinstrucciones, la interacción social y las de alto impacto como la motivación intrínseca y extrínseca.

Por otro lado, Pintrich, Smith, García y Mc Keachie (1993) distinguen las estrategias de aprendizaje en:

- **Estrategias de repaso:** que inciden sobre la atención y los procesos de codificación, pero no ayudan a construir conexiones internas o a integrar la nueva información con el conocimiento previo, sólo permiten un procesamiento superficial de la información.
- **Estrategias de elaboración y de organización:** que posibilitan procesamientos más profundos de la información, cómo el pensamiento crítico.
- **Estrategias metacognitivas:** divididas en tres procesos generales; planeamiento, control y regulación. Planear las actividades contribuye en la activación de aspectos relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material. Controlar las actividades implica evaluar la atención y cuestionarse durante la lectura. En tanto, la regulación de las actividades refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función del control previo.
- **Estrategias de manejo de recursos:** incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio; la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda. El manejo del tiempo implica programar y planear los momentos de estudio, en tanto que el manejo del ambiente refiere a la determinación por parte del estudiante acerca de su lugar de trabajo. Idealmente, el ambiente de estudio debe ser tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos. La regulación del esfuerzo alude a la habilidad del estudiante para persistir en la tarea a pesar de las distracciones o falta de interés. El aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda refieren a la disposición del estudiantado para plantear sus dificultades a un compañero o al docente; como el diálogo docente-estudiante y los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica, los cuales tienen un alto valor pedagógico.

Se reconoce que estas estrategias facilitan el aprendizaje autónomo siendo un método eficaz para adquirir y desarrollar habilidades, a efectos de planificar las tareas, preparar los exámenes, maximizar el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico del estudiantado. De

acuerdo con Lamas (2008) “(...) los alumnos pueden considerarse autorregulados y *autónomos* en la medida en que sean -desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual- participantes activos en su propio proceso de aprendizaje.” (p. 4). Se asume que la autorregulación puede enseñarse, y no se adquiere de una vez y para siempre, sino que pasa por distintas etapas mediante orientación, a través de múltiples experiencias en diferentes contextos, con alguien que sabe más.

En definitiva, el aprendizaje académico está afectado por procesos cognitivos y por componentes motivacionales (Huertas Martínez, 1997; Jiménez-Reyes *et al.* 2019) los cuales influyen en el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y rendimiento académico (Núñez, 2009). Por lo cual, es clave conocer y adecuarse a las necesidades presentes y futuras de cada sujeto (Pozo y Monereo, 2000) y ciertamente, poseer información acerca de las estrategias de aprendizaje del estudiantado y sus formas de acercarse al conocimiento.

#### **IV- Marco Metodológico**

A continuación, se presentan las decisiones metodológicas que definen el diseño de investigación de acuerdo a los objetivos expuestos en el apartado I.3.

El estudio se organizó en el marco de un diseño mixto, de alcance descriptivo, a partir de un trabajo observacional, no experimental (Hernández y Sampieri, 2014). La decisión de abordar el aprendizaje desde las experiencias implicó una metodología fenomenológica que procuró atender a detalles y aspectos del contexto que inciden en la forma de transitar los acontecimientos considerando las tradiciones propias del campo educativo y psicopedagógico.

La población estuvo conformada por estudiantes de 1º año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de UFLO sede Comahue del ciclo lectivo 2021. En este marco, se definió de forma intencional como muestra a estudiantes en condición de ingresantes y recursantes específicamente de las asignaturas Biología, Anatomía y Taller de Práctica Profesional I durante dicho año.

Cabe señalar que el trabajo de campo tuvo dos etapas (1 y 2), una primera de exploración y relevamiento de datos cuantitativos y otra de profundización de los mismos a partir de una metodología cualitativa. Para la etapa 1 se utilizó un cuestionario ad-hoc que se administró de forma virtual (a través de Google Form) a 267 estudiantes de las tres asignaturas implicadas. La versión del cuestionario que se aplicó se presenta en el Anexo 1. El mismo se organizó en torno a tres dimensiones de indagación que se propusieron a fin de: a) caracterizar

a la muestra en aspectos sociodemográficos (edad, género, lugar de residencia, situación laboral, etc.) b) relevar datos de trayectorias escolares y académicas (graduación, estudio de carreras previas, entre otras) y c) explorar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes, incluyendo aquí el reconocimiento de obstáculos en los procesos de aprendizaje. En lo que respecta a esta última dimensión, se realizaron 20 preguntas cerradas que fueron respondidas a través de una escala de Likert de 5 puntos (totalmente de acuerdo- totalmente en desacuerdo). Cabe señalar que el instrumento tomó como referencia uno ya existente (Mainou y Bardelli, 2020) que fue adaptado en función de los objetivos propuestos ya mencionados. Previo a su administración, se divulgó su objetivo y finalidad con los estudiantes a través de visitas a las clases virtuales, y durante las semanas previas se hizo circular por grupos de WhatsApp, mails institucionales y el aula virtual de cada asignatura, un flyer con la información correspondiente y audio explicativo. Los recursos utilizados se presentan en Anexo 2.

En lo que respecta a la etapa 2, se realizó un grupo focal que fue replicado dos veces, uno en modalidad virtual por la plataforma Zoom y otro de forma presencial en la sede de UFLO Neuquén, considerando que al momento ya había ciertas aperturas para el trabajo presencial. En ambos casos se realizó una invitación abierta a través de mails institucionales, utilizando la base de datos de los participantes de la etapa anterior. Los grupos se organizaron en base a voluntarios que manifestaron su interés en participar, una vez que se recibió respuesta de parte de los estudiantes se organizaron dos grupos focales en función de sus horarios. Cada grupo, integrado por 4 a 6 estudiantes de primer año de la carrera en cuestión, tuvo la finalidad de profundizar los datos obtenidos en el cuestionario de la etapa anterior y reconstruir las experiencias de aprendizajes de los participantes. Este instrumento se seleccionó considerando que es una técnica de investigación cualitativa que valora la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los estudiantes (Hernández y Sampieri, 2014), lo que permitió habilitar un espacio para captar el sentir, pensar y vivir de los mismos, explorando sus conocimientos y experiencias a partir de preguntas y actividades que motivaron el desarrollo de auto explicaciones. Por lo cual, considerando esta intencionalidad metodológica, se diseñó un protocolo de grupo focal a partir de cuatro momentos que se sintetizan en la Tabla 1. El protocolo de grupo focal en detalle se presenta en Anexo 3.

**Tabla 1: Síntesis de Grupo Focal**

<b>Momento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Consigna para invitar a la conversación</b>
<b>1</b>	Relevar sentires vinculados a ser estudiante de 1° año de Kinesiología y Fisiatría en 2021.	Completar la frase: “ <i>Ser estudiante de 1° año de kinesiología y Fisiatría en 2021 fue...</i> ” Socializar y explicar brevemente.
<b>2</b>	Profundizar datos de etapa 1, respecto a la percepción del clima motivacional en las asignaturas evaluadas, con experiencias de los estudiantes.	Se exponen frases recurrentes: “ <i>Los estudiantes diciendo...</i> ” elegir una y dar opinión de acuerdo o desacuerdo y el por qué.
<b>3</b>	Identificar las orientaciones motivacionales y conocer las explicaciones que hacen del éxito o fracaso en el cumplimiento de metas.	¿Qué meta te pusiste para este 1° año en la universidad? ¿Consideras que tuviste éxito o fracaso? ¿Por qué? ¿Qué de lo vivido te sirve para el año siguiente?
<b>4</b>	Conocer las estrategias de aprendizaje autorregulado que desarrollaron o pusieron en práctica para aprender en 1° año.	Escribir estrategias que sirvieron para estudiar en 1° año de la universidad. Indicar el por qué las consideran importantes, realizar categorización grupal según el grado de efectividad.

*Fuente: Elaboración propia*

En cuanto al procedimiento de acción, para llevar adelante el trabajo de campo en ambas etapas, se contó con estudiantes que participaron de manera voluntaria. Se tuvieron en cuenta los aspectos éticos que involucraron el consentimiento informado, el cual estaba incluido en el cuestionario en línea; una vez dado el consentimiento se habilitaba la participación. Cabe señalar que para acceder a la población estudiada se solicitó permiso previo a las autoridades de la Universidad, como también a la Dirección de la carrera de Kinesiología y Fisiatría e incluso a los docentes de las tres asignaturas involucradas. Dichas autorizaciones se incluyen como Anexo 4.

Para la sistematización y análisis de datos se decidió trabajar respetando las etapas. En un primer momento se hizo un análisis estadístico a partir de la base de datos que surge con la

recopilación de información del Google Form. Y en un segundo momento, se hicieron transcripciones de los audios de los grupos focales, diseñando y definiendo códigos y categorías que permitieron categorizar el material y hacer un análisis interpretativo crítico cualitativo al buscar unidades de sentido y recurrencias a partir de frecuencias.

A los fines de evidenciar el proceso de trabajo implicado en este TFI, se presenta en Anexo 5 Tabla 2 un Cronograma de Acciones que se llevaron adelante.

## **V- Resultados**

En este apartado se presentan los resultados de las dos etapas (1 y 2) que conllevó el trabajo de campo. Cabe señalar que la sistematización de los datos del cuestionario se encuentra en Anexo 6 y la desgravación de ambos grupos focales está disponible en Anexo 7. Antes de iniciar con la exposición de los resultados se presenta una caracterización de la muestra que permite comprender quiénes participaron de este estudio y qué aspectos resultan relevantes de conocer en el marco de su condición de estudiante en tiempos de pandemia.

### ***1. Cuestionario***

#### **1.1. Datos sociodemográficos de la muestra.**

De la primera etapa participaron 267 estudiantes de primer año que cursaron en 2021 estas tres asignaturas: Anatomía, Biología y Taller de Práctica Profesional I. El 63.3% de estos se corresponde al género femenino y el 36.7% al género masculino, sin identificarse estudiantes que se auto perciben de otros géneros. En relación a la edad, un 76% estaba en la franja etaria de entre 17 a 21 años y el 24 % restante se registró mayor de 21 años. Es decir, que la mayor parte del cuerpo estudiantil de primer año en Kinesiología y Fisiatría del año 2021 eran mujeres de entre 17 a 21 años.

De acuerdo a los datos relevados, el 64,4% de los estudiantes residía en la Provincia de Neuquén, un 31,1% en la provincia de Rio Negro y el 4,5% restante en otras provincias. Lo que denota que la mayoría de los estudiantes eran oriundos del Alto Valle.

Asimismo, se indagó sobre su condición laboral y familiar. Los resultados evidenciaron que el 73% de los estudiantes no trabajaba, solo el 27% indicó trabajar. De estos, un 9,7% destinaba entre 5-15 horas semanales al trabajo y un 9,4% trabajaba más de 30 horas semanales. En lo que respecta a la condición familiar, el 97% de los participantes indicó no tener hijos.

Estos datos muestran que la mayoría de los estudiantes dedicaban la mayor de su tiempo a estudiar y no tenían otros compromisos en el marco de roles adultos.

La comparación de estos datos en las tres asignaturas estudiadas confirma los resultados hallados. Cabe señalar que la sistematización exhaustiva de los datos sociodemográficos por asignatura se encuentra disponible en Anexo 6.1 presentadas en las Tablas 3 y 4.

## **1.2. Trayectoria Académica Generales.**

En lo que respecta a la trayectoria académica se buscó conocer cómo fue la experiencia de cada estudiante previo a su ingreso a la universidad. Para ello se indagó sobre varios factores, uno de ellos fue el tipo de gestión de escuela secundaria del que provenían. El 64,4% de los estudiantes tenía una trayectoria escolar en escuelas secundarias de gestión pública, mientras que el 35,6% venía de gestión privada.

Otro factor en el que se indagó es sobre las experiencias en Orientación Vocacional Ocupacional que les ayudaron a tomar decisión respecto a la carrera elegida, sobre el cual el 84,6% de los estudiantes indicó no haber realizado ningún tipo de OVO antes de su ingreso a la universidad, el otro 15,4% indicó si haber realizado algo de Orientación Vocacional. Estos datos permiten advertir que los estudiantes eran de contextos socioeconómicos medios, ya que la mayoría provenía de una trayectoria en educación pública, y que la elección de la carrera tendió a ser autónoma, sin apoyos que orientarán la toma de decisión.

Una vez en la universidad, se discriminó a la muestra según su condición de estudiante. El 84,3% de los estudiantes tenían condición de ingresantes en el año 2021, además el 73% de los participantes dijo NO haber hecho o cursado previamente ninguna carrera universitaria o terciaria, y el 50,9% expresó NO conocer el programa de las asignaturas estudiadas. Estos datos dan cuenta de que la mayor parte de los estudiantes eran ingresantes tanto a la carrera de Kinesiología y Fisiatría como a la cultura universitaria, que no habían tenido experiencia previa en otras carreras, ni conocían aspectos básicos de la carrera como el programa de cada asignatura. El 65,5% de estos estudiantes elegían como horario de cursada predilecto el turno mañana.

Considerando que la mayoría de los estudiantes eran ingresantes a la universidad, a los cuales se les añadió el estudiar bajo la modalidad virtual o híbrida en contexto pandémico, lo cual planteó diferentes desafíos, adquirió relevancia preguntar por las condiciones de conectividad y dispositivos de conexión necesarios para el aprendizaje. Sobre esto se

obtuvieron resultados variados, resaltando la notebook como dispositivo más utilizado por los estudiantes. Esto indica que más de la mitad de los estudiantes, de alguna forma u otra, tenían acceso a una computadora.

Por otro lado, el 51,3% de los estudiantes indicaron tener una conexión a internet inestable, lo que da cuenta de la relevancia que tuvo la red para acceder a las clases como así también las dificultades que surgen ante la dependencia total de los sistemas de comunicación mediados por la virtualidad para la continuidad académica.

Considerando estas condiciones se indagó sobre la percepción de aprendizaje que tuvieron los estudiantes en la modalidad virtual, el 55,8% de ellos expresó SI aprender en virtualidad, mientras que el otro 44,2% expresó NO aprender en virtualidad. Ligado a esto, el 53,9% conocía o hizo uso del Sistema de Acompañamiento Universitario, el otro 46,1% no conocía o no utilizó el dispositivo de SAU. Esto da cuenta de experiencias de aprendizaje en virtualidad divididas, mientras que una mitad expresó SI aprender casi la otra mitad expuso lo contrario, lo que podría estar relacionado con el uso se que hizo por parte de los estudiantes del Sistema de Acompañamiento Universitario.

Estos aspectos se discriminaron en las tres asignaturas estudiadas donde se encontraron recurrencias y matices. De este último, el de más interés en la temática es referente a la percepción de aprendizaje donde se hallaron discrepancias entre las asignaturas, siendo Biología la asignatura en la que los estudiantes reconocen o perciben un mayor aprendizaje; y Taller de Palpatória I la asignatura en la que más estudiantes perciben que no aprendieron.

Los datos de las trayectorias académicas sistematizados por asignatura se encuentran expuestos en el Anexo 6.2 Tablas 5 y 6.

### **1.3. Estrategias y Obstáculos en el Aprendizaje.**

En el marco del proyecto<sup>2</sup> en el cual se encuadra el presente TFI, se evaluó qué sucedía en las aulas y qué percepción tenían los estudiantes sobre el clima motivacional de clase en cada asignatura. Considerando los objetivos de este Trabajo Final Integrador, se indagaron

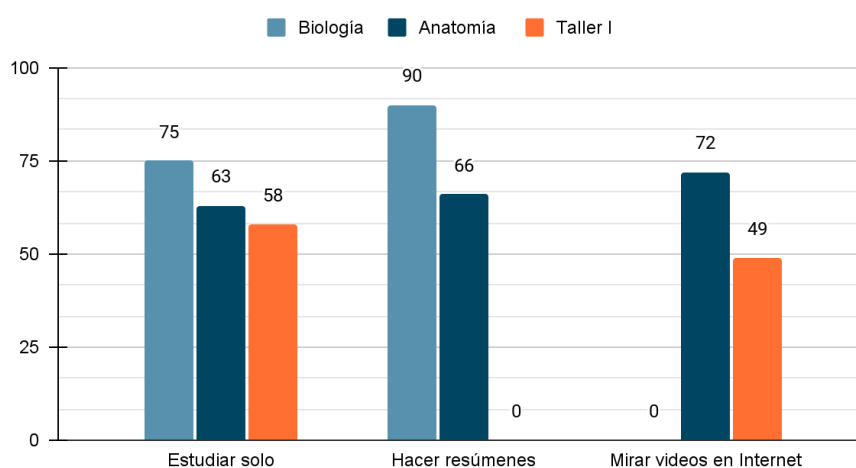
---

<sup>2</sup> Proyecto de investigación: “Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO, sede Comahue.” (2021-2023).

estrategias y obstáculos que los estudiantes reconocieron en su experiencia de aprendizaje universitaria en tiempos de pandemia, virtualidad y presencialidad cuidada.

Mediante preguntas cerradas en las que se ofrecieron varias opciones (Anexo 1) se indagó sobre las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes y sobre los obstáculos que los mismos identificaron en sus procesos de aprendizaje en virtualidad. Se preguntó por once estrategias, las cuales presentaron recurrencia y matices en las asignaturas estudiadas. En la Gráfica de Columnas 1 se exponen los datos de dichas recurrencias en las tres asignaturas. La discriminación de la totalidad de estrategias de aprendizaje por asignaturas, se encuentra en el Anexo 6.3.

**Gráfica 1: Recurrencias de Estrategias**



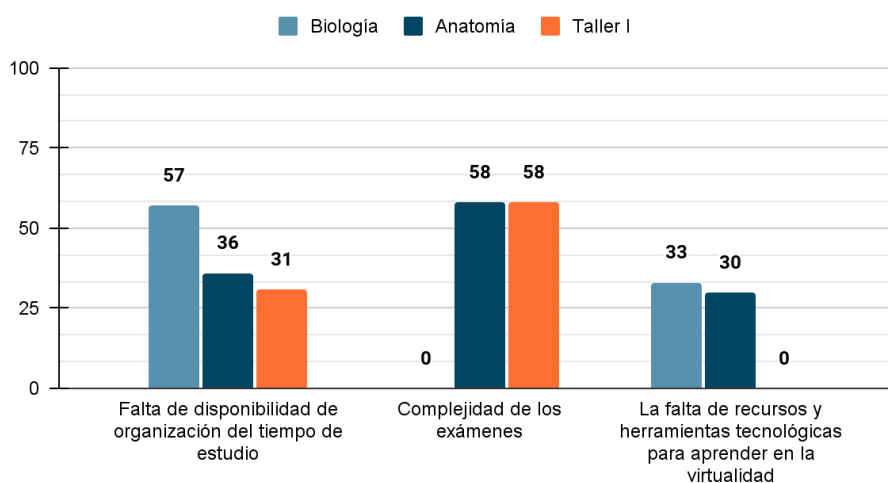
*Fuente: Elaboración propia*

Las tres estrategias más recurrentes fueron; en primer lugar “estudiar solo” que resaltó como estrategia más utilizada por los estudiantes tanto en Biología, como en Anatomía y Taller de Práctica Profesional I. En segundo lugar, en cuanto a cantidad de estudiantes que la utilizó, aparece el “hacer resúmenes” como estrategia común en las asignaturas de Biología y Anatomía, mientras que en la asignatura de Taller I es reemplazada por “escuchar las grabaciones de las clases”. Y, en tercer lugar, “mirar videos” se presenta como estrategia común en las asignaturas de Anatomía y Taller I, que si bien en Biología está presente entre las más utilizados es reemplazada en la escala por “Subrayar apuntes/textos”. Cabe señalar que mientras en Biología y Taller I las estrategias de aprendizaje más utilizadas tuvieron variaciones, en la asignatura de Anatomía estas se mantuvieron en recurrencia.

Estos datos dan cuenta de las opciones que tenían los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, tanto en lo que implicó estudiar solo ya sea por el contexto de aislamiento o la novedad del ser ingresante universitario en el establecimiento de vínculos con los pares, como en el papel que tuvieron los medios de comunicación y de acceso a la información en cuanto a recurrir a ellos para hacer resúmenes y mirar videos.

En cuanto a los obstáculos que los estudiantes identificaron en sus procesos de aprendizaje también se presentaron recurrencia y matices. En la Gráfica de Columnas 2 se exponen las recurrencias de obstáculos identificados en las tres asignaturas. La totalidad de los datos sobre los obstáculos identificados por los estudiantes en sus procesos de aprendizaje de cada asignatura, se encuentra en el Anexo 6.3

**Gráfica 2: Recurrencias de Obstáculos en el Aprendizaje**



*Fuente: Elaboración propia*

Los tres obstáculos más recurrentes en las asignaturas estudiadas fueron; primero “la falta de disponibilidad de organización en el tiempo de estudio” que se presentó como recurrencia en las tres asignaturas. Segundo “la complejidad de los exámenes” reconocida como obstáculo en las asignaturas de Anatomía y Taller I, mientras que en Biología se reconoció como obstáculo “la cantidad y accesibilidad del material de estudio”. Y, en tercer lugar “la falta de recursos y herramientas tecnológicas para aprender en la virtualidad” identificada como obstáculo en las asignaturas de Biología y Anatomía, mientras que en Taller I se identificó como obstáculo “el espacio y recursos inadecuados para estudiar en casa”. Cabe señalar que, al igual que con las estrategias de aprendizaje, si bien en las asignaturas de Biología y Taller I los

obstáculos más reconocidos por los estudiantes tuvieron variaciones, en Anatomía estos fueron constantes en cuanto a recurrencia.

Estos datos permiten advertir que dichos obstáculos pueden estar asociados a la naturaleza epistémica particular de cada asignatura, como así también a los desafíos de ingreso, demandas horarias y tecnológicas propias del contexto de cursada virtual e híbrido que se desarrollaba en ese momento histórico.

Por otro lado, en las tres asignaturas estudiadas las dos estrategias de aprendizaje que menos se repitieron fueron “participar de las actividades asincrónicas en la plataforma virtual” y “participar activamente de las clases sincrónicas”. Como obstáculo en los procesos de aprendizaje, los dos menos identificados por los estudiantes fueron “la relación con el /la docente” y “los vínculos con los pares”. Lo que muestra un contexto de aprendizaje en donde la relación o vínculo con un otro no era vista, por lo menos en un primer momento, como un obstáculo para aprender, esto puede deberse a la inexistencia en sí de dicha relación o un debilitamiento de la misma, ya que como estrategia de aprendizaje tampoco eran usados los espacios de interacción e intercambio con los pares y docentes.

## **2. Grupos Focales**

Este instrumento fue utilizado como instancia de profundización de los datos relevados en la etapa 1, teniendo una temporalidad de administración distinta se evidenciaron diferencias en algunos resultados de los mismos. Los grupos focales, divididos en dos encuentros (presencial y virtual) de cuatro momentos cada uno, contaron con un total de 9 participantes. A continuación, se presentan los resultados de ambos grupos focales, incluyendo una caracterización de la muestra que permite comprender quiénes participaron de esta etapa.

### **2.1. Datos sociodemográficos y trayectorias académicas de los participantes.**

En el encuentro presencial, participaron 4 estudiantes, todas de sexo femenino con un rango de edades de entre 18-36 años. Con variaciones en el año de egreso del nivel secundario, entre los años 2003 y 2020, los datos expresan la heterogeneidad de edades presentes en el grupo. En cuanto al ingreso universitario, el 100% de las participantes ingresó a la carrera de Kinesiología y Fisiatría de UFLO en el año 2021.

En el encuentro virtual, participaron 5 estudiantes de entre 18-24 años, de ambos sexos. El 100% de los participantes eran ingresantes 2021 a la carrera de Kinesiología y Fisiatría, quienes habían egresado del nivel secundario entre los años 2016-2020, lo que indica un rango de edad más corto que el grupo anterior pero aun así heterogéneo.

## **2.2. Momentos.**

A continuación, se presentan los datos de las desgravaciones de los grupos focales que se encuentran en el Anexo 7. Los resultados se organizan respetando los momentos y objetivos planteados en el apartado IV Tabla I.

### ***2.2.1. Primer Momento: “Ser Estudiante de Primer Año de Kinesiología y Fisiatría en 2021 fue...”.***

En el primer momento, los estudiantes expresaron sensaciones mayormente de valencia negativa respecto de su experiencia estudiantil en el año 2021. Las palabras más recurrentes (expresadas por más del 50% de los estudiantes) fueron: difícil, complicado, estresante, desafío, desconocido; las cuales denotan la complejidad del contexto de aprendizaje que implicó estudiar en pandemia. Estas palabras remitieron a acciones tales como iniciar una forma de estudio, responsabilizarse por el propio aprendizaje, acercarse a prácticas de lectura y escritura e incluso, el ingreso a la cultura universitaria en virtualidad. Algunos ejemplos de ello son:

*Fue muy complicado (...) Para mí, fue un año muy estresante, muy abrumador, muy difícil... mucha información, esto de no saber qué si entra qué no entra, que leo que no leo, que va y que no va, eso es lo que me fue empezando a saturar cada vez más (Estudiante 4, Grupo Focal A).*

*“Complicado, fue aprender desde cero, (...) es otra forma de estudiar” (Estudiante 3, Grupo Focal B).*

Otras palabras que aparecen en menor medida son: trauma, incertidumbre, chocante, abrumador, presión, falta de organización, las cuales daban cuenta de aquellas sensaciones que los estudiantes vivían y que, algunas de ellas, encuentran relación con los obstáculos mencionados anteriormente. Un ejemplo de esto es: *“Es un desafío entre la virtualidad, la presencialidad ahora, y los traumas que pudieron quedar de la pandemia. Particularmente, como a muchas personas, tuve mucha incertidumbre” (Estudiante 2, Grupo Focal A).*

En tanto, también hubo, aunque en menor medida, palabras de valencia positiva como: Aprendizaje, nuevo, conocimiento, distinto; las cuales remiten a la posibilidad de aprendizaje más allá del contexto. Por ejemplo, en la frase: *“Es todo un mundo desconocido y estresante, pero que a mí me generó mucho aprendizaje, digamos, este año fue totalmente distinto”*. (Estudiante 3, Grupo Focal A).

### **2.2.2 Segundo Momento: “Los estudiantes andan diciendo...”.**

En el segundo momento se expusieron frases recurrentes breves extraídas de los datos cuantitativos relevados en la etapa 1. Las mismas manifestaban apreciaciones de los estudiantes sobre el clima motivacional de clase de las asignaturas: Biología, Anatomía y Taller de Práctica Profesional I.

Con respecto a la Frase 1: *“Los estudiantes andan diciendo que en Taller de Palpatória (Práctica Profesional I) las clases son poco participativas y los exámenes tienen poco que ver con lo que se trabaja con los profes”* las opiniones fueron variadas. Hubo quienes estuvieron totalmente de acuerdo, quienes en cierta medida lo estaban y aquellos que expresaron su total desacuerdo. Cinco (5) de los participantes estuvieron totalmente de acuerdo y lo expresaron en frases como: *“(...) estoy de acuerdo con la frase de Taller porque es cierto que participamos poco y cuando vamos a dar los parciales nos hacen muchas preguntas, que yo no sé si son capciosas, engañosas, tramposas, llámenlo como quieran (risas) (...)”* (Estudiante 4, Grupo A).

Por otro lado, otros tres estudiantes (3) estuvieron de acuerdo en cierta medida, aclarando, referente a la participación en clase, que si bien era un grupo reducido el que participaba, participación había y que esta no dependía directamente de las acciones docentes sino de connotaciones negativas atribuidas al espacio virtual, tales como “quedar expuesto”, “sentirse solo”, “tener vergüenza” o simplemente “esperar que alguien más lo haga”. Sobre los exámenes, estos estudiantes le atribuyeron la complejidad a los contenidos y dificultad propia del nivel universitario, por lo que manifestaron no estar de acuerdo con la no coherencia entre lo visto en clase y lo evaluado. Esto se ve reflejado en el siguiente ejemplo:

*No estoy tan de acuerdo porque no siempre participamos, pero es porque es mucho y por ahí lo dejamos hablar (al docente) para no interrumpir. Hay muchos que les da vergüenza hablar, y mucha gente que no responde porque dice “bueno, va a responder otro”, y se hace un silencio, pero no porque no quieren responder si no por eso, porque piensan que va a responder otro. Y con lo de los exámenes casi siempre toma lo que da, el problema es que sí es bastante difícil.* (Estudiante 2, Grupo B).

Solo un estudiante (1) no estuvo de acuerdo, expresando no comprender del todo a qué se refería una clase participativa. Manifestó:

*No sé a qué se refiere con “poco participativas” ¿que nosotros participamos poco? Yo no hablé casi nunca la verdad, pero sentía que entendía cuando él (docente) explicaba así que, si no me quedaban dudas, no preguntaba. En ese sentido no coincido.” (Estudiante 5, Grupo B).*

En la Frase 2: “*Los estudiantes andan diciendo que en Anatomía los profes van muy rápido, siempre se hace lo mismo en clase y explican como si ya supiéramos los temas que nos enseñan*” también hubo discrepancias en las opiniones y sentires de los estudiantes. Mientras que cuatro (4) estuvieron de acuerdo, otros 5 manifestaron estar de acuerdo en cierta medida, la cual estaba marcada por el transcurso del tiempo cursando la asignatura. Aun así, estos porcentajes tuvieron variaciones, ya que los estudiantes cambiaban o completaban su mirada una vez que escuchaban a sus pares.

Se presentaron frases en acuerdo como: “*(...) por ahí sí se da como por sentado algunas cosas y (...) muchas veces, al ir tan rápido y dar cosas por sentado, se hace medio difícil.*” (Estudiante 2, Grupo A).

