

## Ensayos

# La orientación educativa universitaria: desafíos actuales en la Educación Superior

**Viviana Garzuzi**

Dra. en Educación (UNCuyo. FFyL). Mgter. en Docencia Universitaria (UTN Mendoza)  
Coordinadora AEU Eje Alumnos. Ambientación y Orientación psicopedagógica. (UMaza)  
Profesora de carreras Grado (UCA) y Posgrado (UMaza- RADU- UCCuyo)  
Coordinadora de carrera de Psicopedagogía (UCA. Mendoza.)  
Integrante de equipos de investigación acerca del Aprendizaje Universitario (UNCuyo y UMaza)  
Asesora pedagógica en nivel medio (UNCuyo. Escuela del Magisterio)

**Palabras claves:** estudiante, orientación, universidad

**Keywords:** *student, counseling, university*

**Dirección electrónica:** vgarzuzi@umaza.edu.ar

Los Servicios de Orientación constituyen una fortaleza en la Institución de nivel superior ya que dan respuesta a nuevas demandas, problemas y desafíos de la Educación superior, apoyando el desarrollo de los proyectos vitales y profesionales de nuestros jóvenes. La orientación educativa es un espacio complejo y multifacético en el cual la acción educativa despliega un acompañamiento del estudiante en su trayectoria educativa y gestiona diversas intervenciones que se proponen apoyar, asesorar, guiar, entre otras acciones. Incluye un entramado de instancias orientadoras que se cristalizan de modo distinto en cada institución de acuerdo a sus políticas, recursos y necesidades. En este trabajo se enuncian desafíos de la orientación que operan como referentes para su autoevaluación y mejora continua. No se agotan en los que se mencionan, pudiendo el lector agregar y/o anticipar otros emergentes de su institución y ámbito de inserción en el nivel superior.

*The Counseling Services are a strength in the institution of higher level as they respond to new demands, problems and challenges of higher education, supporting the development of vital and professional projects of our youth. The Educational Orientation is a complex and multifaceted space in which the educational action deploys an accompaniment of the student in his educational career and manages various interventions that are proposed to support, advise, guide, among other actions. It includes a network of guiding entities that crystallize differently in each Institution according to their policies, resources and needs. In this paper. Orientation challenges are stated that operate as references for their self-evaluation and continuous improvement. Do not exhaust those mentioned, the reader may add and / or anticipate other emergencies of their institution and scope of insertion at the top level.*

## Orientación educativa universitaria: algunos criterios para delinear la orientación como factor de calidad en las Instituciones de Nivel Superior

Los Servicios de Orientación constituyen una fortaleza en la institución ya que dan respuesta a nuevas demandas, problemas y desafíos de la Educación superior, apoyando el desarrollo de los proyectos vitales y profesionales de nuestros jóvenes universitarios contribuyendo de esta manera a la calidad educativa.

En un sentido amplio, la orientación no se trata de una disciplina, sino de un conjunto de estrategias de acompañamiento de los diferentes actores que componen la escena educativa, y como tal, es *una tarea artesanal* (Rascovan en Korinfeld y otros, 2013:193) en la que los saberes, técnicas y recursos están al servicio del abordaje y resolución de problemáticas particulares y generales solo abordable desde una lógica transdisciplinaria.

La orientación educativa constituye por tanto un espacio complejo que despliega un acompañamiento al estudiante en su trayectoria educativa y gestiona diversas intervenciones o dispositivos que se proponen apoyar, asesorar, guiar para la mejora de los procesos de inserción, permanencia y rendimiento académico. Incluye un entramado de instancias orientadoras que se cristalizan de modo distinto en cada institución de acuerdo a sus políticas, recursos y necesidades, entre las que se pueden mencionar: orientación general institucional, tutorías, asesorías pedagógicas y psicopedagógicas, programas de talleres de apoyo e instancias personalizadas. De acuerdo al relevamiento realizado en instituciones de nivel superior en Argentina y en otros países reciben diferentes nombres: asesorías, servicios de orientación, programas de apoyo, sistema de orientación, tutorías, entre varios posibles, pero todas tienen en común su rol de acompañamiento, apoyo y orientación a los jóvenes en sus trayectorias académicas.