Y frases que evidenciaban un cambio de opinión de acuerdo al tiempo transcurrido de cursada, que indican estar de acuerdo en cierta medida o haberlo estado al comienzo de la experiencia universitaria. Como ejemplo:

*(...)podría decirse que, a principio de año, apenas arrancamos, por ahí sí pensé “explican los temas como si ya los supiéramos”. Después me fui adaptando, me di cuenta que no era así, que no las daban como si ya lo supiéramos, pero al principio sí lo creía.” (Estudiante 2, Grupo B).*

En cuanto a la Frase 3: “*Los estudiantes andan diciendo que en Biología las clases son dinámicas, los temas se relacionan entre sí y es posible seguir el ritmo a los profes*” solo fue elegida por un estudiante quien manifestó estar de acuerdo aludiendo a que ya tenía conocimientos previos desde el nivel secundario. Ejemplo de esto es la siguiente cita:

*(...) yo siento que todos, o sea con lo poco que vimos en la escuela secundaria, ya teníamos una idea y el profe, por lo menos el nuestro (...) medianamente te explicaba e iba relacionando las cosas y, por un tiempo, se acomodaba a nuestros ritmos. Fue la materia que más me gustó y si bien fue complicada llevarla, por la forma en la que el profe la daba fue bastante dinámica.” (Estudiante 3, Grupo A).*

De forma inesperada, se advirtió que las frases de las asignaturas de Taller I y Anatomía fueron las más elegidas por los estudiantes, las cuales a su vez generaron más inquietud y conversación entre ellos. Mientras que la frase de Biología, no fue percibida de interés por los participantes, y solo fue elegida y abordada por uno de ellos.

### **2.2.3 Tercer Momento: Preguntas y Respuestas.**

El objetivo de este tercer momento fue reconocer e identificar las orientaciones motivacionales de los estudiantes y conocer sus explicaciones frente al éxito o fracaso (atribuciones causales) en el cumplimiento de sus objetivos y de las expectativas que tenían a futuro. Para esto se les hicieron 3 preguntas.

En primer lugar, se preguntó acerca de los objetivos que se propusieron para el primer año en la universidad, sobre lo cual más del 50 % de los participantes manifestó haberse puesto como objetivo terminar el primer año de la carrera, en frases como: “sobrevivir a primer año, no dejar la carrera, seguir intentando, terminar el primer año”. Específicamente, una estudiante expresó: *“No dejarla. Perdón, re sincera, pero es la realidad.”* (Estudiante 1, Grupo B). Lo que denota una preocupación e incertidumbre ante la novedad del rol de estudiante universitario y del contexto mismo de la universidad.

Otros cuatro (4) estudiantes expresaron haberse puesto metas más relacionadas a los contenidos en sí de la carrera, tales como: conocer si era algo que realmente le gustaba, promocionar todas las materias, aprobar todas las asignaturas e incluso recuperar los hábitos de estudio y no procrastinar. Lo que muestra, por un lado, de acuerdo también a la etapa vital que atraviesan los estudiantes, que muchos de ellos estaban conociéndose a sí mismos, conociendo sus gustos e intereses, conociéndose como estudiantes universitarios y la carrera que eligieron. Por otro lado, denota las expectativas que se viven en el ingreso a la universidad, al esperar continuar siendo el estudiante que se fue en el nivel secundario, aquel que aprobaba todo.

Además, también hubo quien hizo referencia al esfuerzo y dedicación que se pusieran en el proceso como objetivo de su primer año universitario, expresó “dar lo mejor de mi” (Estudiante 4, Grupo A).

En segundo lugar, se les preguntó si consideraban haber tenido éxito o fracaso en esos objetivos, las respuestas fueron variadas. Cuatro de los participantes expresaron haber tenido éxito a pesar de no haber alcanzado en sí sus objetivos, como promocionar o aprobar todas las asignaturas de primer año de una vez. Esto se vio reflejado en frases como:

*Yo siento que más allá de todo lo que pasé, ahora miro para atrás y bueno, sé que me frustré y no lo cumplí, pero lo voy cumpliendo. No quiero ponerme en la cabeza que porque pierdo una materia fue un desperdicio todo lo que hice. Lo veo como un aprendizaje, lo veo bueno, porque sé que me esforcé. (Estudiante 2, Grupo A).*

Lo que da cuenta de que su éxito para ellos, estaba más ligado al proceso y al esfuerzo invertido en esos procesos, no tan directamente en los resultados esperados o establecidos como meta en primera instancia.

También, hubo otros cuatro estudiantes que expresaron haber alcanzado sus objetivos y tener éxito en base a esos logros esperados: *“Resistí, pude llegar hasta acá” (Estudiante 3, Grupo A)* *“Yo tuve un buen periodo(...) aprobé todos los parciales” (Estudiante 4, Grupo B)*. El éxito para estos estudiantes implicó alcanzar sus objetivos planteados a principio de año.

Solo uno (1) de los participantes expresó haber fracasado en alcanzar sus objetivos, haciendo una atribución de su fracaso centrada en sí mismo, expresó: *“Fracasé totalmente pero bueno(...)” (Estudiante 2, Grupo B)*.

Por último, se les preguntó a los participantes sobre aquello que, de alguna manera, “se llevaban” para el próximo año, lo que abrió una variedad de temas en cada respuesta. Por lo cual se organizaron 5 grupos o categorías a fin de facilitar la lectura.

En el primer grupo, siete (7) de los estudiantes expresaron “llevarse al 2022” experiencias y aprendizajes referidos a su rol como estudiantes universitarios, incluyendo conocer qué es ser un estudiante universitario, la organización, planificación, estrategias y grupos de estudio. Esto se vio reflejado en frases como:

*(...) me llevo eso de haber empezado y saber cómo es, cómo se maneja la facultad, cada materia y saber cómo lo voy a encarar el año que viene, sin tanta incertidumbre. Voy a saber desde principio del cuatrimestre que tengo que empezar a estudiar, empezar a organizarme (...). (Estudiante 4, Grupo A).*

Por otro lado, en el segundo grupo cinco (5) estudiantes manifestaron “llevarse” conocimientos y metas respecto a su salud psicológica, haciendo referencia a escucharse a sí mismos, hacer otras actividades fuera del contexto universitario e incluso empezar terapia. En frases como:

*Yo me llevo que tengo que ir a la par de lo que realmente mi cabeza me pide (...) Tener esa responsabilidad y salir de mi cabeza, (...) me di cuenta que haciéndole caso a mi cabeza estoy aprendiendo muchísimo con mis tiempos, siguiendo mi cabeza” (Estudiante 2, Grupo A).*

En el grupo 3, un estudiante expresó “llevarse al 2022” conocimientos y aprendizajes referidos al contenido en sí de las asignaturas: *“Hemos aprendido un montón de cosas, por ejemplo; de Anatomía, Histología, los contenidos, muchísimo conocimiento.”* (Estudiante 1, Grupo A).

Asimismo, en el grupo 4 solo un estudiante mencionó “llevarse” lazos o vínculos sociales con docentes y pares, expresando: *“me llevo los compañeros que hice, la relación con los profesores.”* (Estudiante 4, Grupo B).

Y, por último, dos participantes evidenciaron incertidumbre y desorientación al momento de reflexionar al respecto al expresar “no saber que se llevaban” (Estudiante 1 y 3, Grupo B).

#### **2.2.4. Cuarto Momento: Estrategias de Estudio.**

Aquí se tuvo como objetivo conocer las estrategias de aprendizaje autorregulado que los estudiantes desarrollaron o pusieron en práctica para aprender en su primer año de universidad. Por lo que se instó a los estudiantes a que escribieran cinco estrategias que les fueron útiles para estudiar. Al ser una consigna abierta surgieron varias respuestas, por lo cual se realizó una comparación de datos en conjunto con los estudiantes, organizando aquellas más afines entre sí en un mismo grupo y estableciendo un orden según mayor efectividad.

A continuación, se presentan 5 grupos de estas respuestas, denominadas y organizadas por los estudiantes como estrategias de aprendizaje más recomendadas:

En primer lugar, la estrategia de **“Estudiar con otros”** en grupos de estudio o duplas, fue a la que hicieron más referencia los estudiantes en cuanto a su efectividad. Se refirieron a esta dando a entender el cambio en sus percepciones a lo largo de la cursada en cuanto a la diferencia de estudiar en grupo o en duplas en comparación con el estudiar solo. Esto se ve reflejado en frases como:

*Conocer a tus compañeros, eso te va a servir cuando tengas dudas, necesites charlar o buscar cierto apoyo en alguna cosa. Me pasó que al empezar en la pandemia era medio raro tener que conocer a tus compañeros, pero como tuve la suerte de conocer una compañera me sirvió un montón, ¿era como “vos entendiste esto? Si te lo explico ¿vos tenés tal material?” o por ahí era solo quejarnos de la facultad. Te servía de descarga también”* (Estudiante 3, Grupo A).

En segundo lugar, casi tan recomendada como la primera, la estrategia de **“Organización”** la cual incluyó el uso de calendarios, agendas y planificadores a fin de anotar

las fechas importantes, tareas pendientes, días y horarios, con el objetivo de llevar al día la cursada. Referente a esto, los estudiantes expresaron:

*Me ayuda a tener como una libertad mental, capaz que llega un momento que digo esto es más importante, pero no, en el momento en que yo escribí esto, esto era importante. (Estudiante 2, Grupo A).*

*Yo creo que otro de los fundamentales es la organización de los tiempos. Más allá de que después le dimos bola o no a los calendarios y todo eso, está claro de que si sos constante y tenés un calendario de estudio, y posta te pones a hacer las cosas vas a tener resultados. Aunque cueste una banda, la organización de tiempos es fundamental. (Estudiante 4, Grupo B).*

Por otra parte, como tercera estrategia de aprendizaje más recomendada por los estudiantes, se posicionó lo que se denominó como **“Buscar recursos de aprendizaje”**. Esto incluyó resumir, mirar videos, hacer mapas y redes conceptuales, dibujar, repetir en voz alta, etc. Lo cual denota la importancia de ir conociéndose como estudiante, de conocer las formas en las que cada uno aprende. Se ve evidenciado en frases como las siguientes:

*“(...)mi recurso es armar mis propios resúmenes, no soy tan de lo visual. Yo me pongo a estudiar y puedo estar 5 días con lo mismo, porque de lo visual a mí no me queda.” (Estudiante 1, Grupo A).*

*“Creo que esto es independiente de cada materia; buscar el método de estudio si no sabes cómo vas a estudiar y cuál método te funciona más, creo que va a ser todo más difícil.” (Estudiante 4, Grupo A).*

En cuarto lugar, los estudiantes eligieron el **“No frustrarse”** como grupo de estrategias que incluía buscar motivación, “respirar y arrancar de nuevo”, no perder el objetivo e incluso buscar apoyo psicológico de ser necesario. Estas estrategias denotaban importancia en los estudiantes al ayudarles a finalizar el año con aprendizajes acerca de su salud mental y psicológica. Lo cual se ve reflejado en frases como:

*El darte tiempo, no todo gira en torno a la facultad. A mí me pasaba al principio de no querer hacer otra cosa que no sea estudiar porque para mí era perder el tiempo, pero cuando empecé el tratamiento con la psicóloga me empecé a dar cuenta de que, si yo estoy cansada, si yo no me siento bien, no voy a rendir, me va a costar el doble. Entonces, una vez a la semana tomá un descanso, no culparnos, no cuestionarnos por haberlo tomado. (Estudiante 2, Grupo A).*

*Yo tuve con la psicóloga esto de plantearme cada decisión que voy a tomar, las posibilidades, que es lo peor que puede pasar si hago, si no hago, si dejo, si no dejo. Y eso es*

*lo que ha ayudado a llevar un equilibrio este cuatrimestre para que la preocupación no sea igual. (Estudiante 3, Grupo B).*

Por último, los estudiantes seleccionaron la **“Participación”** como una de las estrategias de aprendizaje de más importancia para ellos, esta estrategia incluyó el participar en clases sincrónicas, en las actividades asincrónicas, hacer preguntas, asistir a las clases de apoyo con ayudantes de cátedra, leer antes de la clase, entre otras. Este grupo de estrategias dejó a la vista la efectividad que los estudiantes le atribuyeron al estudiar con otro no solo en el estudio entre pares, sino también en las clases de apoyo, en la participación al sacarse dudas y hacer pregunta, lo cual pone en relevancia el anclaje y la interacción con un otro como potenciador del aprendizaje. Un ejemplo de esto es en frases como: *“El asistir a las clases de consulta, yo digo que las clases que dan compañeros de años más grandes fueron la gloria para mí, me rescataron un montón.” (Estudiante 2, Grupo B).*

Cabe destacar que, como se puede observar, los datos relevados en los grupos focales presentan diferencias notables con aquellos que se recogieron en el cuestionario de la primera etapa de trabajo de campo, sobre todo en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje. En el siguiente apartado se profundizará al respecto en el marco de las discusiones y análisis de este TFI.

## **VI- Discusiones**

Lo expuesto hasta aquí posibilita hacer un recorrido sobre los resultados obtenidos en este TFI, al acercarse a las experiencias estudiantiles narradas en primera persona y a los posibles motivos que guiaban los procesos de aprendizaje de los estudiantes de primer año de Kinesiología y Fisiatría en el año 2021. A continuación, se analizan los resultados recién expuestos a partir de los objetivos específicos establecidos, con la intención de arribar a conclusiones al ponerlos en diálogo con los autores y conceptos trabajados en el marco teórico.

El primer objetivo específico refería a caracterizar a los estudiantes de 1° año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de UFLO sede Comahue en 2021. Este se logró permitiendo realizar un reconocimiento del perfil de los mismos. El estudiantado se caracterizó por estar compuesto predominantemente por mujeres, que en su mayoría tenían entre 17 a 21 años residentes del Alto Valle y que atravesaban una etapa vital de autoconocimiento, descubriendo sus intereses epistémicos y profesionales y reconociéndose como estudiantes universitarias.

La mayor parte de los estudiantes no tenían otras responsabilidades del rol adulto y, más de la mitad, eran ingresantes que no habían realizado ningún tipo de OVO o carrera previa, lo cual generó incertidumbre en la experiencia universitaria y añadió, con la pandemia, motivos que pusieron en riesgo la permanencia en la carrera. De hecho, esta fue una de las preocupaciones de los estudiantes. Muchos de ellos lo manifestaron a través del establecimiento de metas personales basadas en “no dejar sus estudios o abandonar la carrera”, las cuales les permitieron sostener la continuidad de su condición de estudiante en primer año. Esto da cuenta de una doble incertidumbre. Por un lado, afrontar la novedad del contexto universitario, y por el otro construir el rol de estudiante universitario considerando las expectativas que tenían y las posibilidades que se habilitaron con la situación de emergencia.

Al respecto, se encontraron coincidencias con la investigación de Francia *et al.* (2020) sobre los sentires y percepciones de los estudiantes universitarios en pandemia, la cual deja entrever ciertas dificultades en el proceso de construcción del rol del estudiante universitario y la influencia del contexto en las trayectorias educativas. Estas dificultades tuvieron que ver con las modificaciones de cursado, el no cumplimiento de expectativas, la nueva modalidad de aprendizaje y el modo de vincularse con los otros. Si bien las probabilidades de deserción en primer año tienden a ser altas, estas se potenciaron en el contexto pandémico (Causa, 2021). Durante el año 2021 existió un mayor riesgo de interrupción y abandono no solo debido a la situación socioeconómica durante y después de la pandemia, sino también a diversos factores personales que confluyeron en el éxito o fracaso del ingreso a la universidad, tales como: las motivaciones, los hábitos de estudios, la claridad en la elección profesional de los estudiantes, entre otros (Vercellino *et al.* 2020).

La caracterización de los estudiantes de primer año permitió tener un perfil del ingresante en 2021 a la carrera en cuestión, conocer quienes fueron esos estudiantes, para así, como propone Carli (2006), acercarnos a sus experiencias de aprendizaje desde su propia voz. Como ya se mencionó, fue desde la experiencia estudiantil universitaria que se accedió a aspectos desconocidos de ese presente, lo que permitió revisar y comprender los procesos de aprendizaje en contexto de emergencia. Esto remite al segundo objetivo específico que consistió en conocer y describir los sentidos que los estudiantes, de Kinesiología y Fisiatría en 2021, le atribuyeron al aprendizaje en el primer año de la carrera en el marco de su experiencia estudiantil. Se logró conocer los sentidos que los estudiantes le dieron al aprendizaje, abriendo la puerta a su vez para comprender cómo fue ser estudiante en un contexto particular. En

definitiva, se recuperó la perspectiva de los estudiantes, la cual permitió acercarse a comprender los procesos y dinámicas de apropiación del conocimiento en la universidad (Vercellino *et al.* 2020).

A lo largo del ciclo académico 2021, las experiencias de aprendizaje, “eso que les pasó” a los estudiantes respecto a sus procesos de aprendizaje (Larrosa 2006), mostraron características particulares según los espacios curriculares en que se desarrollaron. A continuación, se destaca lo hallado en la asignatura de Biología y Taller de Práctica Profesional I, dado que permiten reconocer cierta dicotomía. Cabe destacar que además de estas dos asignaturas mencionadas, se exploraron las experiencias de los estudiantes en Anatomía. Sin embargo, en este espacio curricular no se hallaron datos significativos que permitieran reconocer recurrencias a destacar.

En lo que refiere a Biología, fue la asignatura en la que los estudiantes percibieron un mayor aprendizaje, sobre todo en virtualidad, esto atribuido a la familiaridad de los contenidos, dado que manifestaron continuidad con lo aprendido en el nivel secundario, situación que favorecía su aprendizaje incrementando su sensación de logro y progreso. Además, resaltaron la forma de enseñar del docente con clases dinámicas, en la cual se sintieron esperados en el avance de contenidos, lo cual pudo favorecer la percepción del aprendizaje en dicha asignatura.

El Taller de Práctica Profesional I, por otro lado, fue la asignatura en la que más estudiantes percibieron que no aprendieron. Esto podría estar relacionado con la naturaleza epistémica propia de cada asignatura. Se atribuye, en lo compartido por los estudiantes, que este espacio resultó novedoso en el marco de la formación disciplinar por su naturaleza epistémica, y que el aprendizaje en la virtualidad obturó saberes prácticos y experienciales que se esperaban construir en el primer año de la carrera. Mientras que Biología fue una asignatura más teórica que, además, los estudiantes expresaron conocer y tener bases desde el secundario; Taller de Práctica Profesional I fue un espacio introductorio de la carrera centrado en la práctica del futuro profesional en Kinesiología y Fisiatría. Taller I fue un “mundo nuevo”, como algunos de los estudiantes manifestaron, donde aparte de no tener conocimientos previos, se le suma que es una asignatura de naturaleza práctica que involucra el cuerpo de uno mismo y de un otro. En un contexto de aislamiento social, como lo fue la pandemia durante la primera mitad del año 2021, eso que se aprende practicado, palpando el cuerpo de uno y del otro, no fue alcanzado considerando las limitaciones que planteó la virtualidad. Los estudiantes se percibieron en soledad frente a las tecnologías de la comunicación. Hubo una alteración en los modos

tradicionales de aprender, donde el palpar y tocar para conocer, justamente para aprender, se vieron reemplazados por el mirar y escuchar para repetir. Cabe resaltar que una vez que se volvió a presencialidad ciudad los estudiantes expresaron haber percibido un mayor aprendizaje en esas pocas clases presenciales que en la cursada virtual a lo largo del primer cuatrimestre.

Los resultados hallados en las asignaturas de Biología y Taller de Práctica Profesional I replican hallazgos de investigaciones como la de García y Pascucci (2021) sobre los niveles de comprensión y aprendizaje en asignaturas de naturaleza teórica y práctica en presencialidad y virtualidad. En la misma, se hallaron mejores niveles de comprensión y aprendizaje de las clases teóricas dictadas bajo la modalidad virtual, como Biología, y mejores niveles en las clases prácticas con modalidad presencial, como Taller I.

Lo hallado en estas asignaturas, incluyendo ahora a Anatomía, evidenció algunas diferencias en las percepciones de aprendizaje compartidas por los estudiantes. Estas fueron heterogéneas y estuvieron cargadas de significados y afectos (Carli, 2006) que mostraron aquello “les pasó”, que los formó y transformó tanto individual como colectivamente. Es desde el relato de estas experiencias universitarias que se identificaron varias dimensiones en las percepciones de aprendizaje que, como explica Vercellino *et al.* (2020), refieren a dos ejes centrales: los aprendizajes cognitivos y los aprendizajes relacionales. Es interesante observar que estas percepciones cambiaron a lo largo del ciclo académico.

Durante el primer cuatrimestre del 2021, para la mayoría de estos estudiantes el aprender venía ligado a los aprendizajes de los contenidos de las asignaturas y asociado a logros como aprobar exámenes o promocionar. Este tipo de aprendizaje estaba más vinculado al conocimiento como cúmulo de contenidos e información a asimilar, “aprender/repetir” para aprobar materias. Para la segunda mitad del año, varios estudiantes mantuvieron esta percepción, y, en los grupos focales, una minoría hizo mención a esta como logro al percibir que aprendieron al aprobar exámenes y adquirir conocimientos relacionados con los contenidos de las asignaturas. Se reconoce que esta percepción mantiene relación con los aprendizajes cognitivos definidos por Leite (2018), estando asociados al hecho de pasar materias para recibirse, repitiendo, donde los exámenes fueron esenciales para establecer un control del aprendizaje.

Para otros estudiantes, el proceso de aprendizaje se conectó con aspectos relacionales que implicaron el aprender a ser estudiante. Durante el segundo cuatrimestre, la mayor parte de los estudiantes de los grupos focales plantearon una relación no solo con el saber sino consigo

mismos y con los otros, permitiéndoles conformar su identidad como estudiantes universitarios. Como expresan varios estudiantes, fue un conocer cómo es ser estudiante universitario en la relación con los otros, ya que la mayoría eran ingresantes que no tenían conocimiento ni experiencia previa con la cultura universitaria. Los estudiantes fueron adquiriendo conocimiento sobre las reglas, normativas de examen, organización, estrategias de estudio, formación de grupos de estudio y establecimiento de relaciones sociales con compañeros y profesores. Estos logros fueron fundamentales para su adaptación, como pautas necesarias para “sobrevivir” en el entorno académico (Leite, 2018). Es importante remarcar que estos aprendizajes relacionales se basaron en la colaboración y vínculos desarrollados con otros durante la segunda mitad del año, lo cual impactó positivamente en la adquisición de conocimientos cognitivos, habilidades prácticas y actitudinales (Vargas *et al.* 2020).

Asimismo, sumamente ligado a este último, emerge en esta investigación una nueva noción en cuanto a la percepción de aprender, vinculada a la relación entre los procesos de aprendizaje y la relevancia del bienestar emocional de los estudiantes. Se reconocieron en ciertas frases recurrentes de los participantes que la preocupación por los niveles de estrés, ansiedad, sensación de bienestar, satisfacción, entre otras, fueron adquiriendo relevancia en el marco de afrontar nuevos modos de aprender en un contexto desconocido, hostil y de mucha vulnerabilidad. En este sentido, pareciera que ser estudiante universitario en pandemia propició ciertos aprendizajes, más allá de lo disciplinar y académico, que se fueron “incubando”, es decir, fueron creciendo en la soledad, aislamiento y distanciamiento, respecto de la importancia de la autorregulación emocional en el primer año de la universidad. Fue en estas condiciones que los estudiantes “incubaron”, desarrollaron, aprendizajes para su “supervivencia” durante su primer año de vida universitaria.

Los estudiantes refirieron a estos aprendizajes en la segunda mitad del año, en cuanto a su percepción o sentimiento de superación personal de la experiencia misma de aprendizaje en la universidad, en el marco de reaprender cómo aprender (Vercellino *et al.* 2020). Esto tiene relación con lo postulado por Pozo y Pérez (2009) pero va más allá de la actitud de desaprender que ellos postulan. Incluye un cambio de perspectiva frente a los obstáculos vivenciados, como la transformación de las estrategias de aprendizaje utilizadas y el cómo ser estudiante universitario en modalidad virtual e híbrida en un contexto de emergencia, desarrollando un cambio en sus expectativas respecto de la universidad y su desempeño en la misma. El contexto con las condiciones ASPO Y DISPO requirieron una adaptación de la población estudiantil,

que debió hacer cambios en sus procesos de aprendizaje a fin de que estos fueran reales y significativos. Fueron aquellos estudiantes que manifestaron “llevarse” conocimientos respecto a ellos mismos y su salud psicológica, haciendo referencia a escucharse a sí mismos, hacer otras actividades fuera del contexto universitario e incluso empezar terapia, los que evidenciaron esta noción respecto a la percepción de aprendizaje. Estos aprendizajes estuvieron relacionados con el cómo aprender mejor, optimizando el proceso mismo de aprendizaje, e involucraron la comprensión de la importancia de la autorregulación emocional en los procesos cognitivos de los estudiantes, reconociendo su necesidad para lograr aprendizajes significativos.

Sumado a esto, además de enfrentarse a una nueva cultura de aprendizaje y socialización universitaria, a los estudiantes se les añadió el estudiar bajo la modalidad virtual e híbrida en un contexto de aislamiento que planteó diferentes desafíos. Entre ellos las condiciones de conectividad y dispositivos de conexión que fueron necesarios para sostener los procesos de aprendizaje durante la primera mitad del año, ya que las mismas jugaron un papel decisivo en la educación con modalidad virtual (García y Pascucci, 2021). Si bien, la mayoría de los estudiantes contaba con una notebook para conectarse, más de la mitad indicó tener una conexión a internet inestable, lo que pudo deberse tanto a la calidad como a la demanda de red que había en esos momentos. Esto pone en relevancia las dificultades que surgen ante la dependencia total a los sistemas de comunicación basados en las tecnologías para la continuidad académica. Los mismos estudiantes expresaron que muchas veces era difícil seguir la continuidad de la clase sincrónica debido a los cortes en la conectividad, lo que, además de dificultar la comunicación entre docentes y estudiantes, impidió que buena parte de los procesos de aprendizaje se desarrollaran de forma efectiva, incluyendo tanto la participación como la escucha atenta. Esto encuentra coincidencia en la investigación realizada por García y Pascucci (2021) que expone que aquellos estudiantes que tuvieron complicaciones para acceder a los contenidos en línea presentaron más inconvenientes para apropiarse de los conocimientos en la modalidad virtual, manifestando mayores dificultades vinculadas a la atención y concentración en comparación con la modalidad presencial.

Fue a través de las voces de estos estudiantes que se pudo alcanzar los objetivos específicos propuestos y conocer, además, cómo fue ser estudiante universitario durante el contexto pandémico. En un primer momento, el ser estudiante universitario en 2021 generó sensaciones vinculadas a la soledad del rol al iniciar una forma de estudio diferente a la conocida hasta el momento, responsabilizarse por el propio aprendizaje, e incluso a la novedad

del ingreso a la cultura universitaria en virtualidad. Al analizar las expresiones empleadas por los estudiantes para relatar sus vivencias, es evidente que el comienzo de la carrera universitaria fue "traumático, complicado y difícil", lo que les generó incertidumbre, estrés y ansiedad, además de llevarlos a sentirse solos en su rol de estudiantes. Esto dio cuenta de aquellas percepciones que vivieron como estudiantes y que tienen relación con los obstáculos que encontraron en sus procesos de aprendizaje. Se encontraron discrepancias con la investigación de García y Pascucci (2021) donde los estudiantes expresaron percepciones positivas frente a las clases virtuales. Sin embargo, en un estudio distinto desarrollado por Chiecher-Costa (2022) los sentires experimentados por el estudiantado recibieron categorías similares en cuanto al estrés, la incertidumbre y la frustración. No obstante, en un segundo momento las percepciones sobre el ser estudiante universitario de Kinesiología y Fisiatría en 2021 se volvieron más positivas, en tanto no negaron los desafíos atravesados, pero sumaron el aprendizaje como posibilitador y superador de aquellos obstáculos.

Así, en una exploración más profunda de la percepción del aprendizaje por parte de los estudiantes de Kinesiología y Fisiatría, se desentraña su experiencia sobre qué significó para ellos aprender en el año 2021, y se abre la pregunta sobre ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaron y las estrategias que desarrollaron? Estos aspectos se abordan específicamente en los objetivos tres y cuatro de este Trabajo Final Integrador (TFI). Los mismos se orientaron a identificar los factores que facilitaron o dificultaron el aprendizaje, así como a reconocer las estrategias empleadas por los estudiantes durante su primer año en pandemia, focalizándose en las asignaturas específicas de Taller de Práctica Profesional I, Biología y Anatomía. Sin embargo, es importante tener en consideración que, aunque se lograron identificar los factores buscados, es posible que algunos aspectos hayan quedado pendientes de revisar considerando lo que los estudiantes aportaron desde sus experiencias.

En cuanto a los factores que obstaculizaron el aprendizaje se definen aquí como aquellas condiciones externas o internas del sujeto que, de alguna manera, dificultaron o limitaron el pleno acceso a las oportunidades de aprendizaje. Lo hallado demuestra que en virtualidad los estudiantes advirtieron, en las tres asignaturas evaluadas, obstáculos que tenían que ver, por un lado; con falta de conocimientos previos, tanto de la cultura universitaria como de estrategias de aprendizaje en general, y por otro con factores contextuales.

Sobre los primeros, los obstáculos relacionados con la falta de conocimientos previos, los más recurrentes fueron; en primer lugar "la falta de disponibilidad de organización en el

tiempo de estudio” que se presentó como recurrencia en las tres asignaturas estudiadas. Cabe aclarar, que en la construcción misma del rol de estudiante universitario se requieren nuevos saberes, participación activa y el desarrollo de una planificación y organización para la integración efectiva de los estudiantes en el contexto de la universidad (Francia *et al.* 2020). La novedad del contexto universitario que de por sí requiere que los estudiantes desarrollen un sistema de organización, se presentó aún más compleja con la suma de la virtualidad, nuevas demandas y sobre exigencias horarias.

En segundo lugar, “la complejidad de los exámenes” que fue reconocida como un obstáculo en las asignaturas de Anatomía y Taller I. Esto pudo deberse, según lo expresado por los estudiantes, tanto a las tensiones y efectos propios que surgen en situaciones de exámenes, considerando que fueron los primeros de carácter universitario, como a la novedad que trae consigo el insertarse a la cultura universitaria y la complejidad propia de este nivel de estudios. Esto encuentra sustento en lo expuesto por Arán y Ortega (2012) al considerar que los aprendices suelen manifestar que las exigencias académicas superan su capacidad de gestión al ingresar a la universidad, puesto que aún carecen de herramientas y habilidades para desarrollar acertadamente dichas actividades. Además, hay que tener en cuenta que las asignaturas en las que se presentó este obstáculo, Anatomía y Taller I, fueron aquellas en las que los estudiantes reconocieron más dificultades de aprendizaje, las cuales generaron mayor inquietud y debate entre ellos. Esto debido tanto a la novedad del contenido, del cual expresaron no tener conocimiento previo, como a la naturaleza práctica de las mismas. Así mismo, la influencia del tipo de instrumento utilizado para la evaluación (múltiple choice) y el poco tiempo de resolución también fueron elementos adversos o desfavorables al momento de rendir los exámenes.

Sobre los obstáculos que hicieron referencia a factores contextuales remitieron a recursos materiales que, al tener que ser provistos por el propio estudiante en aislamiento, dificultaron las prácticas de estudio y los procesos de aprendizaje. Uno de estos fue; “la falta de recursos y herramientas tecnológicas para aprender en la virtualidad”, identificada como obstáculo en las asignaturas de Biología y Anatomía. En Taller I, por otra parte, se identificó “la falta de espacio y recursos inadecuados para estudiar en casa”. Ambos obstáculos, hicieron referencia a las tecnologías propias del contexto de cursada virtual e híbrida que se desarrollaba en ese momento histórico y tienen relación con las condiciones de uso de esas herramientas. Anteriormente se evidenció que el 54 % de los estudiantes tuvo dificultades de conexión y

accesibilidad a estos recursos, los cuales incluyeron tanto herramientas físicas (notebook, computadoras) como herramientas de aprendizaje, el conocer y saber cómo se utilizan determinadas aplicaciones, sitios web, plataformas, etc. Se dio cuenta, a través de la palabra de los estudiantes, que ante la falta de espacios para estudiar en casa en la emergencia tuvieron que habilitar espacios cotidianos, como el dormitorio, la cocina, el comedor, a fin de tener un lugar donde estudiar.

En particular, en la asignatura de Anatomía resaltó como obstáculo los modos de enseñar, que se basaron mayoritariamente en exposiciones de Power Point. Algunas hipótesis explicativas, que subyacen de lo hallado, permiten pensar que si bien la virtualidad implicó construir otros modos de cercanía pedagógica que fortalecieron la comunicación didáctica y las estrategias personales de aprendizaje, se generaron interrogantes respecto de la enseñanza sobre el modo en que las propuestas en virtualidad buscaron y buscan promover la autonomía. Se considera que la educación actual requiere una reestructuración del rol docente hacia un orientador del proceso educativo, que promueva la autonomía estudiantil distanciándose de la enseñanza tradicional. Según Abad López y Sáenz Niño (2020) este es uno de los grandes retos del profesorado, ya que debe fomentar el diálogo, la creatividad y lograr que el estudiante desee adquirir y gestionar el conocimiento, desempeñándose con éxito no solo en la presencialidad sino también en contextos virtuales.

Al identificarse los factores que obstaculizaron los procesos de aprendizaje, se evidenció que la pandemia puso en juego la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje. La autonomía fue un desafío pronunciado para los estudiantes, que se enfrentaron a un entorno que les exigió hacerse cargo de su aprendizaje y a ser cada vez menos dependientes de los profesores (Enrico, 2023). Si bien, desde hace tiempo se viene advirtiendo que la falta de estrategias y procesos de autorregulación y autonomía para enfrentarse al aprendizaje constituye el factor principal del fracaso universitario (Soares *et al.* 2006), fue el contexto pandémico el que puso en evidencia las falencias y fortalezas del sistema educativo tradicional.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, aquí se las define como aquellas acciones cognitivas, conscientes, voluntarias y reflexivas que permiten tener procesos de aprendizaje más eficaces, las cuales son aprendidas socioculturalmente en contextos de interacción con alguien que sabe más (Enrico, 2023). Es decir, que son enseñadas, necesitan de espacios de orientación que en este contexto pareciera que no fueron accesibles para los estudiantes. En

cuanto a estas, surgieron recurrencias sobre el tipo de estrategias que utilizaron los estudiantes, y discrepancias sobre las mismas en la temporalidad del cursado.

Considerando que el primer cuatrimestre estuvo atravesado por las condiciones ASPO, los estudiantes utilizaron las estrategias que tenían a disposición y que ya conocían de trayectoria escolares previas. Estos expresaron utilizar estrategias de índole adquisitivas (Román y Gallego, 2001) o como las identifica Pintrich *et al.* (1993) de repaso, las cuales implicaron técnicas atencionales y de repetición, encargadas de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial, y desde este a la memoria de corto plazo. Las mismas incidieron en los procesos de codificación, pero no ayudaron a los estudiantes a construir conexiones internas o integrar la nueva información con el conocimiento previo, sólo permitieron un procesamiento superficial de la misma, algunas de ellas fueron: mirar videos, hacer resúmenes, subrayar o resaltar textos y repasar en voz alta, haciendo referencia al estudiar de manera individual. Estas estrategias dieron cuenta tanto de la forma de organización y de reproducción de contenidos, copiando lo que decían los textos, como de la soledad que percibieron en su rol los estudiantes. Debido a esto, se presentó una tensión en la figura del docente, ya que en muchos casos algunos recursos disponibles en internet substituyeron esta función haciendo que la enseñanza se torne innecesaria o bien genere desinterés en el estudiantado.

En los grupos focales, los estudiantes mencionaron que el estudiar individualmente fue una elección condicionada por el ASPO y DISPO, lo cual los llevó a percibirse en soledad. Fueron elecciones impulsadas tanto por el contexto de aislamiento como por la novedad del ser ingresante universitario en el establecimiento de vínculos con los pares. Es de destacar, que el aprendizaje con pares claramente es beneficioso como estrategia sistemática, no solo por el valor pedagógico en el desempeño académico y regulación de los aprendizajes, sino también en la formación de competencias necesarias para el desarrollo profesional (Moreno *et al.* 2020). Sin embargo, el generar un clima de confianza no fue sencillo para quien recién ingresaba a la universidad, ya que fue muy poco lo que se conocían entre compañeros y sus formas de trabajo, lo cual se vio incrementado por el distanciamiento social que les exigió el contexto.

Ligado a esto, se presentan las estrategias de aprendizaje menos utilizadas por los estudiantes en la primera mitad del año. Estas fueron “el participar de las actividades asincrónicas en la plataforma virtual” y “participar activamente de las clases sincrónicas”. Ambas, referidas a la participación, podrían estar relacionadas con los obstáculos menos

reconocidos por los estudiantes en ese momento, los cuales fueron “la relación con el /la docente” y “los vínculos con los pares”. Esto evidencia un contexto de aprendizaje inicial en donde la relación o vínculo con un otro no era percibido, por lo menos en un primer momento, como obstáculo para aprender ni como estrategia de aprendizaje. Se reconoce que los estudiantes presentaban cierta indiferencia en sí sobre dicha relación en la no participación de los espacios de interacción e intercambio con los pares y docentes.

Durante la primera mitad del año, los participantes estudiaron solos, dedicaban su tiempo de estudio a copiar, resumir y transcribir lo que decía el texto o video. Según las experiencias de los mismos, no se percibió la figura docente como mediadora o facilitadora del proceso de aprendizaje, ni siquiera en plan de responder preguntas, ya que al estar mediada por las tecnologías las relaciones establecidas entre docente-estudiante fueron débiles y distantes. En otras palabras, en este aprender a ser estudiante donde los profesores suelen jugar un papel importante (Leite,2018) como mediadores de la institución, en este caso no fue percibido, desde la mirada estudiantil no había confianza o un contexto de clima de clase cómodo para propiciar la participación y el sacarse dudas. Al respecto, la investigación realizada por Pierella (2018) remarca la importancia y necesidad de estos roles, reforzando que los profesores de primer año son actores centrales en los procesos de recepción de los ingresantes, siendo la “cara visible” que activa las normas y regulaciones institucionales tácitas que se “deben aprender” para ser estudiante universitario (Leite, 2018), y que aquí no fueron percibidas por el estudiantado.

Se evidencia en esta investigación el cambio de estrategias que hicieron los estudiantes en la segunda mitad del año, reafirmando el papel clave de los docentes en este tramo crítico. El momento en que se realizaron los grupos focales coincidió con el comienzo de la vuelta a la presencialidad cuidada, por lo que no sólo se pudo indagar más a fondo sobre las estrategias de aprendizaje, sino también analizar las ventajas de participar en clases presenciales o híbridas en algunas asignaturas. Es importante reconocer que las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes tuvieron cambios en la segunda mitad del ciclo lectivo 2021. No fue lo mismo aprender en casa que aprender en la universidad, y las condiciones del regreso a la presencialidad cuidada incidieron en el uso de esas estrategias.

En esta instancia, es decir en la segunda mitad del año, los estudiantes expusieron nuevas estrategias de aprendizaje que consideraron más útiles y las ordenaron según el grado de importancia que le atribuyeron. En primer lugar, llama la atención que la estrategia más importante y eficaz para ellos fue la que menos utilizaron en el primer cuatrimestre. Se trató de

“estudiar con otros” ya sea en grupos de estudio o duplas, la cual refirió a las estrategias de Apoyo (Román y Gallego, 2001) encargadas de potenciar el proceso de adquisición, codificación y recuperación, conformadas por métodos socioafectivos como la interacción social. Estas estrategias, también conocidas como de Manejo de Recursos (Pintrich *et al.* 1993), incluyeron el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda, aludiendo a la disposición del estudiantado para plantear sus dificultades a un compañero. Se evidenció que las percepciones sobre la relevancia de contar con un grupo o compañeros de estudio experimentaron un cambio. Respaldado por la teoría de Pintrich *et al.* (1993) los procesos de pedir, brindar y recibir ayuda tanto del profesor como entre compañeros, cobraron un gran valor pedagógico. Los mismos estudiantes reconocieron que conocer a sus compañeros y establecer vínculos con ellos fue útil al momento de sacarse dudas e incluso al charlar de la universidad a modo de descarga y motivación (extrínseca). De hecho, la investigación realizada por Causa (2021) condice con la alta valoración de la sociabilidad estudiantil dentro de la experiencia de los estudiantes. Esta, postula que los lazos entre pares funcionan como sostén y propician experiencias significativas. Además, las experiencias de los estudiantes indicaron que la virtualización de la educación demandó un mayor esfuerzo para el desarrollo de la comunicación y sociabilidad, tanto con profesores como con los pares.

Resulta interesante el hecho de que las estrategias de colaboración tuvieran poca relevancia en la primera mitad del año, donde se encuentra una comunidad académica poco organizada para el trabajo en grupo, con un ambiente de aprendizaje solitario. En este sentido, es importante remarcar que la socialización en los procesos de aprendizaje es de gran importancia en la adquisición de conocimientos (Moreno *et al.* 2020). El aprender con otros, no se opone al trabajo individual, sino que es un facilitador que fortalece y favorece el desarrollo global del estudiantado, al permitir que los estudiantes trabajen juntos para aprender, brindándoles un rol importante en el proceso de aprendizaje propio y el de sus compañeros. Se evidencia que esto fue percibido y descubierto por los estudiantes a lo largo del segundo cuatrimestre, con la vuelta a la presencialidad, dado que los datos muestran un cambio de estrategias y modos de aprender en el tiempo, del estudiar de forma autónoma o solitaria a buscar un grupo o compañero de estudio.

Siguiendo con el objetivo específico abordado, en la identificación de las estrategias de aprendizaje la segunda más utilizada por los estudiantes, en la última mitad del año, fue la “organización”. Curiosamente algo que muchos de ellos reconocen no haber puesto en práctica

en la primera mitad del año y que les generó varios obstáculos en su aprendizaje. Esta estrategia también remite a aquellas denominadas de Apoyo (Román y Gallego, 2001) pero en este caso con métodos metacognitivos que refieren a tácticas de planificación y autoinstrucción. Pintrich *et al.* (1993) hace referencia a estas acciones como estrategias de Gestión de Recursos. Esto implica la planificación y programación del tiempo destinado al estudio, así como la creación de un ambiente de estudio ideal: tranquilo, ordenado y con pocos estímulos visuales o auditivos que puedan distraer. Sin embargo, según la experiencia de los estudiantes, esta situación ideal no siempre fue alcanzada. La virtualidad implicó “entrar” en la vida personal de docentes y estudiantes, exponer la intimidad del hogar y acondicionar aquellos lugares cotidianos, como el comedor, la mesa de la cocina y hasta el dormitorio, en espacios de estudio, que no en todos los casos pudieron estar libres de distractores. Incluso, mencionados anteriormente, fueron reconocidos como obstáculos en “la falta de espacio y recursos inadecuados para estudiar en casa”. La regulación del esfuerzo como estrategia metacognitiva es la que permitió a los estudiantes persistir en la tarea a pesar de las distracciones, falta de recursos o interés. Los mismos estudiantes expresaron que el tener una planificación de estudio, una agenda, calendario y “espacio improvisado” les ayudó no solo en la organización sino también en la motivación, permitiendo tener sensación de control sobre sus objetivos, metas y planes.

En tercer lugar, como una de las estrategias de aprendizaje más recomendadas en la segunda mitad del año, los estudiantes destacaron “la búsqueda de recursos de aprendizaje”. Esto incluía las estrategias mencionadas anteriormente (resumir, mirar videos, etc.) sumadas al hacer mapas y redes conceptuales, esquemas, diagramas, entre otras, priorizando la búsqueda de aquellas que se adaptaran mejor a las necesidades e intereses de cada estudiante según la asignatura, a fin de tener una comprensión más profunda de los contenidos de la misma. La clasificación de Román y Gallego (2001) permite describirlas como estrategias de Codificación, que habilitaron a los estudiantes a transformar la información, implicando la comprensión y resignificación de la misma al establecer conexiones con la información ya existente. Es por eso que la estrategia en sí se centró en la búsqueda de recursos que se adaptaran mejor a cada estudiante y a sus formas de aprender. También llamadas estrategias de Elaboración y Organización (Pintrich *et al.* 1993) posibilitaron procesamientos de la información más profundos, cómo el pensamiento crítico. Como estrategias metacognitivas, implicaron que los estudiantes tuvieran un planeamiento, control y regulación de sus procesos de aprendizaje, cuestionando y realizando los ajustes necesarios sobre sus acciones cognitivas a fin de organizar

y comprender más fácilmente el material a estudiar. Esto denota la importancia, que los participantes le dieron a conocerse a sí mismos como estudiantes, comprendiendo las formas en que aprendía cada uno, ya que unos tenían facilidad con estrategias de apoyo como resumir, y otros con estrategias más visuales como los mapas conceptuales.

En cuarto lugar, los estudiantes posicionaron el “No frustrarse” como grupo de estrategias que incluía el buscar motivación, “respirar y arrancar de nuevo”, no perder el objetivo e incluso recurrir a apoyo psicológico de ser necesario. Nuevamente, se aludió a ciertos aprendizajes que en el contexto de pandemia mostraron la relevancia del cuidado y la regulación de aquellos factores que inciden en la salud mental de los estudiantes condicionando sus posibilidades de aprender. Estas estrategias pueden clasificarse como de Afrontamiento ante las situaciones estresantes, pero también pueden incluirse en aquellas de Apoyo clasificadas por Román y Gallego (2001) que hacen referencia a aspectos socio afectivos que inciden en las motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

En este sentido el aprendizaje involucra, según la clasificación de Pintrich *et al.* (1993), estrategias metacognitivas que requieren aprender a regular las actividades y el manejo de recursos, como la regulación del esfuerzo. Son aquellas estrategias que los estudiantes utilizaron metacognitivamente para identificar su fatiga cognitiva, psicológica o emocional, regular el estrés y buscar motivación. Estas encuentran relación con la percepción de los aprendizajes “incubados”, planteados anteriormente, que les permitieron a los estudiantes reconocer que aprendieron más allá del contexto y de los obstáculos que atravesaron. Se destacaron como importantes estas estrategias, por parte de los estudiantes, ya que fueron aquellas que les ayudaron a finalizar el año con aprendizajes acerca de su salud mental.

Por último, en cuanto a estrategias reconocidas en la segunda mitad del año, los estudiantes seleccionaron la “participación” como una de las más importantes para ellos. La misma hacía referencia al participar en clases sincrónicas, actividades asincrónicas, hacer preguntas, asistir a las clases de apoyo con ayudantes de cátedra, e incluso leer antes de la clase como favorecedor de la participación. Al igual que varias de las estrategias ya mencionadas, se observa un cambio en la importancia que se le otorga a las mismas a lo largo del año, considerando que estas fueron en un principio las estrategias menos utilizadas por el estudiantado. Clasificadas como estrategias de Apoyo socioafectivas (Román y gallego, 2001) permitieron a los estudiantes hacer un mejor manejo de sus recursos al buscar ayuda en el diálogo docente-estudiante (Pintrich *et al.* 1993). Esto dejó a la vista la efectividad que los

estudiantes le atribuyeron a las clases de apoyo, al sacarse dudas y hacer preguntas, lo cual pone en relevancia el anclaje y la interacción con un otro como potenciador del aprendizaje. Incluso aquellos estudiantes que participaron en las clases de consulta las plantearon como “la gloria”, aquello que los rescató en sus procesos de aprendizaje. La participación da cuenta de un rol más activo por parte de los estudiantes, anclado justamente en el valor de las interacciones que añade al aprendizaje la construcción del sentido de pertenencia institucional a una comunidad de aprendizaje.

De acuerdo a este análisis, se puede decir que el aprendizaje académico se vio afectado por componentes motivacionales que influyeron en el compromiso y las percepciones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje y rendimiento académico (Jiménez-Reyes *et al.* 2019). Si bien, sobre este último este TFI no aporta datos que avancen en un análisis.

Se han identificado en esta investigación condicionamientos y características en el aprendizaje. Subyace de estos datos una diferencia que parece sutil pero que da cuenta de las limitaciones que tuvieron los estudiantes para aprender en pandemia. Se halló que hubo una diferenciación entre el aprender y el estudiar en virtualidad. Estos fueron dos procesos que se vieron diferenciados por los estudiantes, quienes expresaron que si bien pasaban horas del día sentados en computadoras estudiando no siempre aprendían. Esta diferencia es de suma importancia dado que presenta ambos procesos como no interdependientes y que adquirieron relevancia en el contexto pandémico.

Respecto al aprendizaje, como se mencionó anteriormente, la percepción del mismo fue heterogénea. Cuando se les preguntó a los estudiantes si sentían que aprendían en la virtualidad; una mitad expresó SÍ aprender, mientras que casi la otra mitad expuso NO. Se entiende que esto se atribuye a varias cuestiones, la primera es a un aprendizaje universitario que no es el mismo que se desarrolla en el nivel secundario, es un nuevo aprendizaje que remite a otro nivel de complejidad cognitiva. La segunda es que ese aprendizaje tiene que ver con una nueva modalidad, la modalidad virtual, que rompió con los modelos tradicionales de aprendizaje y se vio influenciada por las nuevas condiciones del contexto.

En cuanto al estudiar, se hizo referencia, según los testimonios de los estudiantes, primeramente, a un ideal de estudiante universitario que les fue imposible de alcanzar, muchos de ellos tenían una imagen idealizada de lo que era estudiar en la universidad. Además, todo el repertorio de acciones que fueron mencionadas anteriormente parecieran haber demandado, en

un primer momento, una reproducción de técnicas de estudio en función de los modos conocidos de acercarse al conocimiento. En este sentido, la diversificación de estos modos de estudiar parecieran haber surgido de un ensayo y error permanente en el marco de la emergencia. Sin embargo, con el paso del tiempo los estudiantes pareciera que pudieron reflexionar sobre la complejidad del aprender, no solo en la universidad sino en el contexto de pandemia y virtualidad, y comenzaron a aplicar otras formas de aprender más allá de estudiar, que los comprometían subjetivamente y conllevaron a una autoevaluación y cambio de las estrategias puestas al servicio de cada una de las asignaturas.

Todo esto permite abordar el último objetivo específico planteado en este TFI, que proponía analizar las nuevas demandas que se presentan a partir de la pandemia en el acompañamiento psicopedagógico a estudiantes ingresantes en la universidad. Las experiencias de los estudiantes dejaron entrever la necesidad de que dentro de la formación de Kinesiología exista un espacio en sí mismo que brinde asesoramiento y acompañamiento respecto a las estrategias de aprendizaje. Se confirma que la autorregulación puede enseñarse (Lamas, 2008), y es necesario que así sea mediante la habilitación de espacios que inviten a reflexionar sobre el propio aprendizaje, lo cual se evidencia que aquí no estuvo presente o debidamente accesible para los estudiantes. Si bien, tanto los docentes como la institución estaban llevando a cabo grandes esfuerzos en dispositivos como SAU, para acompañar las trayectorias de los estudiantes, la mayor parte de ellos no se enteró de que tenía este acompañamiento a disposición. La influencia que tuvo SAU en los procesos de aprendizaje de estudiantes de Kinesiología de 1° año en 2021, fue limitada en cuanto a números de participantes, teniendo en cuenta que menos de la mitad participó o conocía el dispositivo, pero, en palabras de los estudiantes, “salvadora” en cuanto a efectividad. Los testimonios que se obtuvieron al respecto las describen de manera positiva como enriquecedoras, afirmando que el acompañamiento de SAU, incluidas las clases con estudiantes avanzados, fue aquello que “salvó” sus procesos de aprendizaje. Ya que les brindó acompañamiento, no solo en cuanto al abordaje del contenido en sí de las asignaturas, si no también les permitió un adentrarse en la cultura universitaria a través de la interacción con un otro con más experiencia.

La poca participación de los estudiantes en el dispositivo de SAU, pudo deberse tanto a un desconocimiento de su existencia como de su propósito. Hay que tener en cuenta, que al ser ingresantes hay muchos aspectos de la universidad que los estudiantes desconocían. Así también, este desconocimiento podría haber tenido relación con los otros aspectos ajenos a los

estudiantes, como los esfuerzos de dar a conocer el dispositivo, los cuales quedan pendientes a seguir investigando.

Además, los datos obtenidos a través de las experiencias estudiantiles dejan entrever ciertas propuestas de enseñanza que evidencian interrogantes respecto a la misma. La virtualidad implicó construir otros modos de cercanía pedagógica para fortalecer la comunicación didáctica y las estrategias personales de aprendizaje, pero que no siempre estuvieron presentes y que costó mucho poder desarrollarlos. La experiencia en pandemia evidenció desafíos sobre el trabajo de enseñar como; la forma de utilizar los recursos tecnológicos, los métodos y tiempos de evaluación, el clima motivacional de clase y la promoción de la autonomía.

De los datos obtenidos, se desprenden demandas psicopedagógicas relacionadas al acompañamiento, en virtualidad y cursada híbrida, tanto de docentes como de estudiantes de primer año. En el acompañamiento docente referido a la revisión de algunas propuestas de enseñanza que promuevan la autonomía. Se evidencia la necesidad de espacios de reflexión y orientación en cuanto los recursos tecnológicos para potenciar las prácticas de enseñanza y propiciar climas motivacionales de clase que promuevan una evaluación adecuada a la naturaleza epistémica de cada espacio curricular. Respecto al acompañamiento a estudiantes de primer año, en la apertura y fortalecimiento de espacios de orientación y reflexión del uso de estrategias y tecnologías asociadas al aprendizaje.

Sin embargo, es de destacar que no se presentaron demandas respecto a los contenidos o discontinuidad académica. Los estudiantes no expresaron dificultades o irregularidades en cuanto a la falta de clases y tampoco se mencionó la ausencia de contenidos, lo cual evidencia un funcionamiento óptimo de UFLO virtual, respecto a las plataformas virtuales de aprendizaje en las cursadas en línea y de modalidad híbrida.

## **VII- Conclusiones**

En el marco de este TFI se puede decir que la mayor parte de los objetivos específicos propuestos se alcanzaron. Estos se englobaron en un objetivo más general que proponía describir y analizar las experiencias de aprendizaje de estudiantes de 1° año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de UFLO sede Comahue en el ciclo lectivo 2021 durante la pandemia por Covid-19. A partir del trabajo desarrollado, se logró conocer las experiencias de aprendizaje de estos estudiantes y describirlas desde sus propias voces.

En función de lo expuesto, se considera que el presente TFI aporta conocimientos concretos sobre las experiencias de aprendizaje en primer año del nivel universitario, en contexto de emergencia como lo fue la pandemia, y dentro de una carrera joven como la Kinesiología y Fisiatría. Durante la primera mitad del periodo académico, el aprendizaje estuvo cargado de sentimientos de soledad. La incertidumbre y el estrés del contexto se filtraron poco a poco en UFLO y en la intimidad del hogar de los estudiantes, influyendo significativamente en sus procesos y percepciones del aprendizaje. Los estudiantes describieron sus experiencias de aprendizaje como difíciles, estresantes y traumáticas. Palabras fuertes utilizadas por aquellos que no tenían vivencias previas en la cultura universitaria y que se percibieron abandonados y en soledad frente a la virtualidad. El estudiantado ingresó no solo a una nueva cultura, la universitaria, sino también en una nueva modalidad, la virtualidad; donde pareciera que el contexto cambió las formas de aprender y de acercarse al conocimiento, por lo que fue necesario una reconfiguración de los procesos de aprendizaje. Estas experiencias de aprendizaje en virtualidad tuvieron percepciones heterogéneas, que se vieron impulsadas y sostenidas por las metas y objetivos personales de los estudiantes.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el 2021 fue un año bisagra, donde desde la virtualidad se volvió a una normalidad cuidada que, para la segunda mitad del año, fue esa luz de esperanza en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Muchos de ellos, a pesar de reconocer ciertas ventajas de la virtualidad, expresaron que aprendieron más en las pocas clases presenciales que tuvieron. Hacia la segunda mitad del año hubo un reconocimiento de ciertos aprendizajes alcanzados; tanto relacionales como referidos a los contenidos. Pero, sobre todo, los estudiantes resaltaron nuevos modos de aprender basados en la experiencia, aquellos que remiten a los aprendizajes “incubados” a lo largo de su primer año de vida universitaria. Su experiencia como ingresantes a la universidad en contexto de emergencia, les permitió aprender sobre la importancia de la autorregulación emocional para beneficiar sus procesos de aprendizaje, como así también sobre la organización, el trabajo colaborativo, el estudio en duplas y la búsqueda de ayuda. En estos nuevos modos de aprender, el aprendizaje fue un proceso significativo y diferenciado del mero hecho de estudiar, que involucró tanto al sujeto como al medio en el que estuvo inmerso, permitiéndole adecuarse a los cambios que surgieron en el mismo.

Además, en el marco de este trabajo se posibilitó abrir la investigación con rigurosidad científica desde el campo de la Psicopedagogía y preguntarse sobre la necesidad de la figura

psicopedagógica, o espacios de reflexión e intervención, en ámbitos de educación universitaria que no siempre se dan. De hecho, se evidencia la necesidad del rol psicopedagógico en las instituciones académicas de nivel superior, no solo en el espacio de SAU con el que UFLO ya cuenta, sino en las instituciones universitarias y terciarias en general, a fin de potenciar la reflexión crítica para favorecer las propuestas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

En este sentido, se busca repensar y fortalecer los modos de acompañamiento psicopedagógico que las instituciones, en este caso UFLO, realizan en pos de sostener y favorecer los procesos de aprendizaje. Es posible fortalecer espacios diversos, primeramente, en lo que respecta al espacio de SAU, que si bien ya cuenta con la mirada psicopedagógica surgen preguntas respecto a cómo mejorar o potenciar la propuesta, sobre todo en virtualidad. ¿Qué faltó? ¿por qué solo la mitad de los estudiantes de 1º año de Kinesiología y Fisiatría conocían al respecto y de ellos, un porcentaje aún menor hizo uso de SAU? y ¿Cómo puede mejorarse esto en la actualidad? Una propuesta es fortalecer la difusión de las acciones que allí se desarrollan. Mientras más se divulgue el proyecto de SAU, su propósito y sus alcances a más estudiantes se podrá acompañar en sus procesos de aprendizaje. Es importante conocer las necesidades de los estudiantes para poder abordarlas y potenciar en estos espacios el aprendizaje significativo.

Además, así como en otras carreras existen los seminarios de alfabetización académica, es necesario un seminario o asignatura que a través de los contenidos de las asignaturas base aborde la práctica y enseñanza de estrategias de aprendizaje, a fin de potenciar los procesos de aprendizaje y minimizar el estancamiento y deserción en primer año universitario de la carrera en cuestión.

Asimismo, otro de los acompañamientos psicopedagógicos que surgen del análisis de este TFI, remite a la construcción, con las instituciones, de talleres breves de OVO en el último año de los secundarios del Alto Valle. Esto podría establecerse por convenio con algunas escuelas secundarias, a fin de que sea parte de las horas de PPS que los estudiantes de Psicopedagogía de los últimos años necesitan para completar su formación. De hecho, esto permitiría aminorar el riesgo de abandono y deserción en primer año universitario, además de dar a conocer a la UFLO como institución.

Ahora bien, la investigación muestra necesario reflexionar y repensar también sobre la labor docente, apoyando el proceso de aprendizaje hacia la autonomía, pues es un desafío que prevalece sobre las labores de enseñanza tradicionales. Es importante que como profesionales

en Psicopedagogía se ocupe el rol de co-pensores (Paiz, 2015), a fin de quebrantar naturalizaciones para crear nuevas significaciones dentro de la comunidad educativa, posicionando a la Psicopedagogía como disciplina puente entre las demás disciplinas, como la Kinesiología con el contexto educativo. El acompañamiento psicopedagógico se extiende a todos los actores de la comunidad educativa, al ser una disciplina puente entre disciplinas se puede acompañar incluso a las direcciones de carrera al revisar las propuestas de enseñanza. Esto incluye el construir diferentes modalidades de enseñanza según la naturaleza epistémica de cada asignatura, sobre todo al tratarse de una carrera joven como la Kinesiología.

Teniendo en cuenta estas iniciativas, se estima que las mismas pueden fortalecer la carrera en cuestión enriqueciendo las propuestas de enseñanza y promoviendo la participación activa de los estudiantes. Además, permitirían motivar la articulación vertical y horizontal entre espacios curriculares y poner en discusión las relaciones entre teoría y práctica, revisando el lugar que tiene la alfabetización académica. Todo ello redundaría en contribuir a la formación del profesional psicopedagógico, considerando que cada una de las cuestiones que se abordan son las que se involucran dentro del perfil profesional desde una experiencia real y concreta. Aun así, sería propicio diseñar o fortalecer los dispositivos de intervención psicopedagógica desde una mirada interdisciplinaria e institucional a fin de mejorar y potenciar los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes, para lo cual hace falta saber qué sucede hoy con los demás actores institucionales.

En cuanto a las limitaciones que tuvo este TFI, una de ellas fue la vigencia de algunos resultados considerando lo cambiante del contexto donde se desarrollan los procesos de aprendizaje. Además, si bien en la sistematización y análisis de los resultados se puede inferir sobre algunas necesidades psicopedagógicas que surgen, también pudo haber sido más eficaz preguntar directamente al respecto y así tener una respuesta más concreta y directa de la visión de sus propias necesidades de acompañamiento por parte de los estudiantes, que implican al profesional de este campo.

Como propuesta de mejora, se toma en cuenta la entrada al campo, ya que la misma fue compleja y se encontraron resistencias de parte de los docentes que mediaron el contacto con los estudiantes participantes. Hubo dificultades para establecer un vínculo de cooperación, por lo que se proponen futuras acciones re-enfocadas en escuchar a estos actores y sus preocupaciones. Deviene de esta experiencia la necesidad de fortalecer espacios de comunicación con los docentes, a fin de construir un vínculo que permitan acercarse desde un

lugar que no incomode para que no se considere ajenos, al profesional en Psicopedagogía, como aquel que vienen a “evaluar o juzgar” sus prácticas docentes.

Finalmente, aun cuando la investigación permitió conocer la realidad específica de la población investigada, es importante abrir nuevas líneas de investigación. Sería interesante ver tres propuestas desde el rol psicopedagógico. La primera, refiere a conocer la voz del cuerpo docente de UFLO. Investigar qué acciones o dispositivos se están implementando actualmente en postpandemia, incluyendo el uso de SAU y los recursos de los que dispone cada dirección de carrera. Conocer qué acceso tienen los docentes a estos espacios y cómo articulan estas ayudas en sus espacios curriculares, a fin de tener una visión más completa de la institución.

En segunda instancia, conocer sobre la experiencia en 1° año universitario en otras universidades del Alto Valle en carreras vinculadas al campo de las ciencias de la salud, tanto de gestión pública como privada en el contexto actual post pandémico. Esto sería de interés ya que permitirá conocer los desafíos actuales que enfrentan hoy los ingresantes, qué estrategias de aprendizaje utilizan y cuáles son los recursos psicopedagógicos que les brindan las instituciones. A fin de tener una perspectiva más generalizada, a nivel local, sobre la figura del profesional en Psicopedagogía en el nivel universitario, específicamente en carreras vinculadas al campo de la salud, y evaluar posibles vacancias laborales a futuro.

Por último, investigar más a fondo estos dispositivos y recursos de acompañamiento psicopedagógico en otras universidades, para tener una visión de a quiénes está destinado y quiénes hacen uso realmente de los mismos. Esto permitirá conocer, no solo qué medidas se llevan a cabo, si no si estas cambiaron desde la pandemia y qué recursos psicopedagógicos existen hoy en las universidades de otras localidades más allá del Alto Valle.

En conclusión, el aprendizaje en pandemia se vio influenciado directamente por el contexto. Fue un aprender entre la novedad y la incertidumbre. Las percepciones estudiantiles sobre el mismo evidenciaron cambios significativos que implicaron ir más allá del estudiar en una reconfiguración de los modos de aprender. La pandemia dejó marcas visibles e invisibles que afectaron los procesos de aprendizaje y los modos de encuentro con los otros. Fueron los estudiantes quienes permitieron que se conozca otra mirada de los procesos de aprendizaje ya conocidos. Sus experiencias, sus voces, le dan valor a esta investigación ya que permiten aprender de las mismas y, de esta manera, repensar los modos de acompañamiento psicopedagógico que se propician en cuestión. El comprender estas percepciones permite prepararse para el futuro, ya que, si bien la pandemia con las condiciones ASPO y DISPO

terminaron, las secuelas y consecuencias del año y medio de aislamiento social, virtualidad y distanciamiento dejaron rastros cada vez más visibles.

Que desde la Psicopedagogía siempre podamos escuchar la voz de aquel que aprende, a fin de acercarnos a los procesos de aprendizaje desde la complejidad de la experiencia misma, construyendo puentes para aprender con otros.

## Referencias Bibliográficas

- Abad López, A. P., Sáenz Niño, M. J. (2020). Hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía en educación virtual. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.
- Almirón, M., Morales, L., Vázquez, M., Delgado, L., Gómez, L., Lang, N., Dos Santos, C., Cáseres, C. (2020). Percepción de los estudiantes de Kinesiología y Fisioterapia sobre la calidad del aula virtual. *Medicina Clínica y Social*, 5 (1), 18-24.
- Álvarez Pérez, P. R., Cabrera Pérez, L., González Alfonso, M. C., y Bethencourt Benítez, J. T. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 349-363. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000100002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000100002&lng=es&tlng=es).
- Arán Jara, M. A., Ortega Triviño, M. L. (2012). Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en estudiantes universitarios de primer año de tres carreras de la Universidad Mayor Temuco, Chile 2011. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 37-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059756>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed.). México: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Baquero, R., Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16.
- Barbieri, E. A. (2020) *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia; compilado por Paulo Falcon*. Primera ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba; Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/20954/Juri%20Hugo.pdf>
- Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 37(149), 130-149.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, S.A.

- Bossolasco, M. L., Chiecher, A. C., Dos Santos, D. A. (2019). Diseño y validación de un instrumento para el análisis de trayectorias académicas en el primer año universitario. *Revista Educación Superior*, 27 (4), 11-38.
- Brun, L. R., Borgobello, A., Prados, M. L., & Pierella, M. P. (2022). Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 33(64). <https://doi.org/10.33255/3364/1074>
- Canova Barrios, C., y Pecker, L. (2019). Características del aprendizaje autónomo en estudiantes de Kinesiología de una institución de Educación Superior de Buenos Aires. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 21 (2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie21-2.caae>
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2005). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw- Hill.
- Dirección Nacional del Registro Oficial. (2020,19 de marzo). Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020, AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716011.pdf>
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: una investigación sobre el tiempo presente. *Sociedad*, 25. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. 1° Ed. Bs As. Siglo Veintiuno Editores.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Causa, M. (2021). Transitar el primer año universitario en tiempos de pandemia: goznes y quiebres en los sentidos de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata. *Revista del INDI, Itinerarios Educativos*, (15). <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0013>

- Chiecher-Costa, A. C. (2022). Percepciones del aprendizaje y emociones de estudiantes n6veles en pandemia. *Magis. Revista Internacional de Investigaci6n en Educaci6n*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.pae>
- Contreras D., Jos6 y Nuria P6rez de Lara (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Enrico, R. C. (2023). Estrategias y disposiciones para aprender en la universidad. *Revista Pilquen. Secci6n Psicopedagogía*, 20(1), 22–45. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/4823>
- Espinoza V6squez, R. A. (2019). Un acercamiento al enfoque y roles del/la Psicopedagogo/a desde la diversidad compleja. *Revista Pilquen. Secci6n Psicopedagogía*, 16(1), 1–6. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2300>
- Francia, M., Aguirre Assum, S., Suares, M. C., Torres D Eramo, A. (2020). Universidad en tiempos de pandemia: sentires de una ingresante en su rol como estudiante universitaria. *Revista UNC, Anuario de Investigaciones: IV Congreso Internacional de Psicología “Ciencia y Profesi6n”*; Desafíos para la construcci6n de una psicología regional, 5 (2), 53-70. [www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp](http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp)
- Gacio, M. G. (2021). *Psicopedagogía Universitaria: Sistematizaci6n de experiencias en pr6cticas de extensi6n, docencia e investigaci6n en la formaci6n de grado en la Licenciatura en Psicopedagogía*, UNSAM. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Bs. As. Argentina.
- Gandulfo, C., Alegre, T. D., & Domínguez, M. A. (2020). *El ASPO en primera persona: relatos de estudiantes universitarixs viviendo la cuarentena en el nordeste argentino*. Corrientes: Colectivo Syry ediciones.
- García Gajardo, F., Fonseca Grand6n, G., & Concha Gfell, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento acad6mico en educaci6n superior: un estudio comparado. *Actualidades Investigativas En Educaci6n*, 15(3), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21072>
- García, H. D., y Pascucci, E. (2021). Del aprendizaje tradicional al e-learning en el contexto de la pandemia por Covid-19; valoraciones por alumnos universitarios. *Revista Espaola De Educaci6n Comparada*, (40), 236–252. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.30176>
- Gonz6lez C6stulo, Y., Vargas Garduño, M. de L., G6mez del Campo del Paso, M. I., & M6ndez Puga, A. M. (2017). Estrategias que favorecen el aprendizaje aut6nomo en estudiantes

- universitarios. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 21(37), 75–90. <https://doi.org/10.33064/37crscsh903>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Interamericana Editores.
- Huertas Martínez, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Aique.
- Jiménez-Reyes, A., Molina, L. & Lara, M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50-62.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002). Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. UNESCO, Instituto Internacional De Planeamiento De La Educación, Buenos Aires. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129506?posInSet=122&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c>
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272008000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272008000100003&lng=es&tlng=es)
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87- 112. <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- Leite, A. (2018). De qué se trata el aprendizaje en la universidad. Una mirada desde los estudiantes. *Revista Nordeste* 19(2003).
- Lepez, C.O. (2021). La educación superior argentina en la pandemia por COVID-19 y en la pospandemia. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 1 (16). <https://doi.org/10.56294/saludcyt202116>
- López-Botello, F., Mendieta Ramírez A., García, S. A. (2021). Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus COVID-19: la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista RedCa*, 4 (10), 147-169.
- Loya Juárez, A., Gutiérrez, C. S. (2018). La experiencia de ser universitario. *Revista de Investigación Educativa* 28, 6-30. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2597>
- Mainou, S. y Bardelli, N. (2020). Informe Final Proyecto de Investigación 2018-2020 Trayectorias educativas de los estudiantes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y condiciones institucionales de acompañamiento. (UFLO) Secretaría de Investigación Comahue.

- Ministerio de Educación. (2020, 14 de marzo). Resolución N.º 104/20 [https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226749/20200316#:~:text=RE SUELVE%3A,recomendaciones%20del%20MINISTERIO%20DE%20SALUD](https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226749/20200316#:~:text=RE%20SUELVE%3A,recomendaciones%20del%20MINISTERIO%20DE%20SALUD)
- Monetti, E. M., Baigorria, L. (2022). Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia universitaria. *Revista Irice* (42), 121-150.
- Moreno, J. E., Chiecher, A. C., y Paoloni, P. V. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico. *Revista Educación*, 44(2), 244–263. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40055>
- Núñez, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía*. Universidade do Minho. Braga, Portugal. <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Paín, S. (2018). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. 6(28), 161–182. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/83>
- Pierella, M. P., Peralta, N. S., Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9 (31), 68-84.
- Pierella, M. P., Borgobello, A., Prados, M. L., y Brun, L. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina. *Revista Del IICE*, (51), 173-189. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10680>
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y McKeachie, W.J. (1993) Fiabilidad y validez predictiva del cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje (MSLQ). *Medición Educativa y Psicológica*, 53, 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>

- Pintrich, P. R. (2004). Un marco conceptual para evaluar la motivación y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Psicología de la Educación*, 16(4), 385-407.
- Pozo, J. I. (1996) *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid Alianza Editorial.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2000). *El aprendizaje Estratégico*. Madrid: SantillanaS.A.
- Pozo, J. y Pérez, M. (2009). *Psicología del Aprendizaje Universitario: La Formación en Competencias*. Madrid: MorataS.L.
- Puente, A. (1997). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid: España.
- Ramírez Velásquez, J. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Educación y ciudad*, 11, 119-136.
- Román, J.M. & Gallego, S. (2001). *ACRA, Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(sep.), 102-114.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es)
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A., & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, 249-255.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>
- Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Vercellino, Chironi, J. M., Gibelli, T., Goin, M., Mischia, B. (noviembre, 2020). Universidad e ingresantes: (des)encuentros en la relación con el saber. En VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico–Tecnológicas. Universidad Tecnológica Nacional, integrante de la Red IPECyT, Virtual. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.  
<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5472/3/IPECyT2020-36-46.pdf>

- Villavicencio, L. M. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. Primer congreso Virtual Latinoamericano de educación a distancia. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Williams, C., Lara, J.P. (2020). Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad Finis Terrae. *Fundación Educación Médica FEM*, 23 (6), 317-323.
- Williams Oyarce, C., Santelices Cuevas, L., Paz del Río Cea, M., Soto Suazo, M., Bittner Salgado, S., Asenjo Morosetti, A. (2022). Estrategias de aprendizaje de estudiantes de primer año de ingreso a Kinesiología y su relación con el rendimiento académico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74 (2), 111-123.

## Anexos

### *Anexo 1: Versión del cuestionario administrado*

Enlaces del cuestionario administrado:

- Taller de Práctica Profesional: <https://docs.google.com/forms/d/1Yd6-EjBnKRtDeXPZt0h1KE9W8VzO79WcY625SCmq2To/edit#responses>
- Biología: <https://docs.google.com/forms/d/1EGR6ToxVDZWVYHk7AsJOifbkIvtEtfPFgb0rax8JWxA/edit?usp=sharing>
- Anatomía: <https://docs.google.com/forms/d/18kwL9QBtZjvdFNZjNeGQbuKYD-5aGr9s786fAOX4ydA/edit?usp=sharing>

Réplica del cuestionario administrado

Sección 1 de 4

## Proyecto “Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO, sede Comahue” (2021 - 2023).

✕
⋮

A continuación se presenta un cuestionario, de resolución voluntaria, destinado a estudiantes de primer año de la carrera que busca conocer aspectos vinculados a los modos de aprender en las distintas materias. Todas las respuestas serán anónimas y NO influirán en tu rendimiento académico. Te recordamos que la información será confidencial que su uso responde a fines exclusivamente académicos de esta investigación. Quienes quieran conocer más de este proyecto, pueden escribir a [motivacionyaprendizaje.uflo@gmail.com](mailto:motivacionyaprendizaje.uflo@gmail.com)

ESTE CUESTIONARIO SE CENTRA EN CONOCER TU EXPERIENCIA EN LA MATERIA TALLER DE PRACTICAS PROFESIONALES - ANATOMÍA PALPATORIA. Por favor te pedimos que al contestar las preguntas te centres en reflejar lo que aprendes EXCLUSIVAMENTE en ella (no en otras materias).

Correo electrónico \*

Correo electrónico válido

Este formulario recopila correos electrónicos. [Cambiar la configuración](#)

Consentimiento \*

Doy mi consentimiento para que se utilicen mis respuestas en esta investigación

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección ▼

Sección 2 de 4

## 1. DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS



Por favor marca la opción que te represente. Recuerda que todas las preguntas deben ser respondidas para avanzar a la sección 2.

1.1. ¿En qué franja etaria te encuentras? \*

- Entre 17 y 21 años
- Entre 22 y 24 años
- Entre 25 y 27 años
- Más de 27 años

1.2. Seleccionar género \*

- Femenino
- Masculino
- Otro/s

1.3. ¿Dónde estas viviendo actualmente? \*

- Provincia de Río Negro
- Provincia de Neuquén
- Otras provincias/países

1.4. ¿Actualmente trabajas? \*

- SI
- NO

1.4.1. Si es afirmativo tu respuesta anterior, ¿cuántas horas por semana trabajas?

- Entre 3 a 5 horas semanales
- Entre 5 a 15 horas semanales
- Entre 15 y 30 horas semanales
- Más de 30 horas semanales

1.5. ¿Tenes hijos? \*

- SI
- NO

## Sección 3 de 4

## 2. DATOS ACADÉMICOS



Por favor marca la opción que te represente. Recuerda que todas las preguntas deben ser respondidas para avanzar a la sección 3.

## 2.1. ¿Dónde te graduaste de la escuela secundaria? \*

- Escuela pública
- Escuela privada

## 2.2. ¿En qué año ingresaste a la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO? \*

- 2021
- 2020
- 2019
- 2018

2.3. ¿Hiciste algún curso o taller de orientación vocacional para definir tu elección de carrera? \*

- SI
- NO

2.4. ¿Estudiaste otras carreras universitarias o terciarias anteriormente? \*

- SI
- NO

2.5. ¿En qué turno cursas la materia Anatomía Palpatoria en este cuatrimestre? \*

- Turno mañana
- Turno tarde
- Turno noche

2.6. ¿Cuál es tu condición en la materia Anatomía Palpatoria? \*

- Ingresante 2021
- Recursante 2020
- Recursante 2019, 2018 y 2017

2.7. ¿Conoces en profundidad el programa de la materia Anatomía Palpatoria? \*

- Si
- No

2.8. ¿Tenes conexión a internet para estudiar en tu casa? \*

- Si y es una buena conexión
- Si pero es una conexión inestable
- No y me traslado a otro lugar para conectarme

...

2.9. ¿Qué dispositivo utilizas para estudiar? \*

- PC
- Notebook
- Celular
- Tablet

2.10. ¿Qué estrategias utilizas para aprender en Anatomía Palpatoria? (Marca todas aquellas que uses frecuentemente) \*

- Estudio solo
- Subrayo apuntes/textos
- Leo los textos muchas veces
- Participo de actividades asincrónicas de la plataforma virtual
- Tengo un grupo de estudio
- Hago resúmenes
- Miro videos de internet
- Armo cuadros, mapas y redes conceptuales
- Escucho las grabaciones de las clases
- Participo activamente de las clases sincrónicas
- Memorizo lo que estudio

2.11. ¿Qué es aprender Anatomía Palpatoria para vos? \*

Texto de respuesta largo

2.12. ¿Sentís que aprendes Anatomía Palpatoria en la modalidad virtual? \*

- SI
- NO



2.13. ¿Qué obstáculos o problemas frecuentes tenes en la cursada de Anatomía Palpatoria? \*  
(Podes marcar más de una opción)

- La cantidad y accesibilidad del material de estudio
- La falta de conectividad para seguir clases
- El espacio y recursos inadecuados para estudiar en mi casa
- La complejidad de las evaluaciones (tiempo, tipo de consigna, criterios de evaluación)
- La relación con el/la docente
- La forma de enseñar que tiene el/la docente
- La falta de disponibilidad de organización de mi tiempo para el estudio
- Los vínculos con mis compañeros/as
- El escaso conocimiento de recursos y herramientas tecnológicas para aprender en la virtualidad


2.14. ¿Conoces el Servicio de Acompañamiento Universitario que tiene la UFLO para ayudar a los/as estudiantes? \*

- SI
- NO

## Sección 4 de 4

3. CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE.  

Por favor te pedimos que pienses en lo que sucede de forma cotidiana en tu clase de Anatomía Palpatoria para marcar la opción del 1 al 5 que más te identifique. Recuerda que todas las preguntas deben ser respondidas para avanzar.

3.1. En la clase de Anatomía Palpatoria, el profesor escucha nuestras opiniones y nos da bastante libertad para trabajar. 

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

\*\*\*

3.2. En la clase de Anatomía Palpatoria, los exámenes que pone el profesor tienen poco que ver con lo que explica en clase. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.3. Este profesor antes de explicar trata de ver qué sabemos del tema. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.4. El profe de Anatomía Palpatoria propone las cosas poco a poco y así es más fácil entenderlas. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.5. En Anatomía Palpatoria el profesor no promueve la participación en clase. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.6. En Anatomía Palpatoria pocos preguntan o piden ayuda al profesor porque es distante. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
- 

3.7. El profe de Anatomía Palpatoria pasa de un tema a otro y así no logro entender. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.8. En la clase de Anatomía Palpatoria, el profesor hacer más caso a los más avanzados. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.9. A menudo el profe de Anatomía Palpatoria se pone a explicar como si supiéramos cosas que no sabemos. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.10, A menudo el modo de reaccionar del profesor en la clase de Anatomía Palpatoria cuando te equivocas te hace sentir mal. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.11. El profesor de Anatomía Palpatoria sabe reconocer cuando me esfuerzo por aprender y me valora por ello siempre que puede. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

...

3.12. El profe de Anatomía Palpatoria nos estimula a comentarle las dudas que tenemos sobre los trabajos, actividades y exámenes. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
- 

3.13. El profe de Anatomía Palpatoria se suele esforzar porque relacionemos lo nuevo que vamos aprendiendo con lo ya vimos. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
-

---

3.14. El profe de Anatomía Palpatoria pone poco ejemplos y cuesta trabajo comprender lo que explica. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
- 

3.15. Hay personas que no saben elogiar lo bueno que hacen los demás y el profe de Anatomía Palpatoria es una de ellas. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.16. Al profe de Anatomía Palpatoria se le nota que le importa mucho que aprendamos de verdad, no sólo de forma superficial. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
- 

3.17. Los exámenes en Anatomía Palpatoria suelen ser bastantes adecuados con lo que trabajamos en clase. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.18. En Anatomía Palpatoria los objetivos propuestos por el profesor cuando nos pone tareas \* no están claros.

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
- 

3.19, En Anatomía Palpatoria las consignas para las tareas son claras y por eso sabemos qué \* hacer.

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
-

3.20. El profe de Anatomía Palpatoria utiliza ejemplos o anécdotas con frecuencia para ilustrar lo que explica \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.21. El profe de Anatomía Palpatoria te hace sentir que aunque te equivoques no pasa nada porque de los errores se aprende. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.22. El profe de Anatomía Palpatoria no detiene su explicación para ayudar a los estudiantes \*  
que no lo siguen.

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.23. El profe de Anatomía Palpatoria quiere de verdad que nosotros disfrutemos aprendiendo \*  
cosas nuevas.

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.24. En la clase de Anatomía Palpatoria el profesor busca tratarnos a todos por igual, sin favoritismo \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
- 

3.25. A menudo el profe de Anatomía Palpatoria nos presenta información nueva o sorprendente que despierta nuestro interés. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.26. Cuando vemos un tema en la clase de Anatomía Palpatoria, no se suele hacer referencia \*  
a lo que ya hemos visto antes.

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
- 

3.27. En Anatomía Palpatoria el profe se adapta al ritmo de la clase, dando tiempo para \*  
pensar.

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.28. Las actividades que se piden en Anatomía Palpatoria son claras y cada uno sabe lo que tiene que lograr. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
- 

3.29. El profe de Anatomía Palpatoria casi nunca nos deja opinar sobre cómo o con quién trabajar, nos da poca libertad. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
-

3.30. Al profe de Anatomía Palpatoria le gusta que participemos, nos escucha y responde a nuestras preguntas. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
  - 2.- Bastante en Desacuerdo
  - 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
  - 4.- Bastante de Acuerdo
  - 5.- Totalmente de Acuerdo
- 

3.31. En general el modo en que el profe de Anatomía Palpatoria nos explica y propone las actividades es confuso porque no va paso a paso. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

3.32. En la clase de Anatomía Palpatoria el trabajo es siempre igual, rutinario y no tiene sentido. \*

- 1.- Totalmente en Desacuerdo
- 2.- Bastante en Desacuerdo
- 3.- Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
- 4.- Bastante de Acuerdo
- 5.- Totalmente de Acuerdo

## *Anexo 2: Recursos de divulgación*

### **2.1. Mensaje en Plataforma.**

¡Hola a todos/as! Te invitamos a entrar a la sección "Proyecto de investigación" que está disponible en el aula virtual. Allí un equipo de investigación de la Universidad, formado por profesores y estudiantes, quiere conocer tu experiencia de aprendizaje.

Por favor, te pedimos que **ingreses** a esta sección y conozcas nuestro proyecto y respondas un cuestionario.

¡Gracias y saludos!

### **2.2. Flyer.**

¿TE ANIMAS  
A PARTICIPAR?  
¡Últimos 5 días!

**QUEREMOS**  
CONOCER TU EXPERIENCIA  
DE APRENDIZAJE

**Proyecto de investigación**  
"Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de  
estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en  
Kinesiología y Fisiatría de la UFLO, sede Comahue"

[motivacionyaprendizaje.uflo@gmail.com](mailto:motivacionyaprendizaje.uflo@gmail.com)

### 2.3. Mail.

#### QUEREMOS CONOCER TU EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

¡Hola a todos/as!

Somos un equipo de investigación formado por docentes y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Kinesiología, Psicología y Psicopedagogía.

Nuestro proyecto se titula "*Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO, sede Comahue*"

El mismo tiene como objetivo principal describir y analizar la relación entre las estrategias cognitivas, metacognitivas, volitivas y motivacionales que utilizan los/las estudiantes de primer año de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría y la percepción del clima motivacional de clase de asignaturas con distintos niveles de rendimiento académico y naturaleza epistémica.

Estamos dando nuestros primeros pasos y necesitamos TU ayuda. Te compartimos un video donde te contamos más sobre la propuesta.

VIDEO: [https://youtu.be/Nvc\\_QPc2Vdg](https://youtu.be/Nvc_QPc2Vdg)

Por favor te pedimos a continuación que contestes un (1) cuestionario pensando en tu experiencia en la materia Biología / Anatomía / Taller de Práctica Profesional - Anatomía Palpatoria.

CUESTIONARIO 1: Biología

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfoxSQ1JzcSQiJbGc1R\\_hhkRVc9xTRjjsC5TYEXM-vxfvqCjQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfoxSQ1JzcSQiJbGc1R_hhkRVc9xTRjjsC5TYEXM-vxfvqCjQ/viewform)

CUESTIONARIO 2: Anatomía

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScqTUgeppn-Mm6m7t-DE9VuUh7iiMimjPsL5i103P-Mtr8t\\_w/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScqTUgeppn-Mm6m7t-DE9VuUh7iiMimjPsL5i103P-Mtr8t_w/viewform)

CUESTIONARIO 3: Taller de Práctica Profesional - Anatomía Palpatoria.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf8knFbG8wGUBcwdeGUfAPbUNChuX3iA4KhDe7RnTc56vngqw/viewform>

Te recordamos que la participación es voluntaria y toda la información que allí expongas será confidencial y con uso exclusivamente académico. No afectará tu rendimiento académico ni la relación con tus docentes. Asimismo, este proyecto cuenta con el aval y autorización de la directora de la carrera y los/as docentes de las materias involucradas.

Es importante que al contestar marques las opciones que realmente representan lo que sentís y haces en cada una de estas materias al aprender.

Si quieres saber más de nuestro proyecto o tenes alguna consulta, podés comunicarte con nosotros escribiendo a [motivacionyaprendizaje.uflo@gmail.com](mailto:motivacionyaprendizaje.uflo@gmail.com) y te estaremos respondiendo a la brevedad.

Nuestro proyecto necesito de tu ayuda y colaboración, ¡Sumate!

¡GRACIAS!

Equipo de Investigación.

### Anexo 3: Protocolo de Grupo Focal

## PROTOCOLO DE ENTREVISTA

### Pautas para de momento de inicio:

1. **Disponer del espacio físico para realizar la actividad.** Procurar que el mismo sea un espacio tranquilo, silencioso y evitar distractores. Una vez que los participantes estén dentro del aula, cerrar la puerta. En el caso de la virtualidad, enviar datos de conexión a los participantes con tiempo,
2. **Organizar los materiales y recursos** necesarios para cada dinámica. Tenerlos a mano para evitar emergentes o perder el tiempo.
3. **Armar una ronda o círculo entre los participantes** para favorecer la circulación de la palabra. Se pueden sentar alrededor de una mesa o bien disponer de bancos en esa forma.
4. Dar la bienvenida a cada uno y agradecer por haber accedido a la entrevista.
5. Explicar que se va a **grabar el encuentro** con el fin de analizar luego la información compartida. Pedir el consentimiento a todos, si están de acuerdo, comenzar a grabar (¡¡¡IMPORTANTE, NO OLVIDAR!!!).
6. **Presentarse como moderadores** y compartir la pertenencia al equipo de investigación (quiénes somos, qué buscamos, qué hacemos)
7. **Pedir a los participantes que se presenten** diciendo nombre y apellido y preguntando qué los motivó a participar de la entrevista (para romper el hielo)
8. **Dar un breve cuestionario a los participantes para que completen en el momento.** Eso nos ayudará de forma muy simple a tener una caracterización de la muestra de este grupo focal. “Nuestro equipo quiere conocerte mejor”
9. **Anticipar los momentos de la entrevista grupal**, es decir, se menciona que la actividad durará una hora y que habrá cuatro momentos. En todos ellos *se espera que los participantes den su opinión y cuenten su experiencia como estudiantes a través de lo que han vivido en 2021. Nadie será juzgado por lo que diga. Se pueden decir nombres de compañeros y profesores porque eso no será tenido en cuenta luego como material de investigación y todo lo que se comparta será confidencial.*

### Recurso: Presencial

**QUEREMOS CONOCERTE MEJOR...**

Te pedimos que completes a continuación las siguientes preguntas:

EDAD: 18 GÉNERO: femenino

¿EN QUÉ AÑO TE EGRESASTE DE LA ESCUELA SECUNDARIA? 2020 SI  NO

¿SOS INGRESANTE 2021? SI  NO

¿RECURSAS ALGUNA ASIGNATURA? SI  NO   
En caso tu respuesta sea afirmativa, escribir que asignatura/s estas recursando:

¿POR QUÉ ELEGISTE LA CARRERA? Porque siempre me gustó medicina pero me di cuenta de que no era medicina en general sino kinesióloga particularmente.

**QUEREMOS CONOCERTE MEJOR...**

Te pedimos que completes a continuación las siguientes preguntas:

EDAD: 20 GÉNERO: Femenino

¿EN QUÉ AÑO TE EGRESASTE DE LA ESCUELA SECUNDARIA? 2019 SI  NO

¿SOS INGRESANTE 2021? SI  NO

¿RECURSAS ALGUNA ASIGNATURA? SI  NO   
En caso tu respuesta sea afirmativa, escribir que asignatura/s estas recursando:

¿POR QUÉ ELEGISTE LA CARRERA? Porque toda mi vida realicé deportes y por ende me lesioné muchas veces e ir a rehabilitación me convenció de estudiar esto

**QUEREMOS CONOCERTE MEJOR...**

Te pedimos que completes a continuación las siguientes preguntas:

EDAD: 36 GÉNERO: FEMENINO

¿EN QUÉ AÑO TE EGRESASTE DE LA ESCUELA SECUNDARIA? 2003 SI  NO

¿SOS INGRESANTE 2021? SI  NO

¿RECURSAS ALGUNA ASIGNATURA? SI  NO   
En caso tu respuesta sea afirmativa, escribir que asignatura/s estas recursando:

¿POR QUÉ ELEGISTE LA CARRERA? PAMBIETE DE MEDICINA A KINESIO PORQUE ES UNA CARRERA MAS COHA Y POR MI EDAD SENTIA QUE TENIA POCO

TIEMPO PARA DEDICARLE A TERMINAR UNA CARRERA. HOY PUEDO DECIR QUE ME ENAMORÉ DE LA LICENCIATURA Y LA ESTUDIÉ CON GANAS.

**QUEREMOS CONOCERTE MEJOR...**

Te pedimos que completes a continuación las siguientes preguntas:

EDAD: 18 GÉNERO: Femenino

¿EN QUÉ AÑO TE EGRESASTE DE LA ESCUELA SECUNDARIA?  SI NO 2020

¿SOS INGRESANTE 2021?  SI NO

¿RECURSAS ALGUNA ASIGNATURA? SI  NO

En caso tu respuesta sea afirmativa, escribir que asignatura/s estas recursando:

\_\_\_\_\_

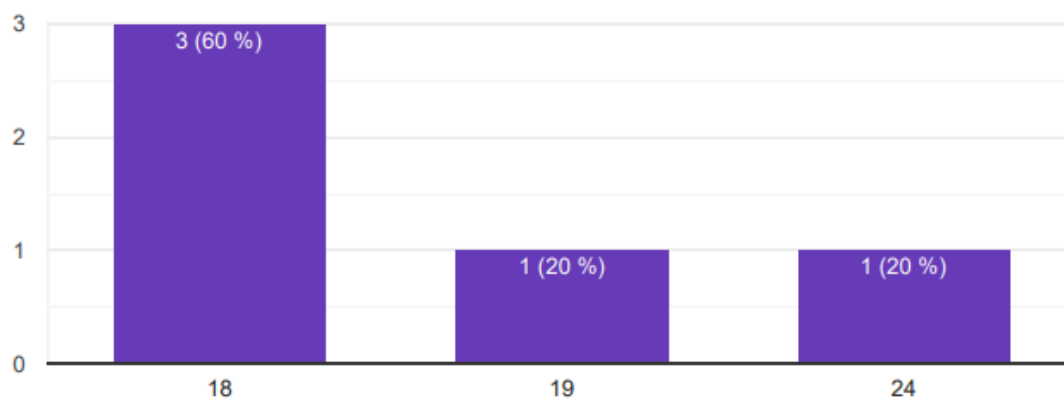
¿POR QUÉ ELEGISTE LA CARRERA? Porque desde chica me gusta mucho el cuerpo humano y la forma de ayudar a la persona, a través del conocimiento. Siempre me gusta salud.

### Virtual:

#### 2. EDAD

[Copiar](#)

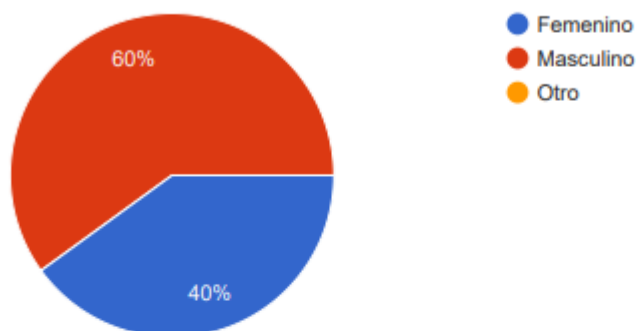
5 respuestas



### 3. GÉNERO

5 respuestas

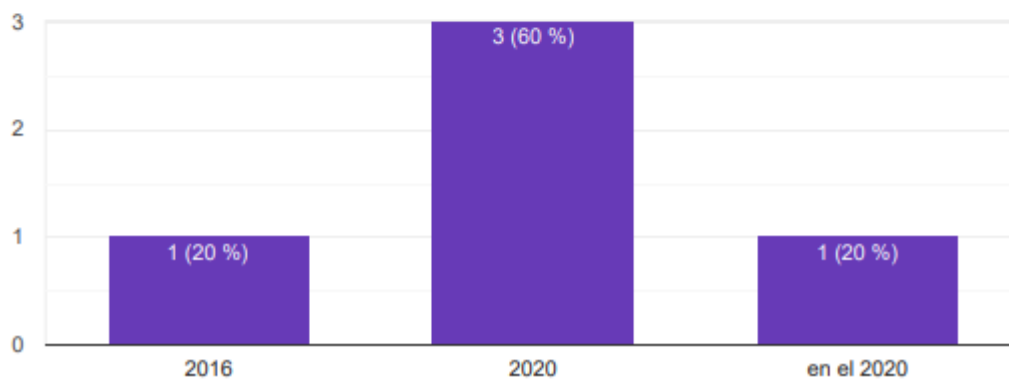
 Copiar



### 4. ¿EN QUÉ AÑO TE EGRESASTE DE LA ESCUELA SECUNDARIA?

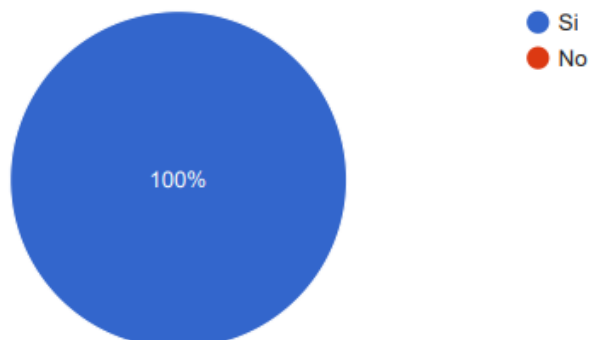
5 respuestas

 Copiar



### 5. ¿SOS INGRESANTE 2021?

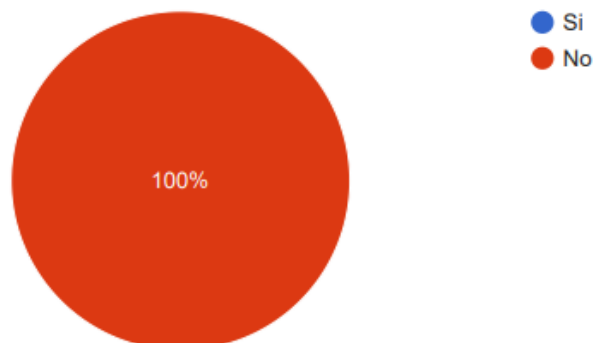
5 respuestas



## 6. ¿RECURSAS ALGUNA ASIGNATURA ESTE AÑO?



5 respuestas



---

7. En caso tu respuesta anterior sea afirmativa, escribir que asignatura/s estas recursando.

0 respuestas

Todavía no hay respuestas para esta pregunta.

---

## 8. ¿POR QUÉ ELEGISTE LA CARRERA?

5 respuestas

Desde muy chica siempre me gusto la carrera de quiropraxia y para estudiar primero esta la carrera de Kinesio

La elegi por materias que tenia en común con mi carrera anterior, y porque siempre me llamo la atención por amigos q se recibieron de kinesiólogos

Porque siempre que iba por alguna lesión al kinesiólogo a tratármela, me llamaba mucho la atención y preguntaba todo lo que me hacían en las lesiones

Por que me encanta todo lo relacionado a ciencias de las salud

Me gusto su salida laboral y me gustaría ser osteópata.

---

## MOMENTO 1

**Objetivo:** Relevar los sentires y percepciones respecto a ser estudiante de 1° año de Kinesiología y Fisiatría en 2021.

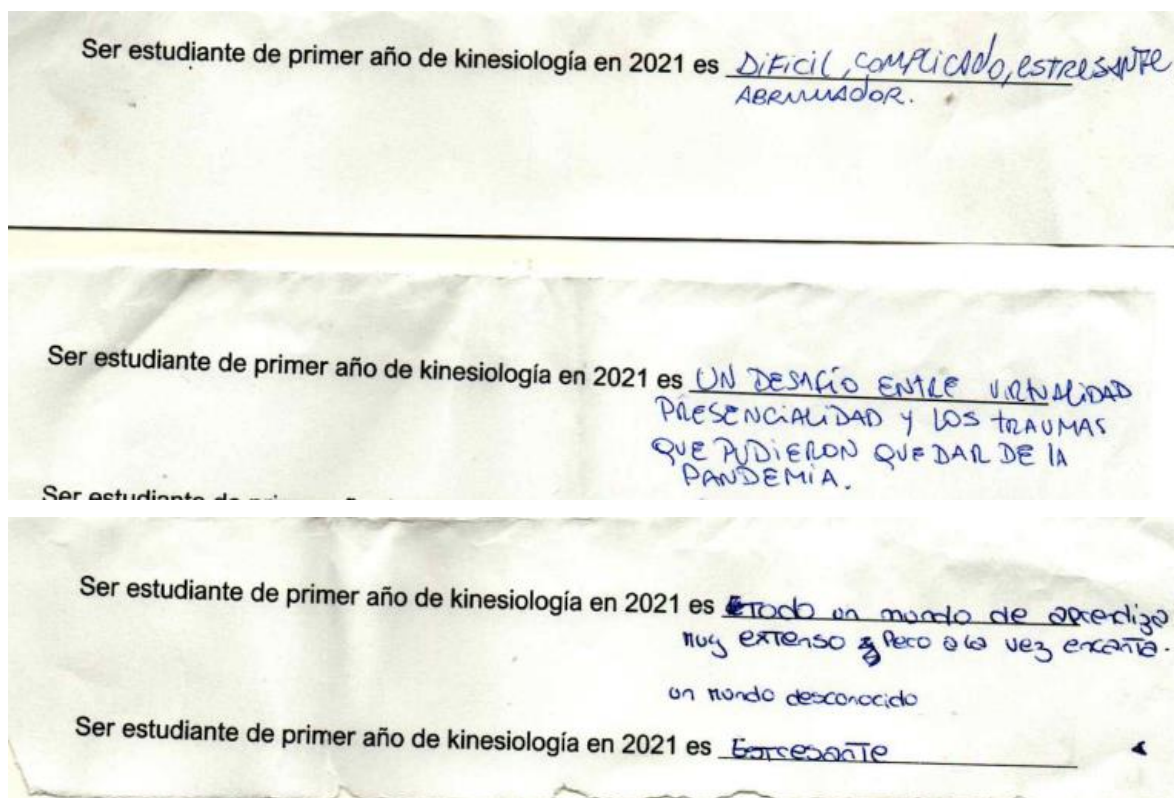
**Consigna:** Completar la siguiente frase con una o dos palabras: “Ser estudiante de primer año de kinesiología y Fisiatría en 2021 es...”

### Dinámica:

- Se distribuye un papel a cada estudiante con la consigna. Se dan 2 minutos para que lo completen.
- Siguiendo el orden de la ronda, se pide a cada estudiante que comparta lo que puso, lo lea y explique por qué se identificó con ello.
- El moderador irá organizando los turnos para hablar y resaltando coincidencias y contrastes entre las respuestas

**Tiempo:** 10 minutos

**Recursos:** Presencial



Virtual: Enlace Mentimeter

<https://www.menti.com/gzcmuwi77m>

## MOMENTO 2

Objetivo: Profundizar los resultados hallados respecto de la percepción del Clima Motivacional de Clase en las tres asignaturas evaluadas con las experiencias de los estudiantes.

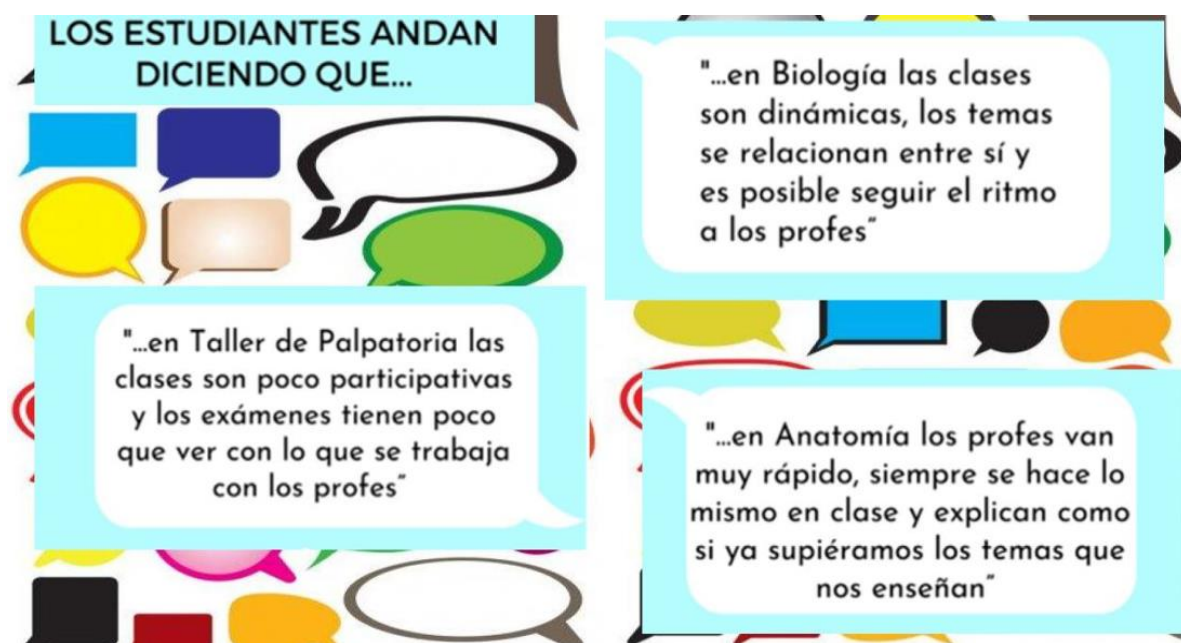
Consigna: Leer las frases, elegir una y compartir si están de acuerdo o no con lo expuesto allí justificando su respuesta.

Dinámica:

- Colocar las tres frases en el centro de la mesa o hacerlas circular entre los participantes para una lectura inicial. En virtualidad, compartir pantalla.
- Pedir que elijan una de ellas.
- Organizar por turnos la explicación que hacen de su acuerdo o desacuerdo con la misma
- Ir moderando haciendo circular la palabra y resaltando coincidencias o diferencias en lo compartido por los participantes.

Tiempo: 15 minutos

Recursos:



## MOMENTO 3

Objetivo: Identificar las orientaciones motivacionales de los estudiantes y conocer las explicaciones y atribuciones que hacen del éxito o fracaso en el cumplimiento de sus objetivos y de las expectativas que tienen a futuro.

Consigna: Les proponemos mirar esta imagen y conversar a partir de tres preguntas

1. *¿Qué objetivo te propusiste alcanzar en este primer año de la carrera en la universidad?*
2. *¿Consideras que tuviste éxito o fracaso con lo que propusiste? ¿Por qué lo crees?*
3. *¿Qué de lo vivido hasta ahora en este primer año de la carrera te llevas para el 2022?*

Dinámica:

- Mostrar la imagen, pedir que la observen por unos segundos.
- Se comparte la primera pregunta y se hace la ronda de intervenciones.
- Se comparte la segunda pregunta y se hace la ronda de intervenciones.
- Se comparte la tercera pregunta y se hace la ronda de intervenciones.

Tiempo: 15 minutos

Recursos:



**MOMENTO 4**

Objetivo: Conocer las estrategias de aprendizaje autorregulado que los estudiantes han desarrollado o puesto en práctica para aprender en 1º año.

Consigna: Les compartimos a cada uno 5 post-it para que escriban 5 tips, estrategias o acciones que utilizaron y les sirvieron para estudiar en la universidad. Tienen 1 minuto para escribir los 5 papeles y les pedimos que al terminar los peguen en el centro de la mesa. Luego analicen si hay o no coincidencias entre sus respuestas y organicen lo que escribieron ordenando los post-it de lo más importantes a lo menos.

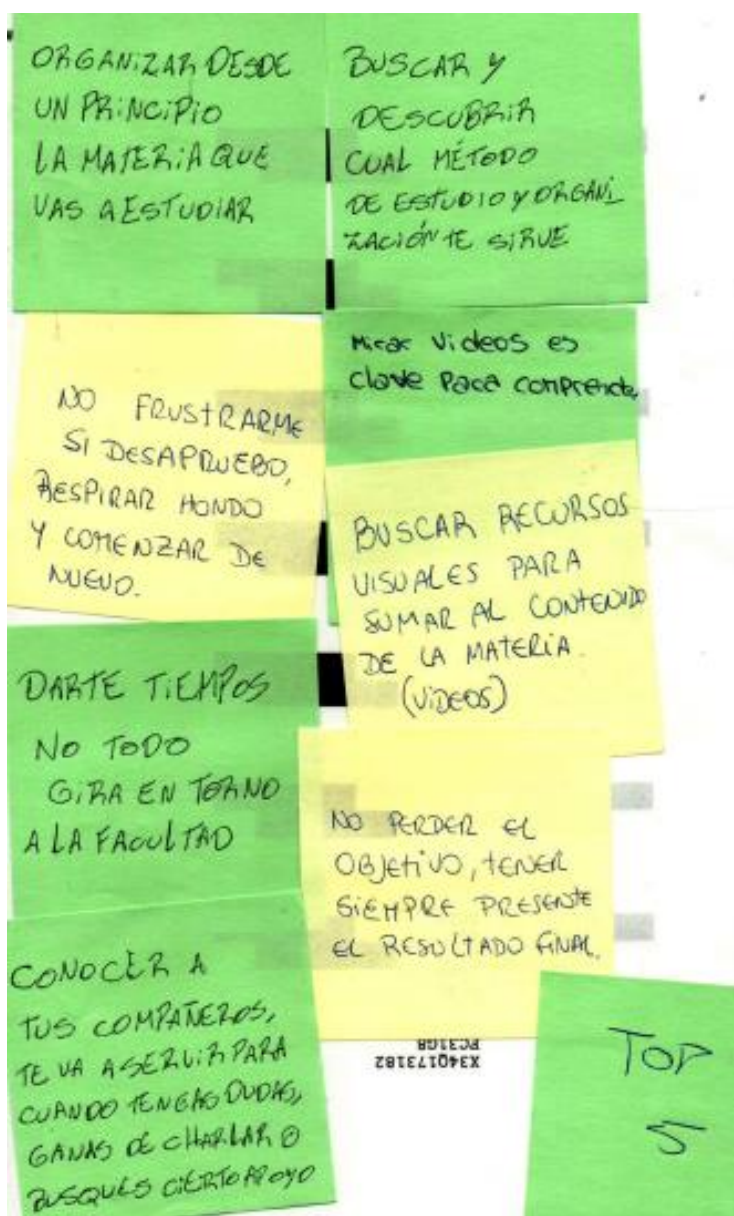
Dinámica:

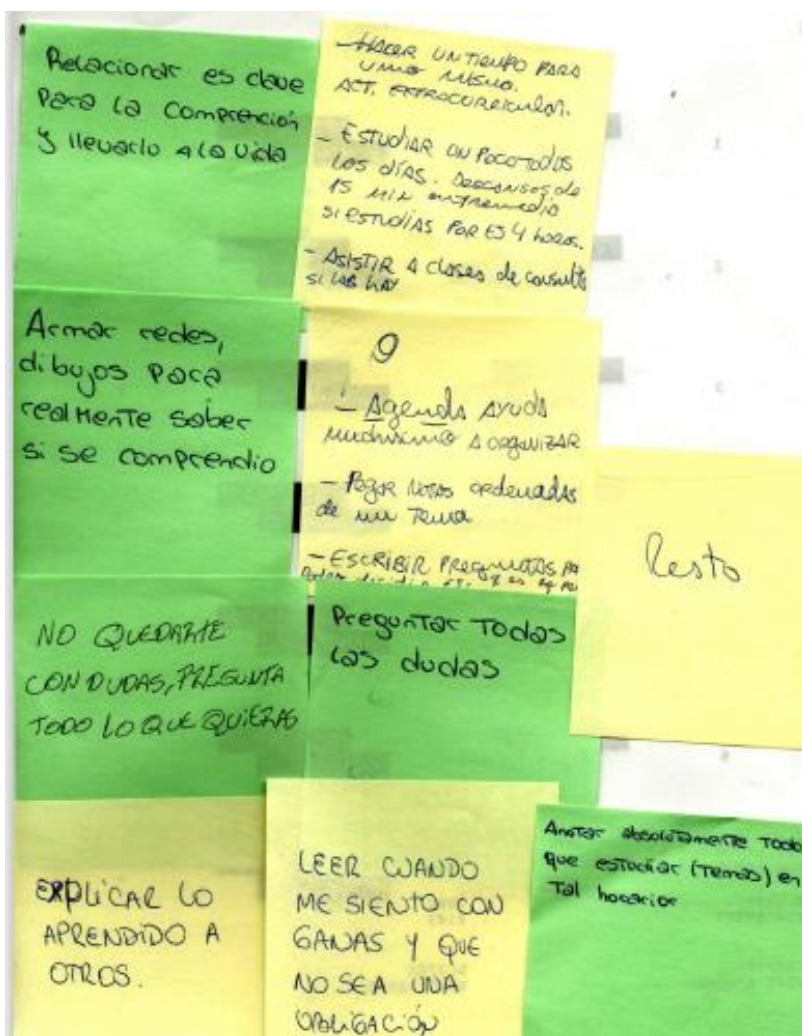
- Se distribuyen 5 post-it por participante.

- Pedir que escriban 5 tips, estrategias o acciones que utilizaron y les sirvieron para estudiar en la universidad.
- Colocar todos los post-it en el centro de la mesa o pizarra.
- Pedir que los lean y ordenen haciendo agrupamientos que permitan jerarquizar y mostrar qué es lo más importante y qué es lo menos importante para ellos.
- Al terminar pedir que cuenten por qué eligieron esa organización.
- Es muy importante escuchar el debate que se genere como grupo al organizar los post-it.

Tiempo: 20 minutos

Recursos: Presencial- **Post-it**





Virtual - Jam Board

<https://jamboard.google.com/d/1J8-bWavhctMEjKW2i-62L9mGxyCrdmq6cHvZEGt2Pbc/edit?usp=sharing>

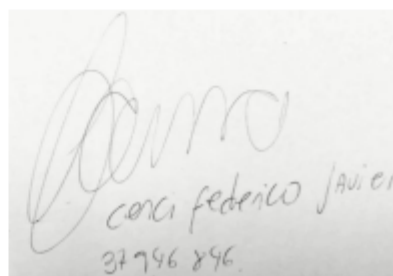


#### *Anexo 4: Autorización Docente*

Cipolletti, 24 de junio de 2021

Por medio de la presente, como Docente de la materia Biología de la Carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO, sede Comahue, autorizo se realicen las acciones contempladas en el proyecto de *"Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO, sede Comahue"* (2021 - 2023)" dirigido por la Mg. Noemí Bardelli y el Od. Felipe Bustos.

Dejo constancia que conozco los objetivos, sujetos implicados, instrumentos a administrar y plan de trabajo propuesto como así los aportes que este proyecto puede generar para la gestión académica y pedagógica de la carrera.



Conci Federico Javier  
3796896

Cipolletti, 15 de Junio de 2021

Por medio de la presente, como Docente de la materia Biología de la Carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO, sede Comahue, autorizo se realicen las acciones contempladas en el proyecto de *"Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO, sede Comahue"* (2021 - 2023)" dirigido por la Mg. Noemi Bardelli y el Od. Felipe Bustos.

Dejo constancia que conozco los objetivos, sujetos implicados, instrumentos a administrar y plan de trabajo propuesto como así los aportes que este proyecto puede generar para la gestión académica y pedagógica de la carrera.



\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
**Felipe Rodolfo A. Bustos V.**

Nombre y apellido

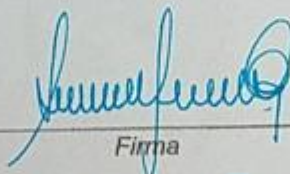
DNI 94.134.712

15/06/2021

Cipoletti, 17 de junio de 2021

Por medio de la presente, como Docente de la materia Biología de la Carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO, sede Comahue, autorizo se realicen las acciones contempladas en el proyecto de "Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO, sede Comahue" (2021 - 2023)" dirigido por la Mg. Noemí Bardelli y el Od. Felipe Bustos.

Dejo constancia que conozco los objetivos, sujetos implicados, instrumentos a administrar y plan de trabajo propuesto como así los aportes que este proyecto puede generar para la gestión académica y pedagógica de la carrera.



Firma

Inarecia Leticia Villalba

Nombre y apellido

DNI 27979316

17 /06/2021

Cipoletti, 22 de junio de 2021

Por medio de la presente, como Docente de la materia Biología de la Carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO, sede Comahue, autorizo se realicen las acciones contempladas en el proyecto de *"Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO, sede Comahue"* (2021 - 2023)" dirigido por la Mg. Noemí Bardelli y el Od. Felipe Bustos.

Dejo constancia que conozco los objetivos, sujetos implicados, instrumentos a administrar y plan de trabajo propuesto como así los aportes que este proyecto puede generar para la gestión académica y pedagógica de la carrera.



Firma

Marcelo Zacharonok  
Nombre y apellido

DNI 30373026

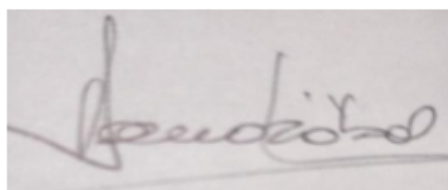
22 /06/2021

#### 4.1. Autorización Dirección de Carrera

Cipolletti, 14 de junio de 2021

Por medio de la presente, como Directora de la Carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO, Sede Comahue, autorizo se realicen las acciones contempladas en el proyecto de "*Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO, sede Comahue*" (2021 - 2023)" dirigido por la Mg. Noemí Bardelli y el Od. Felipe Bustos.

Dejo constancia que conozco los objetivos, sujetos implicados, instrumentos a administrar y plan de trabajo propuesto como así los aportes que este proyecto puede generar para la gestión académica y pedagógica de la carrera.

A rectangular box containing a handwritten signature in dark ink. The signature is cursive and appears to read 'Patricia Larrazábal'.

*Patricia Larrazábal*

*DNI 16.295.013*

*14/06/2021*



## Anexo 6: Datos Cuestionario

## 6.1. Tablas 3 y 4: Datos Sociodemográficos por Asignatura.

Tabla 3									
	EDAD			GÉNERO			RESIDENCIA		
	Franjas etarias	N	%		N	%	Lugar	N	%
<b>TOTAL</b>	Entre 17 y 21 años	203	76	Femenino	169	63,3	Provincia de Río Negro	83	31,1
	Entre 22 y 24 años	24	9	Masculino	98	36,7	Provincia de Neuquén	172	64,4
	Entre 25 y 27 años	15	5,6	Otros	0	0	Otras provincias/países	12	4,5
	Más de 27 años	25	9,4						
<b>Anatomía</b>	Entre 17 y 21 años	73	81,1	Femenino	56	62,2	Provincia de Río Negro	26	28,9
	Entre 22 y 24 años	7	7,8	Masculino	34	37,8	Provincia de Neuquén	62	68,9
	Entre 25 y 27 años	3	3,3	Otros	0	0	Otras provincias/países	2	2,2
	Más de 27 años	7	7,8						
<b>Biología</b>	Entre 17 y 21 años	79	77,5	Femenino	63	61,8	Provincia de Río Negro	33	32,4
	Entre 22 y 24 años	9	8,8	Masculino	39	38,2	Provincia de Neuquén	60	58,8
	Entre 25 y 27 años	7	6,9	Otros	0	0	Otras provincias/países	9	8,8
	Más de 27 años	7	6,9						
<b>Práctica Profesional</b>	Entre 17 y 21 años	51	68	Femenino	50	66,7	Provincia de Río Negro	24	32
	Entre 22 y 24 años	8	10,7	Masculino	25	33,3	Provincia de Neuquén	50	66,7
	Entre 25 y 27 años	5	6,7	Otros	0	0	Otras provincias/países	1	1,3
	Más de 27 años	11	14,7						

Tabla 4

	TRABAJO			HS DE TRABAJO			HIJOS/AS		
		N	%		N	%		N	%
<b>TOTAL</b>	SI	72	27	Entre 3 a 5 horas semanales	16	6	SI	8	3
	NO	195	73	Entre 5 a 15 horas semanales	26	9,7	NO	259	97
				Entre 15 y 30 horas semanales	6	2,2			
				Más de 30 horas semanales.	25	9,4			
<b>Anatomía</b>	SI	27	30	Entre 3 a 5 horas semanales	6	22,2	SI	2	2,2
	NO	63	70	Entre 5 a 15 horas semanales	12	44,4	NO	88	97,8
				Entre 15 y 30 horas semanales	3	11,1			
				Más de 30 horas semanales.	6	22,2			
<b>Biología</b>	SI	26	25,5	Entre 3 a 5 horas semanales	6	22,2	SI	1	1
	NO	76	74,5	Entre 5 a 15 horas semanales	8	29,6	NO	101	99
				Entre 15 y 30 horas semanales	3	11,1			
				Más de 30 horas semanales.	10	37			
<b>Práctica Profesional</b>	SI	19	25,3	Entre 3 a 5 horas semanales	4	21,1	SI	5	6,7
	NO	56	74,7	Entre 5 a 15 horas semanales	6	31,6	NO	70	93,3
				Entre 15 y 30 horas semanales	0	0			
				Más de 30 horas semanales.	9	47,4			

En la Asignatura de **Anatomía** la muestra fue de 90 estudiantes, de los cuales el 62,2% corresponde al género femenino y 37,8% al género masculino, sin identificarse estudiantes que se auto percibieran de otro género. El rango etario tuvo variaciones, la mayor cantidad de estudiantes, el 81,1%, se encontró en la franja entre 17 a 21 años. Asimismo, más de la mitad de los participantes, el 68,9%, residían en la Provincia de Neuquén, el 28,9% en la Provincia de Río Negro y solo el 2,2% indicaron residir en otras Provincias. En relación a la situación familiar y laboral, el 97,8% de los estudiantes no tenía hijos al momento y un 70 % de los estudiantes no trabajaban.

En **Biología**, la muestra fue de N=102 estudiantes, de los cuales el 61,8% corresponden al género femenino y el 38,2% al género masculino, sin identificarse estudiantes que se auto percibieran de otros géneros. El rango etario varió; siendo el porcentaje más alto de 17-21 años con el 77,5% de estudiantes. En cuanto a la residencia, el 58,8% de los participantes indicó residir en la Provincia de Neuquén, el 32,4% en Río Negro, y el

restante 8,8% en otras provincias. Sobre la situación familiar y laboral 101 estudiantes indicaron no tener hijos en ese momento y el 74,5% no trabajaba.

En la asignatura de **Taller de Práctica Profesional I**, la muestra fue de N=75 estudiantes, el 67,7% de género femenino y 33,3% de género masculino, sin identificarse estudiantes que se auto percibieran de otros géneros. Los rangos etarios variaron; siendo el porcentaje más alto de 17-21 años con 51 estudiantes. En cuanto a la residencia, el 66,7% indicó residir en la Provincia de Neuquén, el 32% en la Provincia de Río Negro, y solo un estudiante en otra provincia. Referido a la situación laboral y familiar, 74,4% de los estudiantes no trabajaban y el 93,3% indicó no tener hijos en ese momento.

## 6.2. Tablas 5 y 6: Trayectorias Académicas por Asignatura

Tabla 5															
	EGRESO ESCUELA SECUNDARIA			AÑO INGRESO CARRERA UFLO			ORIENTACIÓN VOCACIONAL			CARRERA PREVIA			TURNO DE CURSADA		
	Gestión escolar	N	%	AÑO	N	%	OVO	N	%	Carrera	N	%	T. Cursada	N	%
<b>TOTAL</b>	Público	172	64,4	2021	215	80,5	SI	41	15,4	SI	72	27,0	Mañana	175	65,5
		95	35,6	2020	32	12,0	NO	226	84,6	NO	195	73,0	Tarde	47	17,6
	Privado	17	6,4	2019	17	6,4							Noche	45	16,9
		3	1,1	2018	3	1,1									
<b>Anato.</b>	Público	59	65,6	2021	74	82,2	SI	14	15,6	SI	18	20	Mañana	63	70
		31	34,4	2020	8	8,9	NO	76	84,4	NO	72	80	Tarde	18	20
	Privado	8	8,9	2019	8	8,9							Noche	9	10
		-	-	2018	-	-									
<b>Práctica Prof. I</b>	Público	49	65,3	2021	52	69,3	SI	10	13,3	SI	30	40	Mañana	36	48
		26	34,7	2020	14	18,7	NO	65	86,7	NO	45	60	Tarde	20	26,7
	Privado	7	9,3	2019	7	9,3							Noche	19	25,3
		2	2,7	2018	2	2,7									
<b>Biología</b>	Público	64	62,7	2021	89	87,3	SI	17	16,7	SI	24	23,5	Mañana	76	74,5
		38	37,3	2020	10	9,8	NO	85	83,3	NO	78	76,5	Tarde	9	8,8
	Privado	2	2	2019	2	2							Noche	17	16,7
		1	1	2018	1	1									

Tabla 6												
	CONDICIÓN EN LA MATERIA			PROGRAMA			CONEXIÓN A INTERNET			DISPOSITIVO PARA ESTUDIAR		
	Condición	N	%	Pro. Mat.	N	%	Tipo Conex.	N	%	Dispositivo	N	%
<b>TOTAL</b>	ingresante 2021	225	84.3	SI	131	49.1	Buena conexión	125	46.8	PC	58	21.7
	recursante 2020	27	10.1	NO	136	50.9	Conexión inestable	137	51.3	Notebook	185	69.3
	recursante 2019, 2018, 2017	15	5.6				Sin conexión	5	1.9	Celular	19	7.1
										Tablet	5	1.9
<b>Anato.</b>	ingresante 2021	76	84.4	SINO	39	43.3	Buena conexión	37	41.1	PC	20	22.2
	recursante 2020	9	10		51	56.7	Conexión inestable	51	56.7	Notebook	63	70
	recursante 2019, 2018 o 2017	5	5.6				Sin conexión	2	2.2	Celular	6	6.7
										Tablet	1	1.1
<b>Práctica Prof. I</b>	ingresante 2021	55	73.3	SI	41	54.7	Buena conexión	33	44	PC	13	17.3
	recursante 2020	13	17.3	NO	34	45.3	Conexión inestable	40	53.3	Notebook	54	72
	recursante 2019, 2018 2017	7	9.3				Sin conexión	2	2.7	Celular	6	8
										Tablet	2	2.7
<b>Biología</b>	ingresante 2021	94	92.2	SI	51	50	Buena conexión	55	53.9	PC	25	24.5
	recursante 2020	5	4.9	NO	51	50	Conexión inestable	46	45.1	Notebook	68	66.7
	recursante 2019, 2018, 2017	3	2.9				Sin conexión	1	1	Celular	7	6.9
										Tablet	2	2

Tabla 6						
	APRENDIZAJE EN VIRTUALIDAD			SAU		
	Aprender virtualidad	N	%	¿Conoce/ utiliza?	N	%
<b>TOTAL</b>	SI NO	149 118	55.8 44.2	SI NO	144 123	53.9 46.1
<b>Anatomía</b>	SI NO	48 42	53.3 46.7	SI NO	48 42	53.3 46.7
<b>Práctica Profesional</b>	SI NO	26 49	34.7 65.3	SI NO	35 40	46.7 53.3
<b>Biología</b>	SI NO	75 27	73.5 26.5	SI NO	61 41	59.8 40.2

En la Asignatura de **Anatomía (N=90)** el 65,6% de los estudiantes venía de una trayectoria escolar en la escuela secundaria de gestión pública, mientras que el 34,4% restante de una trayectoria escolar de gestión privada. Referente a la Orientación Vocacional Ocupacional, el 84,4% restante indicó NO haber realizado OVO, el 15,6% restante dijo SI haber realizado algo de OVO. En cuanto al estudio o cursado de una carrera previa en nivel terciario o universitario el 80% indicó NO haber realizado o cursado una carrera previa, el 20% restante indicó SI haber realizado o cursado otra carrera.

Sobre la condición de estudiante el 84,4% era ingresante en el año 2021, cursando el 70 % en el turno mañana, el 20% cursa en el turno tarde y el 10% en el turno noche. Del conocimiento sobre el programa de la materia, el 56,7% de los estudiantes dijo NO conocer el programa de la asignatura, y el 43,3% dijo SI conocer el programa. Sobre los diferentes dispositivos de conexión el más utilizado por los estudiantes fue la notebook en un 70%, referente al tipo de conexión el 56,7% de los participantes manifestó tener una conexión inestable.

Referido al aprendizaje en la modalidad virtual, el 53,3% dijo SI aprender en virtualidad, mientras que el otro 46% dijo NO aprender en virtualidad. Ligado a esto, el 53,3% expresó conocer o hacer uso del espacio de SAU y el 46,7% dijo NO conocer o haber participado del Servicio de Acompañamiento Universitario.

En la asignatura de Taller **Práctica Profesional I** N= 75, el 65,3% de los estudiantes provenía de una trayectoria escolar en escuela secundaria de gestión pública, mientras que el 34,7% venía de una trayectoria escolar de gestión privada. En cuanto a la Orientación Vocacional Ocupacional, el 86,7% expresó NO haber hecho OVO. Referido al cursado de alguna carrera previa en nivel terciario o universitario el 60% dijo NO haber cursado previamente otra carrera.

Sobre su condición como estudiantes, el 73,3% era ingresante en el año 2021. El 48% de los encuestados cursa en el turno mañana, el 54,7% manifestó conocer el programa de la asignatura en cuestión, mientras que el 45,3% manifestó no conocerlo. En cuanto a los dispositivos de conexión necesarios para el aprendizaje el más utilizado por los estudiantes fue la notebook en un 72%. Referente al tipo de conexión, el 53,3% manifestó tener

una conexión a internet inestable. De acuerdo con los datos relevados, el 65,3% indicó NO aprender en virtualidad. Además, el 53,3% dijo NO haber utilizado o conocer el espacio de SAU, mientras que el 46,7% dijo conocerlo o haberlo utilizado.

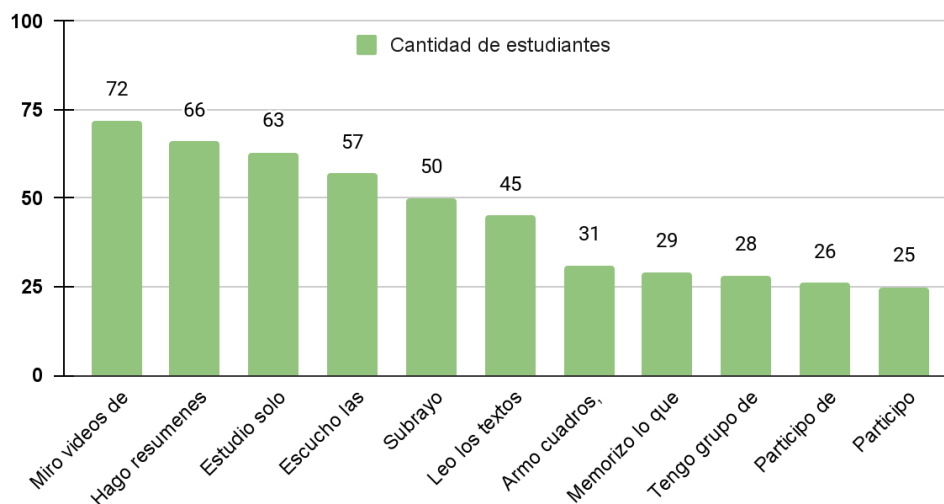
En la asignatura de **Biología (N=102)**, el 62,7 % de los estudiantes provino de una trayectoria escolar en escuela secundaria de gestión pública, mientras que el 37,3% de una trayectoria escolar de gestión privada. Del total de encuestados, el 83,3% dijo NO haber hecho Orientación Vocacional Ocupacional. Sobre el cursado de una carrera terciaria o universitaria previa, el 76,5% dijo NO haber cursado previamente.

De la condición en la asignatura, el 92,2% era ingresante en el año 2021. El 74,5% de los estudiantes cursan dicha asignatura en el turno mañana. Referente al conocimiento del programa de la asignatura, el 50% de los estudiantes dijo SI conocer el programa mientras que la otra mitad (50%) dijo NO conocerlo. En cuanto a los dispositivos de conexión necesarios para el aprendizaje, siendo la notebook el dispositivo más utilizado con el 66,7%. Referente al tipo de conexión el 53,9% manifestó tener buena conexión, el 45,1% conexión inestable.

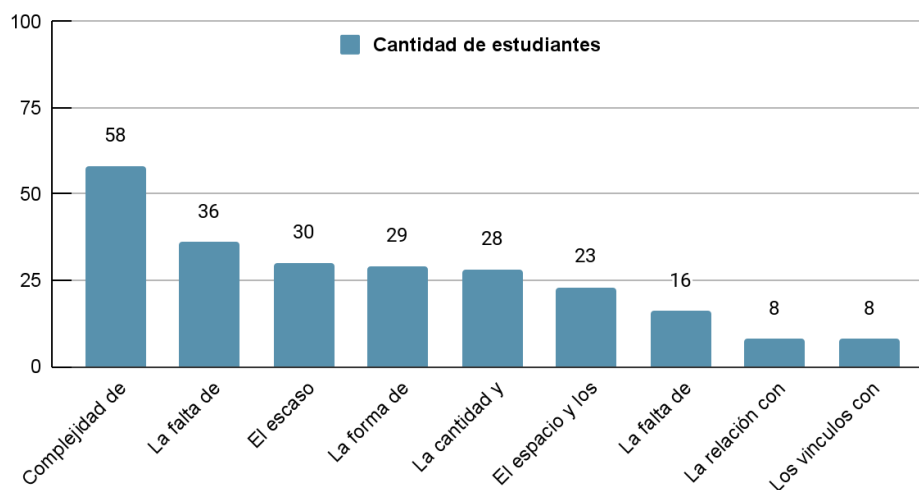
Según los datos relevados, un 73,5% de los estudiantes siente que SI aprende en virtualidad. Además, el 59,8% dijo SI conocer o haber utilizado el servicio de SAU, mientras que el otro 40,2% dijo NO hacerlo.

### **6.3. Obstáculos y Estrategias de Aprendizaje por Asignatura.**

En la asignatura de Anatomía (N=90), las tres estrategias más utilizadas fueron: mirar videos en internet (80%), hacer resúmenes (73,3%) y estudiar solo (70%). Y, los tres obstáculos más recurrentes fueron: Complejidad de las evaluaciones (tiempo, consignas, criterios de evaluación) (64,4%), la falta de disponibilidad de organización del tiempo de estudio (40%) y el escaso conocimiento de recursos y herramientas tecnológicas para aprender en la virtualidad (33,3%). Las siguientes Gráficas de Columnas, 1 y 2, presentan los datos obtenidos.

**Gráfica 1: Estrategias de Aprendizaje Anatomía**

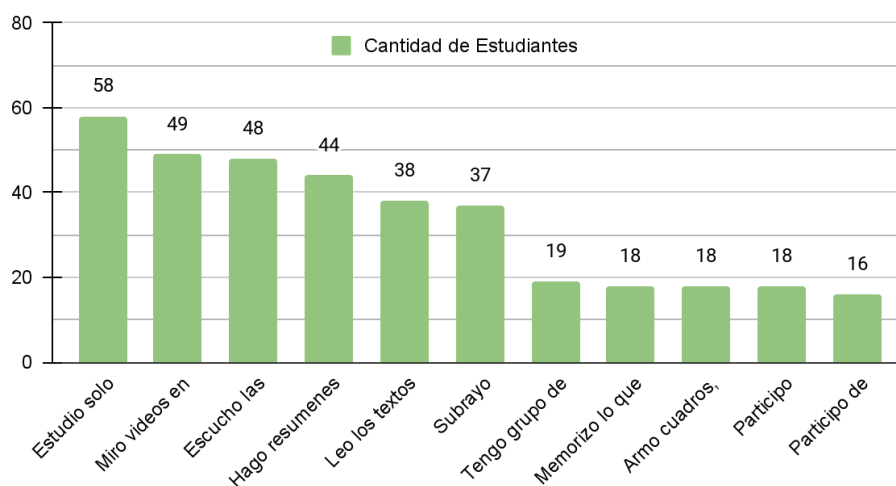
*Fuente: Elaboración propia*

**Gráfica 2: Obstáculos en el Aprendizaje Anatomía**

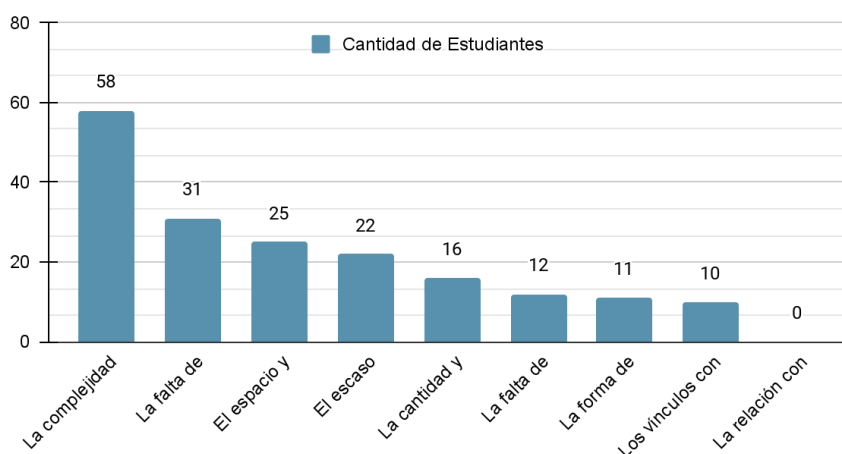
*Fuente: Elaboración propia*

En la asignatura de **Taller de palpatoria 1** (N=75), los datos evidenciaron que las 3 estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes fueron: estudio solo (77,3%), miro videos en internet (65,3%) y escucho las grabaciones de las clases (64%).

En cuanto a los obstáculos que los estudiantes reconocieron en sus procesos de aprendizaje, los tres más recurrentes fueron: la complejidad de las evaluaciones (tiempo, tipo de consigna, criterios de evaluación) (77,3%), la falta de disponibilidad de organización de mi tiempo para el estudio (41,3%), y el espacio y recursos inadecuados para estudiar en casa (33,3%). Las siguientes gráficas de Columnas 3 y 4, simplifican los resultados obtenidos.

**Gráfica 3: Estrategias de Aprendizaje Taller I**

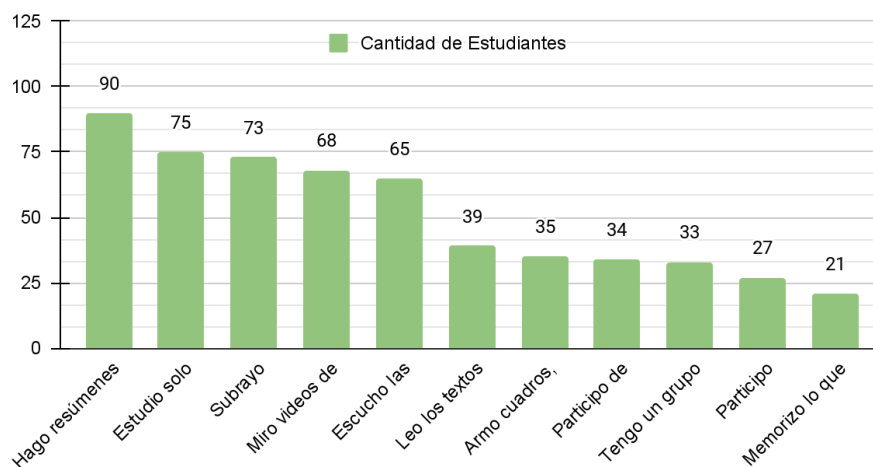
*Fuente: Elaboración propia*

**Gráfica 4: Obstáculos en el Aprendizaje Taller I**

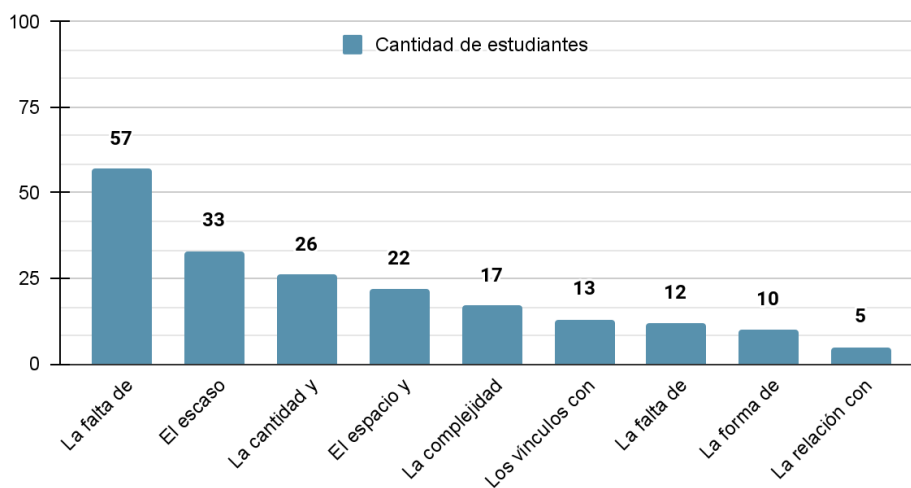
*Fuente: Elaboración propia*

En **Biología** (N=102), las tres estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes fueron: hago resúmenes (88,2%), estudio solo (73,5%), subrayo apuntes/textos (71,5%).

En cuanto a los obstáculos en los procesos de aprendizaje que identificaron, los tres más recurrentes fueron: la falta de disponibilidad de organización de mi tiempo para el estudio (55,8%), el escaso conocimiento de recursos y herramientas tecnológicas para aprender en la virtualidad (32,3%), y la cantidad y accesibilidad del material de estudio (25,4%). Las gráficas de Columnas 5 y 6 exponen los datos obtenidos.

**Gráfica 5: Estrategias de Aprendizaje Biología**

*Fuente: Elaboración propia*

**Gráfica 6: Obstáculos en el Aprendizaje Biología**

*Fuente: Elaboración propia*

## *Anexo 7: Desgrabaciones Grupos Focales*

### **7.1. Grupo Focal A (Presencial)**

**Reguladora:** Les vamos a pedir que hablen alto por favor, así se entiende y se escucha. La idea de hoy es, justamente citarlas, para que podamos hablar un poquito sobre su experiencia en este primer año de la carrera. Estamos realizando, con varios profesores, una investigación que se llama “Motivación y estrategias de aprendizaje auto regulado de los estudiantes de primer año de la carrera de licenciatura en Kinesiología y Fisiatría. Dentro de la investigación somos varios profesores y estudiantes, incluso algunos compañeros de ustedes más avanzados en la carrera y estudiantes de Psicología y Psicopedagogía. La idea es conocerlas un poco y conocer cómo fue esta experiencia para ustedes. Ustedes completaron dos cuestionarios previamente de preguntas cerradas, hoy lo que queremos es abrir esas preguntas un poquito, profundizar en ellas, queremos escucharlas.

Les cuento como nos vamos a manejar: el encuentro, como les anticipamos, dura más o menos una hora, va a estar dividido en cuatro etapas en donde vamos a hacerles preguntas sobre las cuales vamos a trabajar. La idea es que cuenten su opinión libremente, pueden nombrar o no situaciones, como ustedes quieran, pero todo lo que hablemos acá es confidencial no se van a enterar otros profesores u otros estudiantes así que no tengan problema, pueden expresarse libremente, no vamos a juzgar nada de lo que digan, si no, justamente, queremos sacar una idea un poquito más profunda de todo lo que contestaron es las encuestas. Les vamos a pedir que se presenten con su nombre y compartan el motivo por el cual accedieron a esta entrevista. Vamos por orden (según como están sentados) Nombre y por qué te interesó participar acá.

**Estudiante 1:** Me llamo Sofía, me interesó participar principalmente porque a principio de año me costó mucho encarar como arrancar lo que sería la facultad después de haber estado todo un año de casi no hacer nada, porque el año pasado (en el secundario) fue un año en que me mandaban 10 trabajos y los hacía en un fin de y estaba el mes libre. Entonces me costó mucho arrancar, organizarme, sentía que la facultad ... no sé, ósea en general ¿no? no solo en esta universidad, es como que te largan las cosas y vos tenés que ver cómo manejarte, como organizarte y no tenés algo como un sustento siendo tan inexperta en esto de tener que sentarte y estudiar, estudiar bien.

**Estudiante 2:** Bueno, mi nombre es Bárbara, a mí en general me interesan las cosas nuevas así que soy muy así, me dicen “vamos a hacer esto” y por curiosidad lo hago. Pero también, yo vengo de otra carrera, de la universidad pública y me pasó más o menos lo de ella (refiriéndose a la primera estudiante que hablo). Esto de que estuve en primer año como tres años tratando de sacar materias, me costó mucho el llegar a los profesores. La cuestión por la que decidí cambiarme y probar acá fue que, entre ellos, los profesores...por ejemplo, rendí un final y entre ellos no se ponían de acuerdo en si estaba aprobada o no, dos veces lo rendí, me tomaron dos profes distintos y les pregunté, les dije que me digan en qué me equivoqué y en qué no “no (me dicen) es que eso depende del profesor que te tomó y de su punto de vista” entonces dije “basta no puedo seguir así”. Siento que, como había rendido dos veces biología les iba decir todo lo que sabía, iba a estar aprobada y chau. Entonces fue más que nada por eso... y ver las experiencias de los demás, conocer qué les pasa, si puedo rescatar algo o puedo brindar algo también está bueno.

**Estudiante 3:** Mi nombre es Abril y me interesó la propuesta más que nada porque yo empecé el año pasado en Córdoba, hice el ingreso, rendí y ya me viene una semana de vacaciones, supuestamente, y nunca más volví. Igual tampoco quería volver (risas) creo que fui la única que estuvo chocha con la pandemia, me parece, porque era la única forma para no volver a Córdoba. Y me costó mucho, primero porque obviamente era como que yo estaba juntando clavos diciendo “no quiero, no quiero” y después sentía que literalmente era un número, porque allá sos un número. Yo rendí allá y quedé como regular, asique tuve que rendir para poder rendir el final de todas las materias, me re preparé y todo, pero me re costó porque la virtualidad era... como que no me encontraba en eso. Me preparé como dos meses, fui a rendir y hubo un problema, no sé si en mi inscripción o en la facultad, que me dijeron “no, estas mal inscripta no te podemos dejar rendir” y ahí me agarró como todo un bajón y dije “bueno”, de ahí estuve como de mitad del año sin hacer nada y dije “no, pero esto no es lo que quiero hacer” y volví a arrancar este año. Y yo sentí que fue otro cambio, si bien fue más difícil, acá te sentís como con un acompañamiento... porque allá es como que si te dejan totalmente libre y acá fue diferente ¿entendés? Como que tenés más cercanía con tus compañeros porque al ser menos tenés más... como que entiendes más las experiencias que están viviendo las otras personas y así.

Están buenos estos encuentros para ver qué es lo que realmente le está pasando a una persona no conoces, porque por ejemplo a Ari que es una compañera que tengo en una sola materia, al resto de las chicas yo ya las conozco entonces está bueno tener estos espacios.

**Estudiante 4:** Bueno, ya conocen mi nombre, me llamo Ariana y yo en lo principal siempre había querido estudiar Kinesiología, iba en realidad a irme a Mendoza en un primer momento, pero bueno empezó lo de la pandemia y es como que replanteamos un montón de cuestiones. Bueno a ustedes capaz que ya se los haya mencionado pero bueno, yo soy hipoacúsica, las profes saben, y me cuesta un montón las clases virtuales, ES UN INFIERNO. Porque bueno, más allá de que tengo un fantástico audífono que me ayuda con funciones de auriculares me llega mejor el volumen y el sonido cuando las profes explican en persona, pero en la virtualidad se me complica un montón esto de que cuando el profe habla no puedo cortarlo porque claro está hablando del tema y es como que incomodo el “uy profe no le entendí, uy profe no lo escuche”. Así era en la secundaria, pero bueno era distinto porque los profes en la secundaria ya me conocían, ya sabían cómo era todo, ya sabían esto de que cuando empiezan a caminar a mí me hace mal, de que me hablen de espalda me hace mal y un montón de cuestiones...y bueno es como que entre a la universidad y como dijeron las chicas, nos dejaron así...en la mismísima nada del desierto y “arréglatela como puedas ¿viste?” como que “manéjate, fíjate si entendés y si no entendés lo lamento”.

Yo estaba muy contenida en la secundaria. También terminé el año pasado, tuve todo mi último año virtual, no me volví a ver con mis compañeros, no volví a pisar la escuela, no tuve fiesta, no tuve entrega de diplomas, no tuve nada (otra compañera expresa compartir el sentimiento) así fue...un solo día no más que me encontré con la directora de la escuela...pero no tuvimos nada. Ese año fue un año totalmente perdido para mí ¿no?

Asique bueno, empecé con la mejor pero bueno me empezó a costar cada vez más, cada vez más con las materias, y yo dije “bueno será el primer cuatrimestre el peor” ¡mentira! Porque llegamos al segundo cuatrimestre y ahí me di cuenta que las peores materias estaban en el segundo cuatrimestre no en el primero. Psicología es una de las materias que más me gusta y una de las que más llevo, de todas es la más dinámica. Pero Fisiología, por ejemplo, vivo en una nube de pedo chicas (risas) estoy en un cumple con Fisiología. (las demás: estamos todas igual, risas). Rendimos ahora, yo rindo el martes que viene y estoy recalculando motricidad

todavía, no sé qué onda (risas) pero bueno más allá de eso... Cada materia tiene su dificultad y su estilo...

**Estudiante 4:** Sí y más allá de eso, me gustó esto que están haciendo ustedes porque ahí es donde me doy cuenta de que a pesar de que no lo ves en todos los profes, porque es como que algunos se preocupan más otros se preocupan menos ¿no?, el que pudieran hacer este grupito entre ustedes y poder vernos a nosotras e interesarse en cómo podemos mejorar, está fantástico así que les agradezco por eso.

**Reguladoras:** Muchas gracias... Bueno como primera actividad les vamos a proponer que completen una frase. Perdonen se nos rompió un poquito... Perdón se nos olvidó una cosita, si pueden completar por mientras la ficha de datos, mientras reparto la frase para esta actividad. (Se da un tiempo para que completen la ficha de datos y la tarjeta de actividad “completa la frase”). Bueno... Ahora les vamos a pedir que nos muestre cada una las palabras que pusieron y nos cuenten o nos expliquen por qué se identificaron con eso... (Dirigido a una de las estudiantes) ¿Quieres empezar?

**Estudiante 1:** Yo puse que “*ser estudiante de primer año de Kinesiología en 2021 es:*” Intentar dar lo mejor y descubrir esta nueva etapa con las modalidades que presenta... Particularmente para mí, como había dicho desde un principio, era totalmente entrar a una etapa sin haber cerrado otra, entonces, además de sentir cierta presión al ser una universidad privada, dije “bueno este primer cuatrimestre voy a tratar de dar lo mejor y de darle una oportunidad también a la virtualidad”, porque pasa que mucha veces la virtualidad es medio juzgada y tiene sus cosas a favor y obviamente sus cosas en contra. Así que para mí era eso, intentar dar lo mejor de mí misma y descubrir si realmente esto era lo que yo quería hacer.

**Estudiante 2:** Yo puse “*Ser estudiante de primer año de Kinesiología en 2021 es:*” un desafío entre la virtualidad, la presencialidad ahora, y los traumas que pudieron quedar de la pandemia. Particularmente, como a muchas personas, tuve mucha incertidumbre. Yo trabajo en salud y el miedo a tener que atender un paciente, a sacarle sangre, trabajando en sacar sangre, y la cercanía me dio bastante miedo sobre todo porque yo tengo a mi papá que es adulto mayor y era... como

que...o veo a mi papá o voy a trabajar, estuve mucho tiempo sin ir a verlo por eso, porque si pasaba y lo saludaba era esa incertidumbre.

Pero bueno, me gusta esto de poder dialogar y largar un poco la virtualidad, porque si bien, como dijo ella (refiriéndose a otra estudiante) la virtualidad tiene sus pros, yo que estoy en casa, tengo a los chicos y tengo un lio... decir “cállense un ratito y me conecto” esta bueno pero esto también está buenísimo, el decir el primer día que vinimos a palpa (refiriéndose a la asignatura de “técnicas palpatorias) “por fin nos conocemos”, nos conocemos las caras, nos conocemos los cuerpos y esta bueno...

**Estudiante 3:** Yo puse “*Ser estudiante de primer año de Kinesiología en 2021 es...*”: todo un mundo desconocido y estresante también, pero que a mí me generó mucho aprendizaje, digamos...está bien que este año fue totalmente distinto, eso también lo puse. Para mí fue re distinto este año, por el hecho de que ya no estuvimos realmente encerrados como el año pasado, yo el año pasado cursaba dos materias y de las cuales estaba los 7 días de la semana sentada todo el día haciendo eso nada más, y este año tengo muchas más, ya tengo 4 materias que es el doble de los que estaba haciendo, ahora también trabajo, hago deporte, hago un montón de cosas. Siento que es estresante, más que nada ahora que estoy empezando todo, pero esta bueno esto de ir entrando en este mundo desconocido e ir aprendiendo ... porque, como vos decís Barbi, a mí me encantaba estar en mi casa porque claro yo me conectaba a las clases y después capaz que podía dormirme media hora de siesta y después seguía, pero ahora que tenemos que venir te das cuenta que, salvo que vivas en Neuquén, para nosotras que vivimos en Plottier mínimo si tenemos que venir a las 14hs de la tarde tengo que salir 12:30hs de mi casa a esperar el cole, y eso también te genera un desgaste. Pero lo vi en Fisiología, que yo odiaba esa materia porque era una materia que yo siento que fue mal dada porque es una materia compleja y como que los profes la dan, así como que lo “tienen que saber” y yo ya estoy re estresada, pero el TENER que venir a clase a mí eso me ayudó como a enfocarme, aunque sea un poquitito de esa nada.

**Estudiante 4:** A mí, como han dicho las chicas, en parte me ha pasado lo mismo todo esto es nuevo... y yo digamos, como que tenía una expectativa también, como que dije “bueno algo de la secundaria me va a servir” y ni miercales, es empezar y aprender a escribir, a leer, a sumar y restar de nuevo, fue muy complicado porque mientras que nosotros vamos viendo vamos

aprendiendo, parece que no, pero todos tenemos distintos ritmos. Y yo, es como que bueno esto de ver a la profe, atender en clase y tengo que repasar diez veces lo mismo para que se me empiece a quedar más o menos el contenido. Para mí, fue un año muy estresante, muy abrumador, muy difícil... mucha información, esto de no saber qué si entra qué no entra, que leo que no leo, que va y que no va, eso es lo que me fue empezando a saturar cada vez más. En el caso de fisiología, yo realmente no me lo esperaba porque creo que es una materia que es tan complicada que no debería ser cuatrimestral, yo creo que necesito todo el año para ir procesado todo de esa materia.

**Reguladora:** ¿En dónde ubican la complejidad de esa materia? Ya que todas comentan cosas similares.

**Estudiante 1:** Por ejemplo, en dos semanas tuvimos que ver todo sistema nervioso, que o sea el sistema nervioso (neuroanatomía) la vemos el año que viene pero los profes como que quieren que ya lo sepamos, y es mucho material, a eso súmale biomotricidad... más endocrina, más renal, más cardiovascular... O sea, yo creo que viéndolo del punto de vista de cualquier materia, cualquiera de esos sistemas es muy complejo, imagínate, es saber cómo es que funciona, por qué funciona, qué cosa puede alterar que funcione o no...

**Estudiante 4:** Y después hay que relacionar, porque se relacionan las funciones de cada uno, porque para colmo después no exigen eso... Exigen mucha relación y entiendo que ese sea el objetivo, porque es para lo que estamos estudiando, pero ¿cómo puedo hablar de la relación entre un tema y el otro si todavía estoy procesando el tema anterior? que tiene dos millones de cosas también... Por ejemplo, a mí lo que me pasó es que nosotros tuvimos un martes 4 horas de clases de Aparato Respiratorio, en el parcial nos iban a tomar respiratoria y motricidad. Cuestión, que de respiratoria nos hicieron 10 preguntas y de motricidad 5, yo quedé ¡helada! Aprobé, no sé cómo, pero aprobé... y quedé helada porque en el momento me preparé mucho para motricidad y no para respiratorio porque nos habían dado una sola clase y los profes nos dijeron que no nos iban a tomar mucho que no nos preocupemos, pero al final nos terminaron “engañando” digamos... una falta de coherencia.

**Estudiante 1:** También coincido con lo que dice Abril y la compañera, de que por ahí es una materia bien compleja porque nos están pidiendo que sepamos cosas que en realidad tendríamos, y vamos a aprender, el año que viene en otra parte de Anatomía. Vos no puedes aprender sobre un sistema si no sabes dónde está ubicado, qué lo conforma, qué es lo que tiene alrededor. No puedes aprender, por ejemplo, sobre el cerebro y lo que hace si no sabes qué es el cerebro...

**Reguladora:** Ya que están hablando de materias, vamos a hablar de materias ahora (risas). Les vamos a entregar unas hojitas, una a cada una... *Parece que “los estudiantes andan diciendo”* ... Nos gustaría que elijan una porque vamos a pensar sobre ellas. Y vamos a ver, nos gustaría saber si están de acuerdo o no con eso. ¿Abril? Ya que te vemos tan decidida (risas) ¿Cuál elegiste?

**Estudiante 3:** Yo elegí la de Biología, porque si bien es con el mismo profesor que tuvimos en Histo (logía) y ahora en Fisiología (logía), yo siento que todos, o sea con lo poco que vimos en la escuela, ya teníamos una idea y también el profe, por lo menos el nuestro, vos llegabas a la clase y te decía “¿cuáles son las dudas?” o sea te las subía un domingo y el martes te decía “¿cuáles son las dudas?”...si vos no entendías decías “bueno voy” y medianamente él te explicaba e iba relacionando las cosas y por un tiempo, como que medianamente, se acomodaba a nuestros ritmos, eso es algo que yo rescato de Biología. Es el motivo de que promocioné (risas), la entendí a esa, por lo menos yo digo que fue la materia que más me gustó y si bien fue complicada llevarla, por la forma en la que el profe la daba fue bastante dinámica.

**Estudiante 4:** Yo, bueno estoy de acuerdo con la frase de Taller que dice que son poco participativas porque es cierto que participamos poco y cuando uno, nosotros, vamos a dar los parciales nos hacen muchas preguntas, que yo no sé si son capciosas, engañosas, tramposas, llámenlo como quieran (risas) pero ... es como que vas aprendes una parte, el profe entra te pone el power, te explica lo que dice el power que es como si leyera ... te muestra en la virtualidad así y asá pero la cámara a la mitad, a medias, el internet que se te corta cada 5 minutos después que volvés y el profe ya está explicando otra cosa, le preguntas y te lo vuelve a mostrar... pero es como que es una materia ¡tan práctica! que no... Yo, sinceramente, la desaprobé todo el año, tengo que rendir todos los recuperatorios y asistir a las clases, estas dos

clases presenciales de miembro superior y miembro inferior la verdad es que me quedaron un montón de cosas más claras porque es totalmente diferente, lo tenemos al profe al lado, el profe viene, te muestra, te dice “acá es acá” y claro la fotocopia te lo escribe en chino ¿viste? Entonces, en una clase presencial hablamos en criollo, como corresponde (risas) por eso la entiendo...esto de mucho lenguaje técnico lo vamos a ir asociando a medida que pase el tiempo, pero es cierto que los profes como que quieren que ya lo sepamos, o sea que ya lo tengamos, que nosotras ya sepamos todo eso y que si no lo decimos así es porque no lo estudiamos, es así, eso es cierto...esa ha sido mi experiencia.

**Estudiante 2:** Si, yo también, con el de palpatorias me pasa que me hubiese gustado que haya más clases presenciales. La primera que tuvimos con Mariana, yo la sentí a ella como que más distante, al menos mi experiencia ¿no? era así como que “tendrías que saberlo”, en cambio la última, que lo tuvimos a Germán, fue distinto, Germán vino y él me ayudó a palpar a Abril, me dijo “mira toca acá que acá es...” o sea fue súper distinto y me gustó más la segunda clase, obviamente. Creo que me pasa como a ella, durante el año si me costó un montón, me costó un montonazo esto de decir... o sea, es como que tenés que aprenderte el libro de anatomía, lo tenés que tener en la cabeza y el de palpa también y... cada vez que te dicen “haber ¿dónde palparías tal?” y vos estas como que “¡ay!” ¿viste?

**Reguladora:** ¿y con respecto a esto de que los exámenes tienen poco que ver con lo que se trabaja con los profes?

**Estudiante 2:** Em... no sé mira, porque es como que nos preguntan de relación y yo no pude relacionar esto de decir “para palpar el nervio tal ¿cómo pondrías el brazo?” que es la que desaprobé. También te tiran preguntas y respuestas que son engañosas y vos decís “era esta” y no porque “el dedo no va para allá va para acá” ponele...

**Estudiante 4:** Sí eso es cierto, es como que te ponen, por ejemplo, la misma respuesta en todas y te cambian una palabra.

**Estudiante 2:** Es múltiple choice, y es algo re distinto, porque claro, nosotros cuando vinimos el jueves el profe puso el esqueleto en la camilla y dijo “bueno ¿qué le pueden hacer?” Y yo

capaz dije algo y el profe dice “eso también puede ser, si a vos te sirve para encontrar cierta región está bien” Pero claro, eso es en la presencialidad, en lo virtual es tal cual está en el libro.

**Estudiante 4:** Yo, por ejemplo, pretenden que nos sepamos todas las acciones que tenemos que saber para poder palpar algo, y a mí me pasa que me confunde cuando te dicen “rotación acá, rotación allá y extensión” y al final no era extensión era flexión y ahí es donde ya te empezas a marear...

**Estudiante 2:** Y hay poco tiempo de examen, 30 minutos de examen para 20-25 preguntas. El primer parcial que tuvimos fueron 25 minutos, 20 preguntas con todo lo que sería el sistema óseo, los ciento y pico de huesos que son y eran 25 preguntas, a mí personalmente me pasó que entré, ví los 25 minutos y entré en pánico, fue el primero que desaprobé y también fue como un bajón también para todo lo de la facultad ¿no? igual no concuerdo tanto en que las clases sean poco participativas. A mí me parece que fueron bastante participativas, ya sea desde lo virtual como presencial, porque la profe estaba presentando, paraba la presentación y veía lo que nosotros estábamos haciendo a cada poquito o casi nada de tiempo preguntaba cómo vamos, ¿alguna duda?... o ubicaba la cámara donde sea ¿y ahora?, si se tenía que poner para mostrarlo lo hacía...por lo menos en la virtualidad. Es verdad que en la presencialidad fue como más distante, pero en la virtualidad sí.

Yo elegí la de las clases de Anatomía, nosotros particularmente tenemos dos profes de Anatomía, con uno de ellos vamos muy rápido y nos va haciendo preguntas eso está bueno, no digo que lo demás esté malo porque me sirve para ir relacionando, pero por ahí si da como por sentado algunas cosas de la clase pasada y capaz no lo recordás, porque estuviste estudiando para otro parcial y no pudiste prestarle la atención que necesitaba y muchas veces al ir tan rápido y dar cosas por sentado se hace medio difícil. Yo en el primer cuatrimestre, de Anatomía no tenía ni la menor idea cómo encararla, cómo estudiarla, no sabía ni qué hacer y después me fui dando cuenta antes de empezar el segundo cuatrimestre, me guiaba con el cronograma que subieron que la clase que viene íbamos a ver “ancho de miembro superior”, yo antes de la clase, dos días antes, un día antes, me ponía a leer un libro y ahí si pude empezar a llevar la materia como correspondía. Pero si no es un choclo más con lo otro.

**Reguladora:** Bien, ahora en base a estas imágenes vamos a responder tres preguntas: ¿Qué objetivos te propusiste en este primer año de la carrera en la Universidad?

**Estudiante 1:** Principalmente yo, sobrevivir. Yo dije: bueno entro a primer año de la facultad, voy a intentar sobrevivir, terminarla con lo que pueda, aprobar lo que pueda, dar lo mejor de mí, lo que más pueda. Aparte de todas maneras estoy haciendo un curso de masajista a la misma vez, entonces es como que el curso me va ayudando un montón a llevar más la parte práctica que no hemos tenido, a aplicarla.... Ir llevando la universidad con el curso es como que se empezó a hacer más difícil ahora que tenemos presencial pero mi objetivo siempre fue poder terminar las dos cosas a la misma vez y lo voy a lograr. Seguir dando lo mejor de mí y poder seguir estudiando porque me encanta la carrera, no es algo que no me guste, no es algo que no tenía idea ...

**Estudiante 2:** Yo empecé primero con objetivos chiquititos, en la primera mitad de año de las 5 materias eran 3 cuatrimestrales y eran promocionables, dije: ya está, promociono todo. Pensaba que me iba a dar el tiempo, empecé a ver que no iba a promocionar. Con histología pasaba que se promocionaba con ocho, también era una materia re pesada y me acuerdo que en los parciales me sacaba un siete y yo lloraba porque no había promocionado y hacía los cálculos, si me saqué un 7 me tengo que sacar un 9 y en el tercero un 10. Y ya me empecé a frustrar por eso porque empezaba a ver que lo que estaba como proyectando no se me estaba dando y llegué como a mi frustración tope; que fue cuando no promocioné Química que casi desapruébo y después de eso dije “me voy a empezar a poner metas más chicas” porque me frustré tanto por no querer rendir finales que como que no me concentré que de todos modos metí las tres materias metiendo final o no metí las tres. Y ahora me pasó con esto dije “bueno, vamos a promocionar”, y ahora estoy viendo de sacarlas todas. Con una estoy a nada, me estoy preparando psicológicamente para decir que la pierdo porque estoy segurísima que fisiología la pierdo y bueno, la sacaré libre, pero por ahora puedo decir que terminé mi primer año y que lo pude con salud mental. Intentar eso.

**Estudiante 3:** A mí me pasa más o menos igual. Al principio yo venía re acelerada era como que “quiero aprobar, quiero aprobar”, quería terminar primer año, sacar todo y pasé a segundo, pero no tenía salud mental, para nada, no la tengo todavía. Pero como es una carrera a la que

yo me cambié, porque venía de medicina y también venía así; no dormía a la noche, llegaba a soñar con lo que había leído, o sea vivía re mal, entonces dije “con el mismo ritmo arranco con kinesio” y fue como que bueno es más corta la carrera y está dentro de la medicina...pero no tenía ni idea lo que hacía el kinesiólogo, salvo las veces que me torcí el pie y cuando empecé a investigar un poco más y empecé las clases, me encantó...dije “que hermoso...nana me enamoré”, y cada materia que estoy viendo, yo soy re pesada, de lo que leo les cuento a todos. Me encanta y me gusta explicarlo, y explicarle a alguien, aunque esté mirando para el otro lado, me re queda. Hoy en día quiero recuperar mi salud mental, pero ir aprobando y que me vaya gustando lo que voy aprendiendo, y que me vaya quedando. En la secundaria me pasaba de leer algo, olvidarme y después tenés que volver de cero.

**Estudiante 4:** Mi objetivo, como dije al principio, es intentar dar lo mejor; pero después me puse a pensar “bueno, yo puedo intentar, pero puedo desaprobado todo ¿no?”, también vi que había muchas materias promocionables y a principio de año empecé relativamente bien. Y digo “bueno es un año distinto, me costó mucho superar no haberme podido terminar yendo” porque a mí particularmente me gustaba demasiado el colegio. Hasta abril/ mayo me costaba un montón, yo estaba en la facultad, leía y decía “yo no sé qué estoy haciendo acá”. Entonces bueno, digo; ahora para mitad de año voy a tratar de meter las materias que me quedan, ya fue, no puedo promocionar todo. Promocioné una, aprobé otra y me queda una para febrero. Pero, haciendo un balance digo: “bueno, el primer cuatrimestre para cómo yo me sentía, estuvo dentro de todo bien”, así que, mi objetivo era ese; empezar primer año, descubrir si realmente me gustaba, porque al no haber tenido gran acercamiento con la carrera no lo sabía, me había gustado la carrera desde tercer año, pero digo “vamos a probar”. Entonces, uno de esos objetivos era probar si me gusta y no perder tiempo si no me gusta y buscar otra cosa que me guste más. Si me gusta meterle lo mejor y tratar de promocionar y si no puedo promocionar, no frustrarme. Y bueno, ese es un objetivo; yo di lo mejor, realmente lo hice, pero no se pudo y bueno, me preparo para la siguiente.

**Reguladora:** Pregunta 2: ¿Consideran que tuvieron éxito o fracaso en lo que se propusieron?

**Estudiante 1:** Yo por mi parte siempre fui muy exigente por eso me costó, es como que una expectativa gigante en la secundaria, no desaprobado, no llevarme nada. Entonces, como de golpe

y porrazo entrar en la universidad y desaprobando todo, fue un balde de agua fría, no sabía para donde arrancar. Llegué a un punto en el que estaba cerrada, bloqueada, en pánico, en blanco. Entonces, me empecé a dar cuenta y empecé a cambiar, seguir dando y lo importante es que seguimos intentando, no se dará hoy, se dará mañana. Desaprobé en esta y tomarlo más light y poder ir disfrutando de lo que vamos aprendiendo, porque bueno, no sé si les pasó, pero es nuestro único primer año, no pudimos centrarnos en esta etapa linda que empezamos por la virtualidad, por la situación...

**Estudiante 2:** Yo siento que más allá de todo lo que yo sentí que pasé, como que ahora veo que estoy cerrando mi objetivo de este año, miro para atrás y bueno, sé que me frustré, que estaba mal y no lo cumplí. Y sí, lo voy cumpliendo. Mi primera mitad de año lo cumplí, lo cerré, lo metí y ahora bueno, intentaré regularizar Anatomía que es la que me queda, quiero terminar de... me queda un parcial para promocionar Biofísica, como para cerrar y si me queda Fisiología bueno, nadie se murió por perder una materia. Si me bochan la cursaré de nuevo. No quiero ponerme en la cabeza que porque pierdo una materia fue un desperdicio todo lo que hice antes. Lo veo como un aprendizaje, lo veo bueno, porque sé que me esforcé.

**Estudiante 3:** Yo lo puedo medir en cómo me siento. Y hoy me siento más tranquila y me siento feliz. Miro para atrás y digo woow, hice un montonazo y lo comparo con lo que hice en tres años en la otra facultad, en presencialidad, y para mí esto es un montón. Estoy muy agradecida con la facultad, con los profes, con mis compañeras que me ayudaron. Resistí, pude llegar hasta acá, ahora me dan muchas ganas de seguir para adelante.

**Estudiante 4:** Yo también creo que no fue un fracaso porque, como dije, a principio de año no me sentía preparada y fue como “bueno vamos a experimentar” y me di cuenta de que me gusta mucho, realmente la expectativa que yo tenía se cumplió y de que realmente tengo una cierta capacidad para afrontar una carrera universitaria. Y de eso yo tenía mucho miedo, porque me pasó como a Ari, yo era mejor promedio, era abanderada, todo y de golpe, en cierto punto no tengo la capacidad que pensé que tenía. Pero ahora haciendo un balance digo “bueno es una capacidad diferente”; tenía capacidad para ciertas cosas y ahora tengo que potenciar esa capacidad. Así que creo que es un balance positivo.

**Reguladora:** Bien, última pregunta de esta actividad ¿Qué se llevan para el 2022?

**Estudiante 1:** Yo por mi parte, este año, a pesar de todas las caídas, fue de un gran aprendizaje. Hemos aprendido un montón de cosas que no teníamos ni la más pálida idea, por ejemplo; de Anatomía, Histología, los contenidos, muchísimo conocimiento. Tampoco estaba segura de poder empezar a estudiar este año, por cómo terminé 5to año, pero bueno, me di cuenta que realmente estoy haciéndolo. Y aunque no hayamos promocionado y hayamos desaprobado, tenemos 5 materias regulares, la capacidad la tenemos. Para el 2022 voy a hacer las cosas distintas, porque ya le agarramos la mano de otra manera, porque nos vamos a ir conociendo cómo somos nosotras, cómo estudiamos nosotras y qué nos sirve para nosotras para poder encararlo. Capaz que no haré las 5 materias, capaz haré 3 para poder llevarlo mejor.

**Estudiante 2:** Yo me llevo: que tengo que ir a la par de lo que realmente mi cabeza me pide, porque si fuera por mi estaría todo el día sentada frente a la computadora estudiando; y creo que esa fue una de las razones por las que este año dije “quiero trabajar”. Soy profesora de un gimnasio, trabajo 5 horas a la semana, pero esas 5 horas son 5 horas que no estoy adentro de mi casa estudiando, que para mí es eso más que el trabajo. Tener esa responsabilidad y salir de mi cabeza, ahora siento que estoy con tantas cosas, pero, por ejemplo; yo llegué el miércoles a casa, que tenía que estudiar y hacer un montón de cosas, tenía el tiempo para hacerlo, pero mi cabeza me decía que hiciera otras cosas. Fui y al final no estudié ese día, fue el día que también hice la entrevista y eso fue lo que me hizo decir ¿hasta dónde puedo llegar? Y me di cuenta que haciéndole caso a mi cabeza estoy aprendiendo muchísimo más de lo que capaz aprendí el año pasado, que el año pasado estaba todo el día sentada estudiando; porque yo el año pasado hice Anatomía y, sin embargo, este año la estoy haciendo de nuevo. Y creo que aprendí muchísimo más este año que lo que hice el año pasado, ya con mis tiempos, siguiendo mi cabeza.

**Estudiante 3:** Yo también más o menos así...me llevo: pensar en una organización desde el principio, que este año no la tuve, este año fue así como venía corriendo me metí. El año que viene sí; sacar las materias que me puedan quedar para febrero, organizar todos mis tiempos, toda mi vida y también hacer otro tipo de actividades, que este año no lo hice, más que el trabajo, que ahora último lo empecé a tomar como una terapia; yo voy y charlo con la gente. Me quiero tomar el tiempo que antes no, iba sacaba sangre y volvía. No hago muchas

actividades extra, pero si me lo planteo el año que viene aparte de la facu ir al gimnasio o hacer deporte, al aire libre, darme otros tiempos que me van a ayudar.

**Estudiante 4:** Yo también, me llevo eso de haber empezado y saber cómo es, cómo se maneja la facultad, cada materia más o menos y saber cómo lo voy a encarar el año que viene, sin tanta incertidumbre. Voy a saber desde principio del cuatrimestre que tengo que empezar a estudiar, no matarme, pero empezar a organizarme poco a poco para lograr los objetivos que me propongo. También empezar a planificar para hacer algo extra de la facultad, porque yo tampoco soy muy de hacer actividades, pero creo que también me llevo eso. Y planificar, yo no era de planificar y el año que viene puedo llevarlo a cabo.

**Reguladora:** Pasamos al cuarto momento, les pedimos que pongan en cada POST IT: estrategias, acciones o tips que hayan usado para estudiar en la universidad.

(Escrito en los POST IT y explicación de las estudiantes)

- CALENDARIO/CRONOGRAMA CON HORARIOS DE LAS MATERIAS: me ayuda a tener como una libertad mental, capaz que llega un momento que digo esto es más importante, pero no, en el momento en que yo escribí esto, esto era importante.
- AGENDA: me organiza, también es importante cuando se te acercan parciales; me pongo en el mes qué tengo que hacer y a ver cuánto tiempo antes tengo que empezar a estudiar porque si no un día antes estoy estudiando...
- NO PERDER EL OBJETIVO, TENER SIEMPRE PRESENTE EL RESULTADO FINAL: a mí me pasa que cuando estoy media bajón no quiero estudiar o me pongo mal porque desaprobé, entonces me veo como kinesióloga y eso me motiva.
- BUSCAR Y DESCUBRIR CUÁL MÉTODO DE ESTUDIO Y ORGANIZACIÓN TE SIRVE: a mí me pasó que veo muchos videos para buscar más o menos cuál método de organización y de estudio me sirve, hay muchos, un montón que uno ni conoce y capaz que uno de esos te sirve y te queda cómodo y decís “con este ando bien”; porque quizás con el otro que intentaste no te sirve, no te queda o sencillamente no te motiva.
- ASISTIR A LAS CLASES DE CONSULTA: Yo digo las clases que dan compañeros de años más grandes, que fueron la gloria para mí, me rescataron un montón.
- NO QUEDARSE CON LAS DUDAS Y PREGUNTAR

- **BUSCAR RECURSOS VISUALES PARA SUMAR AL CONTENIDO DE LA MATERIA:** como videos
- **ESCRIBIR Y MIRAR VIDEOS:** me sirvió para el tema de “venas” en Anatomía. Dependiendo la materia, a mí me sirvió, dibujar en hojas una sola vez...pero sirve.
- **EXPLICAR LO APRENDIDO A OTROS:** me pasó en Córdoba, que llegué de la secundaria y era muchísimo contenido, y sentí que me estaba frustrando porque llegaba a los exámenes y no los aprobaba, yo sentía que no aprendía hasta que de repente me dijeron “vos entendés esto, me podés explicar” y sé lo supe explicar...entonces ahí dije “si se lo puede explicar y lo entendió es porque en realidad lo sé.
- **USAR FRASES MOTIVADORAS:** yo tuve con la psicóloga esto de plantearme cada decisión que voy a tomar, las posibilidades, que es lo peor que puede pasar si hago, si no hago, si dejo, si no dejo. Y eso es lo que ha ayudado a llevar un equilibrio este cuatrimestre para que la preocupación no sea igual para todas las materias. Concentrarme en las más importantes que son anato y fisiología, y el resto son secundarias entonces poder ir dándole el camino a la par.
- **DARTE TIEMPO, NO TODO GIRA EN TORNO A LA FACULTAD:** eso es muy fundamental, porque si vos realmente no te sientes motivado no lo hagas, no va a pasar nada porque un día o medio día no estudies. Andá, salí con tus amigos y eso también parece importante. No decir “no voy a salir más hasta enero porque quiero estar al día con la facultad”, no, no pasa nada si un sábado dormís hasta las 6 de la tarde porque saliste a la noche con tus amigos...eso también sirve un montón. Dejar un día, descontracturarse y bueno, el domingo seguirás.
- **LEER CUANDO ME SIENTO CON GANAS Y QUE NO SEA UNA OBLIGACIÓN:** A mí me ayudó eso, leí cuando no tenía ganas y no me quedó nada y así si.
- **MIRAR VÍDEOS:** millones, hasta que encuentres el que le entiendas.
- **CONOCER A TUS COMPAÑEROS/AS, TE VA A SERVIR CUANDO TENGAS DUDAS, CHARLAR O BUSCAR CIERTO APOYO EN ALGUNA COSA:** Me pasó que al empezar en pandemia era medio raro tener que conocer a tus compañeros, pero como tuve la suerte de empezar la carrera con una compañera en diferente turno, me sirvió un montón era como “¿vos entendiste esto?” “Si te lo explico... ¿vos tenés tal material?” o por ahí era quejarnos de la facultad, pero te servía de descarga también.
- **NO FRUSTRARME SI DESAPRUEBO, RESPIRAR Y ARRANCAR DE NUEVO**

- RELACIONAR LAS COSAS CON LA VIDA: ¿capaz que aprendo algo y alguien me dice “me duele... y yo digo ¿a ver? Es tal cosa” ...

**Reguladora:** Ahora entre las cuatro definan ¿cuál de todos estos TIPS serían los más importantes? (de acuerdo al orden de importancia, siendo 1 lo más importante)

1- ORGANIZAR

2- NO FRUSTRARME: porque si te frustras te cuesta mucho retomar, y si retomas no retomas con las mismas ganas. Es válido frustrarse, porque nos pasa a todos, pero hay que tratar de que sea lo menos posible.

3- EXPLICAR A OTROS y BUSCAR RECURSOS: para mí, mi recurso es armar mis propios resúmenes, no soy tan de lo visual. Yo me pongo a estudiar y puedo estar 5 días con lo mismo, porque de lo visual a mí no me queda.

- ES EL PODER ENCONTRAR CADA UNO SU PROPIA MANERA DE ENTENDER LA MATERIA Y APRENDERLA: hacer resúmenes, afiches, mapas.

Creo que esto es independiente de cada materia; me pasa que con Anatomía tengo cierto método de estudio que, con Taller de Palpatória, que, si bien son super similares, no es lo mismo, porque con Taller es como más a grandes rasgos, es más visual y Anatomía puede que sea un poco más teórico.

4- DARTE EL TIEMPO, NO TODO GIRA EN TORNO A LA FACULTAD: a mí me pasaba al principio de no querer hacer otra cosa que no sea estudiar porque para mí era perder el tiempo, pero cuando empecé el tratamiento con la psicóloga me empecé a dar cuenta de que, si yo estoy cansada, si yo no me siento bien, no voy a rendir en la materia, me va a costar el doble. Entonces, una vez a la semana tómate un descanso, salí con amigos, andá a dormir y no culparnos, no cuestionarnos por haberlo tomado.

- NO PERDER EL OBJETIVO de la mano de BUSCAR EL MÉTODO DE ESTUDIO si no sabes cómo vas a estudiar y cuál método te funciona más, creo que va a ser todo más difícil.
- LOS COMPAÑEROS/AS: es fundamental. Nosotros, la primera clase que tuvimos nos quedamos después y armamos un link aparte, éramos como 15 y con esos 15 hasta el día de hoy tengo trato y nos hablamos, y tenemos un grupo aparte, nos hemos juntado. Hace como un mes nos juntamos por primera vez. Eso de tener a los compañeros es más llevadero también, por eso la presencialidad es otra cosa.

**Reguladora:** (toma la palabra, agradece y da por cerrado el encuentro).

## 7.2. Grupo Focal B (Virtual)

Reguladora: Bienvenidos a los que se van conectando. Vayan probando los micrófonos porque los vamos a hacer hablar. (Se espera unos minutos a que todos los estudiantes convocados se conecten) Vamos que son las últimas semanas, ya casi terminamos... Bien, les estoy poniendo un link en el chat, vamos a arrancar por ahí. Es una pequeña encuesta para que nos quede a nosotros un registro de quienes participaron. (se dan unos minutos para completar la encuesta).

Bueno, algunos ya me conocen, soy Lorena Estévez, soy psicóloga y me acompaña Lorena González que es estudiante de psicología. Con un grupo de profesores de Kinesiología y psicopedagogas armamos este grupo de investigación, para estudiar la motivación y las estrategias de aprendizaje autorregulado en los estudiantes, específicamente de primer año de Kinesiología. Es por eso que en algunas materias les estamos pidiendo que contesten unas encuestas, y en este momento lo que nos interesa es armar estas pequeñas entrevistas en grupos para escucharlos un poco más, queremos escuchar lo que ustedes tienen para decir. Como habrán visto esta conversación se está grabando, si están todos de acuerdo. (todos dan su consentimiento).

Vamos a estar una hora, más o menos, la idea es que hagamos unas preguntas y actividades para conocer su experiencia sobre cómo fue este primer año en la facultad. La actividad cuenta con cuatro momentos. En el primer momento les vamos a pedir que completen la siguiente frase: "*Se estudiante de primer año de Kinesiología en 2021 es*" (con una o dos palabras...) Ahí les vamos a compartir el link de Menti, para que puedan entrar, tómense unos minutos y compartimos pantalla.

**Estudiante 1:** Yo creo que, desde mi punto de vista, me fue muy difícil adaptarme desde un principio. Con Cele estábamos culo y silla todos los días, todas las horas resumiendo, pero llegó un punto que no podíamos más y dijimos "no, esto no nos sirve". Pero nada, ahora hasta las manos, pero como se puede. Difícil pero llevadero.

**Estudiante 2:** Yo puse: complicado y la organización. Porque eso fue lo que más nos costó.

**Estudiante 3:** Yo también puse: complicado y aprender de cero, porque es como lo viví yo. Primero comparto con las chicas, es otro mundo, principalmente la facultad es otro nivel comparado con la secundaria, y es otra forma de ver los contenidos. En la secundaria el profesor va de la manito con vos como un nene chiquito y vos no te quedás atrás, o muy rara vez. Pero en la facultad, si por tu propia cuenta vos no te ponés a estudiar o a leer los conceptos, a aprender la unidad que viste esa semana, la semana que viene nadie va a estar esperándote. Entonces esa es la cuestión, que vos sí o sí por responsabilidad propia tenés que estar prestando atención y teniendo constancia en los conocimientos porque si no te quedás atrás y es irrelevante si te quedás atrás, los contenidos siguen, el año continúa. Son un alumno más y nadie puede estar llevándote de la mano, por eso es complicado, pero también empezar de cero porque es otra forma de estudiar.

**Estudiante 4:** Yo también puse difícil y nuevo; porque se me complico algunas materias y más que nada, puse ‘nuevo’ porque yo creo que todo el ambiente en general es muy diferente. El ambiente universitario, el de sentarte todos los días a estudiar, por lo menos eso yo no lo hacía en la secundaria, ese tipo de ambiente.

**Estudiante 1:** También, siento que es como chocante el decir “bueno entras en la universidad, vas a ir a la universidad todos los días, vas a estar ahí...podés salir, ir a las clases” y el chocarte con la realidad que es la de la pandemia y el estar detrás de una pantalla también es muy jodido. Pensabas que iba a terminar de una forma y empezar de otra.

**Estudiante 5:** Yo puse: nuevos conocimientos. Nada especial, para mi es eso, Kinesiología son nuevos conocimientos, a nivel de las materias, todo lo nuevo que aprendes.... Yo, por ejemplo, hay cosas que he visto muy por arriba pero no, es totalmente mucho más amplio. Son todos conocimientos nuevos que vas incorporando y que está bueno, bah a mí me gusto.

**Reguladora:** Respecto a esto que decía Rocío, ¿esto de la expectativa y de cursar en pandemia?

**Estudiante 5:** Si, yo ya había cursado en pandemia. Terminé el último año del profesorado cursando virtual, así que... también como que por eso me anoté, porque sentía que, si no iba a ser un año perdido y dije “y bueno, ya que voy a estar...” no se sabía cómo iba a ser el año, que

arrancó todo medio flojo... entonces dije “bueno, en vez de estar en mi casa encerrado prefiero aprender otra cosa, por mientras. Si total es un año virtual y después arranco presencial.” asique bueno, acá estamos...

**Estudiante 1:** Eso es lo que creemos...

**Reguladora:** Vamos a ver el año que viene... Bueno, ahora pasamos al segundo momento, vamos a compartir algunas imágenes de frases que *“los estudiantes andan diciendo”* y ustedes tienen que elegir una de las frases y decir si están de acuerdo o no y por qué ... (se comparte pantalla)

**Estudiante 2:** Yo, la de “En Taller de Palpatoria las clases son poco participativas y los exámenes tiene poco que ver con lo que se trabaja con los profes”. No estoy de acuerdo yo porque, por ejemplo, yo tengo con Germán y a él le encanta que participemos. En más, las clases se hacen mucho más dinámicas cuando participamos, no siempre participamos porque es mucho y por ahí lo dejamos hablar para no interrumpir, o sea. Y hay muchos que les da vergüenza hablar, hay mucha gente que no responde porque dice “bueno, va a responder otro” y se hace un silencio, pero no porque no quieren responder si no por eso porque piensan que va a responder otro. Y con lo de los exámenes casi siempre toma lo que da, el problema es que sí es bastante difícil. Por ejemplo, a mí me costó más Taller que Anatomía en sí... y eso...

**Estudiante 1:** Si a mí también, la que vi es esa de Taller de Palpatoria... que fue la que más me costó este año y que, a lo último en esas dos clases (presenciales) que tuvimos, creo que entendí más que en el resto del año porque estábamos ahí en la clase palpándonos entre nosotros, lo charlamos, lo discutimos, y así se hacía mucho más llevadero que el sentarme a estudiar de un libro y practicar conmigo misma intentando palpar un músculo de la espalda. Se me hizo mucho más fácil.

**Estudiante 3:** El de “En Anatomía los profes van muy rápido” ... yo te diría que sí y no. O sea, yo considero que nuestro profesor dio la cátedra como se tenía que dar. Para mí fue muy buen profesor, yo por lo menos entendí los temas, pero es cuestión ya del tema universitario: tener que ponerse uno mismo a leer. No sé si va de la mano tan ligado a lo que digan los profesores.

Por lo menos con Germán, que fue la comisión que compartí con las chicas, para mí dio buenas las clases, los conceptos bien, la velocidad exigente como una facultad de medicina tiene que ser y explicó los temas bastante bien la verdad. Con esto no tengo quejas.

**Estudiante 2:** Yo con respecto a esa, podría decirse que a principio de año, apenas arrancamos, por ahí sí pensé lo de “explican los temas como si ya los supiéramos” porque no tuvimos ninguna base y el entraba a hablar así... igual, era más culpa nuestra por no ponernos a leer todo antes, pasa que tampoco sabías porque, a ver, las clases las dan con varios materiales y están organizados de distintas maneras y la idea... o sea yo me organicé primero escuchando lo que decía él y después leyendo los materiales. No siempre los leía antes, entonces era como que él hablaba y yo estaba escuchando, pero había un montón de cosas que no las entendía, porque era como si ya las hubiésemos visto pero no, después cuando me fui adaptando me di cuenta que no era así, que no las daban como si ya lo supiéramos, pero al principio sí lo creía.

**Estudiante 3:** Claro, claro, exactamente, al principio fue así, hubo una introducción de lo que es la materia, pero te agarró como de sorpresa, en el sentido de decir que todavía vos no tenías ningún conocimiento de lo que es la anatomía ni nada y ya la introducción era con lenguaje complicado, tenía una complejidad que nunca habías visto antes y sí se hizo medio pesado. Al principio se sentía rápido como íbamos avanzando, pero después a medida que vas pasando el cuatrimestre o las primeras tres semanas, ya como que te adaptas al ritmo y el material ya no lo ves tan abrumador, sino tiene como una coherencia. Antes parecía que de un día para el otro tenías un libro entero para leer, de las primeras semanas por lo menos, la introducción. Eso sí, al principio sí, se sintió rápido.

**Estudiante 4:** No sé a qué se refiere con “poco participativas”, como que ¿nosotros participamos poco? a eso se refiere?

**Reguladora:** Según lo que salió en las encuestas era o que el docente no generaba participación o que ustedes no participaban. Por eso nos gustaría escuchar la vivencia de ustedes.

**Estudiante 4:** Yo no hablé casi nunca, la verdad, pero yo sentía que entendía cuando él explicaba así que si no me quedaban dudas no preguntaba nada. En ese sentido no coincido.

**Estudiante 1:** También en un momento, en el Taller de Palpatoria, dimos como minis explicaciones nosotros mismos de los distintos músculos que eso también te re ayudaba. Era como una clase que vos dabas, de 10 minutos ponele, que vos explicabas 3 o 4 músculos. Entonces, por ahí el estudiarlo de otra forma y tener que compartírselo a alguien más era más fácil que tener que estar leyéndolo y leyéndolo, y por ahí hacías algún Power Point y ese tipo de cosas que son más dinámicas que leerlo de un libro. Y te sumaba puntos.

**Reguladora:** Tal vez haciendo la pregunta de Lucas, ¿qué son para ustedes las clases participativas? ¿Y si son buenas o no?

**Estudiante 3:** En general volviendo a lo que fue Taller, las clases participativas eran, yo sentí como que éramos un grupito que participaba, yo me incluyo porque considero que hable bastante a comparación de la gran mayoría de los compañeros. Pero si éramos un grupito de 7/10 alumnos que participábamos, siempre que se hacía un vacío, un hueco, alguno tiraba. Porque en sí, el profe siempre incentivó a la participación de los alumnos, pero sí había como muy poca respuesta de parte de nosotros, yo considero. Había momentos en que había silencios incómodos y era como que nadie quería responder. Yo creo, me jacto de decir que a todos nos faltaba esa seguridad de que no sabíamos bien el concepto o no sabíamos explayarnos bien, entonces nos daba vergüenza y no queríamos cometer el error, entonces se hacían esos vacíos...

Yo considero que una clase participativa es eso, la incentivación del profe a que nosotros tratemos de explicar. Porque, por ejemplo, siempre nos nombraba músculos y decía... “recuerdan alguna marca ósea que tenga” o nos preguntaba sobre la inervación del músculo, la disposición de la fibra, dónde se encuentra. Que nos incentive a que nosotros diéramos la respuesta. El, después, va a decir la respuesta, pero para que haya movimiento. Eso considero una clase participativa. Además, creo que las clases, esas que dijo Ro, en las que nosotros dábamos la exposición de los músculos o de lo que sea, estaban muy buenas y eran mucho más participativas porque había un incentivo. Al hacer la exposición te daban un punto o te ayudaba con el parcialito. Entonces, la gente se animaba a participar más y ahí fueron como 2/3 clases que puro alumno habló de lo que era la materia.

**Estudiante 2:** Para mí, las clases más participativas que teníamos eran todas antes del parcial que después de terminar de dar lo que nos quedaba por ver nos poníamos a hacerle consultas y, es más, Germán creo que también lo dijo que eran las clases que más le gustaban, eran en las que más charlábamos todos porque teníamos preguntas para hacerle y eso estaba bueno.

**Estudiante 1:** Por ahí dejando de lado Anatomía y Taller, teníamos otras materias como Histología, Fisiología, que también costaron un montón. Pero yo creo que es más por no sentarse a leer, por ejemplo, porque igual teníamos, desde mi punto de vista, un profesor que para mí no explicaba las cosas como las tenía que explicar para que nosotros pudiéramos tomar esos conceptos. Por ahí te decía “¿quién hace esto?” o le hacías una pregunta y te decía “contéstala vos” pero bueno “no lo sé, es como te estoy preguntando, necesito que me des la respuesta así la sé”. Y eso te frustraba un poco porque decías “no la sé ¿qué hago?”, buscabas y no encontrabas, era más difícil llevar esa materia que las demás.

**Estudiante 5:** Comparto ahí con Rocío, también pienso igual que el tema de la materia Anatomía y las otras. La facultad en sí, y en especial esta carrera, te demandan mucho tiempo de estudio, todos los días... a mí no me pasaba antes, pero este año todos los días estaba en mi casa, terminaba las clases y me ponía a hacer cosas, que antes no lo hacía.

Con respecto a Taller, si, para mí el profe hizo como que... hizo lo que pudo porque, para mí en lo personal, es una materia que Anatomía Palpatoria es fundamental la práctica. Y bueno, poniéndome en el lugar del profesor, de German, que no podíamos ir a clases presenciales ni nada, para mí hizo lo que pudo. Pero también, comparto eso que decían que cuando fuimos a clases presenciales aprendimos una banda. Aprendimos mucho de lo que nos había costado en las clases virtuales. Pero si, la facultad en si demanda mucho tiempo y hay que sentarse a estudiar, adelantar cosas porque si no llegas a la clase sin el material leído y es lo mismo que nada.

**Estudiante 1:** A mí me pasaba que, por ahí, al ser Taller una materia práctica tenés que saber Anatomía y si te atrasabas con Anatomía, en Taller no entendías nada y no sabías como hacerlo. Entonces era como que muy difícil tener que llevar las dos materias que son más difíciles en un primer año, para alguien que venía de no hacer nada a sentarse todos los días a tratar de llevar dos materias que son muy difíciles y anuales, juntas, y que esté bien todo.

**Estudiante 2:** Además, a mí me pasó bastante que el año pasado también fue virtual, pero; primero que no tenía nada que ver lo que veíamos en secundaria con lo que vemos acá y eran mucho más cortas las clases. Y acá en lo virtual siempre me iba...en algún momento a mitad de la clase me desconcentraba o agarraba el teléfono, o lo que sea, y después quería retomar, y no retomas entonces me volvía a ir. En cambio, cuando tuvimos las clases estas, de Fisiología tuvimos 2 y de Taller 2, presté mucha atención y aprendí mucho más. Me pasó que, en Fisiología, si no sabíamos algo o hacían una pregunta tirábamos, aunque no lo supiéramos y nos reíamos si nos equivocábamos, virtualmente no lo hacíamos todos nos quedábamos callados cuando nos hacían una pregunta. En cambio, ahí, presenciales esas dos clases, tratábamos de buscar la respuesta.

**Estudiante 4:** Claro, eso pasó mucho en Fisiología que tuvimos 3 clases, creo, presenciales que cuando el profe dio toda la materia virtual, todas las clases virtuales es como que costaba aportar desde la parte de los alumnos, costaba que nosotros respondiéramos y siguiéramos la clase y no sé por cuestión de vergüenza lo que sea. Pero cuando tuvimos las clases presenciales era empezar a tirar y tratar de responder y si nos equivocábamos nos cagábamos de risa todos, era muy bueno. Tipo se sentía de verdad como que no había riesgo de equivocarnos porque estábamos aprendiendo de verdad y en la clase virtual sí se sentía como que estabas solo y si decías algo ibas a pasar vergüenza. Pero en las clases presenciales para nada, todo lo contrario, ibas ahí al muere y le dabas y no pasaba nada que después entre los compañeros nos corregíamos entre nosotros y los profesores.

**Reguladora:** Está bueno eso, la diferencia de la dinámica entre la presencialidad y la virtualidad que ustedes marcan. Bueno, y tal vez pensando justamente en estas observaciones que están haciendo ustedes respecto a su propio accionar pasemos al tercer momento. Les vamos a proponer mirar una imagen y en base a esa imagen conversar en torno a tres preguntas:

1- Qué objetivo te propusiste alcanzar en este primer año de la carrera en la universidad?

**Estudiante 1:** No dejarla. Perdón, re sincera, pero es la realidad.

**Estudiante 3:** Es un buen objetivo, es un buen objetivo.

**Estudiante 2:** Al principio con Ro era todo el tiempo, por ejemplo, con anatomía que estábamos re perdidas era “bueno, no la re cursamos el año que viene no pasa nada, seguimos intentando” y era eso, no dejarla. Y era todo el tiempo nos decíamos “bueno, la clase que viene resumimos apenas tengamos la clase., y ya nos la sacamos de encima así no llegamos al parcial súper llenas de cosas”. Mentira, mentira, mentira porque no te da el tiempo.

**Estudiante 4:** Si, me acuerdo que a principio de año cuando resumíamos entre nosotros tres del libro directamente, pero eran demasiadas hojas, mucho contenido por cada huesito chiquitito entonces era imposible seguir el ritmo. Eran 3 horas para hacer un huesito así y bueno... Bueno volviendo a la pregunta, en realidad me propuse recuperar hábitos de estudio. Al principio era nada más que eso, porque con el secundario y la virtualidad dejé prácticamente de hacer cosas porque no era demandante mi secundario y había muy poca comunicación entre los profesores entonces como que nos sacaron de encima rápido con unos trabajos prácticos y ya está, terminamos. Pero yo había perdido todo tipo de hábitos de estudio, entonces ese fue mi objetivo para este año, recuperar esa capacidad de estudiar.

**Estudiante 3:** Yo no me puse muchas metas a principio de año, yo creo que lo que primero pensé fue en no dejar la carrera y seguir, que es lo que dijeron las chicas, y lo que sigo haciendo y a pesar de que tengo que recursar una materia yo quiero seguir con la carrera porque me gusta.

**Estudiante 5:** Mi objetivo era terminar el primer año de la carrera y trabajar.

**Reguladora: 2-** Consideran que tuvieron éxito o fracaso en lo que se propusieron?

**Estudiante 1:** Por ahora éxito, hay que ver los finales...

**Estudiante 5:** Por lo menos regularizar, si hablamos de regularizar, bien, después hay que ver....

**Estudiante 4:** Yo estuve un buen período entre el primer cuatrimestre y el principio del segundo cuatrimestre, pero cuando ya se empezó a hacer muy cargado todo el contenido y vino todo

como que termino una semana de parciales y me caí para abajo, me costó mucho ponerme a estudiar de vuelta. Pero bueno, esta semana recuperé, estuve intentando recuperar y por suerte aprobamos los parciales.

**Estudiante 1:** También, por ahí lo que pasa es con el resto del ambiente en el que estás vos. Por ahí, te dicen tus amigos “che vamos a tomar algo o vamos a hacer algo” y vos decís “me tengo que poner a estudiar” pero a la vez ves que está re lindo el día y te vas... y después hay que ponerse y sentarse otra vez e intentar. Eso también es bastante, lo que se dice uno mismo, cada persona, yo puedo decir “no, no voy, me tengo que sentar a estudiar” y lo hago, y otra cosa es decirlo, pero no hacerlo.

**Estudiante 2:** Yo creo que también ese fue uno de los principales objetivos de mi año, el no procrastinar. Porque soy muy de “si ahora lo hago” y se me pasa todo el tiempo y me cuesta un montón sentarme, cuando me siento lo hago, pero me cuesta. Fracasé totalmente pero bueno, va por ahora.

**Reguladora:** Nos queda una pregunta más. 3- Qué de lo vivido hasta ahora se llevan para el segundo año, el 2022?

**Estudiante 5:** Con quien hacer grupo y con quien no...(risas).

**Estudiante 1:** (risas) eso es porque no quiere hacer resúmenes...

**Estudiante 4:** Yo me llevo los compañeros que hice, la relación con los profesores y muchas herramientas de estudio que aprendí este año como: no enfocarse en resumir sino en aprender los contenidos, no ponerse a escribir ahí endemoniado porque tengo que tenerlo en la carpeta, porque después la carpeta no la leo. Lo que me sirvió a mi es tener un esquema visual. Yo soy mucho de la memoria fotográfica, entonces estoy en la evaluación y me acuerdo que vi ese esquema y puedo ir relacionando. Aprendí que me tengo que alejar un poco de lo que es resumir y acercarme un poco a lo que es vivir el contenido por así decirlo.

**Estudiante 1:** La organización seguro que no me la llevo al 2022, pero no sé qué me llevo...

**Estudiante 3:** No sé qué me llevo yo tampoco...

**Estudiante 5:** Si, sobre el estudio también, está bueno lo que decía Liam, las herramientas de estudio para ponerte al día, las estrategias de estudio. Por ejemplo, yo para el año que viene ya digo “me compro una agenda 2022” porque este año no la compré y me volví loco con las fechas. Pero sí, cosas de estar más al día porque es una carrera que te lleva tiempo y más si tenés otras cosas que hacer también cuesta un poco más. Creo que eso.

**Estudiante 1:** Yo, al contrario, me compré 850 agendas y no usé ninguna, y hacía todo a último momento, llorando y frustrada porque no llegaba.

**Estudiante 3:** Herramienta de estudio: llorar. Es buena esa jajaja

**Reguladora:** Bueno en base a eso, vamos a pasar al **cuarto momento**. Les vamos a pedir que nos escriban en la pizarra 5 TIPS o estrategias /acciones que usaron y les sirvieron para estudiar en la universidad. Luego de leerlos la idea es ordenarlos de acuerdo al orden de importancia. Ahí les puse el link y comparto. (captura de pantalla)

**Estudiante 3:** Yo creo que el más importante es el de repetirlo en voz alta y hablar con alguien para reforzar el contenido. A mí me sirve.

**Estudiante 2:** Para mí el que más me sirve es compañero de estudio, dupla o grupo de estudio. Y después, lo de sacarse dudas también.

**Estudiante 5:** Yo puse el de dupla de estudio porque para mí, en mi caso, fue fundamental. Yo sí, capaz no hubiese tenido un compañero que se ponga las pilas capas que no me motivaba a seguir estudiando.

**Reguladora:** O sea que ¿el primero que pondría es el de dupla? (coinciden todos)

**Estudiante 1:** No solo dupla, grupo de estudio también, solo que con más gente es más difícil ponerse de acuerdo en los conceptos y demás.

**Estudiante 4:** Yo creo que otro de los fundamentales es la organización de los tiempos. Me parece de lo más importante. (Todos coinciden que quede como segundo). Más allá de que después le dimos bola o no a los calendarios y todo eso, está claro de que si sos constante y tenés un calendario de estudio, y posta te pones a hacer las cosas vas a tener resultados. Aunque cueste una banda, la organización de tiempos es fundamental, de los primeros.

**Estudiante 2:** Por ahí el de “llevar al día las cosas” también tiene que ver con este de los tiempos. Van de la mano.

**Estudiante 1:** Por ahí el tema de prestar atención en clase y sacarse las dudas creo que también es importante, porque si tenés muchas dudas no podés seguir y te quedas estancado en el mismo lugar.

**Estudiante 4:** Claro, y eso lo relacionaría con “asistir a las clases de ayudantes de cátedra” que, por lo menos a mí, me sirvieron muchísimo.

**Estudiante 1:** También el de “leer el tema antes de la clase”, eso es verdad que te ayuda a entender más porque por ahí vas y te queda tipo “qué es esto” y por ahí leyéndolo antes lo entendés más y es mucho más fácil. (Coinciden todos)

**Estudiante 2:** Y, por último, el de hacer resúmenes y mapas, no sé si los demás también, pero para mí es importante. (Coinciden)

**Estudiante 1:** Yo puse, también, que me guiaba con un solo libro y una sola definición y por ahí en otro libro decía cosas diferentes. Entonces, por ahí buscar distintas opiniones de los autores ayuda a entender.

**Reguladora:** ¿hay algo sobre motivación que les parece que no hablamos? ¿Qué les parecería importante pensar o tener en cuenta? ¿Cómo piensan la motivación?

**Estudiante 4:** Yo siento que es algo que ayuda pero que no tiene que ser el principal factor tuyo para arrancar a estudiar. Creo que tienen que ser más los hábitos y la costumbre de estudiar y ponerse al día que la motivación, porque la motivación es un momento en que tenés ganas, ansiedad y tenés ganas de aprender y comerte el mundo, pero eso después de un tiempo se te va por cosas que pasan, y después si no tenés motivación ¿qué, no vas a hacer nada? no, no podés quedarte en la facultad de esa forma. Yo creo que la motivación ayuda a que vos arranques y empieces a mover, a aceitar los motores y agarres la costumbre y el hábito para estudiar, Para eso sirve, para mí, no más la motivación.

**Estudiante 1:** A mí me pasaba, también, al principio no quería o no podía sentarme a estudiar porque no tenía el hábito. Entonces por ahí Cele me decía “si dale agarrá esto, resumamos, hagamos esto” y a la semana siguiente era al revés, yo le decía “dale hagámoslo” ... como ya nos conocemos, íbamos a la secundaria juntas y era más fácil, pero por ejemplo con Liam era porque pegamos onda, pero porque es confite. Por ahí con Cele era más “dale, no lloremos, nosotras podemos” como más apoyo emocional.

**Reguladora:** (toma la palabra agradece y da por finalizada la entrevista de grupo).