Se proponen a continuación, sin agotar, algunas premisas o criterios para delinear un paradigma de la orientación como factor de calidad requerida en tiempos complejos como los actuales en las instituciones de nivel superior:

La orientación es *sistemática y planificada* pues constituye un proceso continuo de acciones, no una sola acción o propuesta de actividad aislada, respondiendo a propósitos generales y lineamientos institucionales que enmarcan y dan coherencia y sentido a estas acciones. Por lo mismo es y debe ser *sistémica*, ya que está integrada al proceso institucional, desarrollando una Orientación «contextualizada» o «situada» en la que coordina equipos, conforma redes de trabajo y asesora a la gestión en la institución.

Tiene una perspectiva *preventiva y anticipadora*, más que asistencial o remedial y de *promoción del estudiante* y compromiso con su bienestar. Por lo mismo se apoya en una concepción de joven desde sus recursos o activos, desde su competencia y no desde el déficit- o visión dramática de la adolescencia (Oliva, A. y otros, 2011:11). De allí que la orientación está vinculada al concepto de inclusión y al reconocimiento de potencialidades.

Un trabajo de calidad de la orientación en la educación superior reconoce que existen *diferentes maneras de transitar la juventud*, no hay una sola manera de ser joven y tiene eje en el protagonismo del estudiante, en su circunstancia y contexto para fortalecer su trayectoria estudiantil en el inicio, durante la misma y favorecer su egreso. No hace foco en el estudiante con una mirada homogeneizadora sino que advierte individualidades, sujetos particulares desde una perspectiva de la heterogeneidad y la diversidad.

Así mismo, tiene en cuenta que estas trayectorias no suelen ser continuas y desafían a instancias creativas con *acciones diversas y complementarias* de acompañamiento, asesoramiento, información, apoyo, seguimiento, todas ellas juntas o separadas de acuerdo a los momentos y necesidades de las trayectorias vitales de los jóvenes.

La orientación no es neutra ya que está comprometida en su teoría y accionar con valores como el servicio, el compromiso, el respeto a la diversidad, la integridad, la promoción de la autonomía y la responsabilidad y el cumplimiento de los derechos.

Cada vez más la orientación tiene que iniciar caminos de *investigación educativa* en torno a trayectorias, problemáticas, impacto de acciones, perfiles de alumnos, causas de deserción, asesoramiento institucional, tutorías y aportar así al avance científico de la Orientación, renovando miradas y encontrando respuestas a viejos y nuevos problemas.

Finalmente no hay fórmulas, prescripciones o recetas para el trabajo de orientación en tiempos complejos como los actuales, hay propuestas de intervenciones flexibles y entrelazadas con demandas de diversas fuentes: los estudiantes, las familias, los docentes y quienes gestionan las políticas universitarias.

### **Desafíos actuales de la Orientación Universitaria**

La orientación y tutoría universitaria constituyen un espacio real ya ganado y consolidado en la mayoría de las Instituciones de nivel superior. No obstante, las nuevas demandas que se le hacen día a día le exigen repensar su función y sus prácticas para contribuir no solo a la formación de los alumnos, sino aportar a la calidad «de» la Universidad y «en» la Universidad.

En este sentido, expresa Rascovan (en Korenfeld y otros, 2013:30) citando a Castoriadis (1998) que es necesario promover una elucidación crítica, *pensar lo que hacemos, saber lo que pensamos sobre cuestiones problemáticas...esta elucidación que no supone definición, sino construcción de marcos referenciales y operativos que favorezcan la intelección y la acción.*

Tomado esta propuesta, toda tarea orientadora también debe evaluarse y autoevaluarse, logrando en ella misma «la autorregulación» de modo dinámico para su mejora continua. El punto de referencia será considerar en qué medida se acerca y responde a desafíos y demandas actuales y reales que interpelan hoy a la Orientación Universitaria.

*Es desde allí que se presentan desafíos de la orientación* que operen como referentes o criterios para un camino prometedor adaptado a los tiempos complejos que viven hoy los jóvenes y las Universidades. No se agotan dichos desafíos en los que se mencionan puesto que varían según contexto y lineamientos institucionales, pudiendo el lector agregar y/o anticipar otros emergentes de su institución y ámbito de inserción en el nivel superior. No sigue esta presentación un orden especial de prioridad o relevancia, ni tampoco se sigue un orden cronológico.

### **Desafío: reconocer y acompañar las subjetividades actuales: interactuar, conocer, alojar e integrar, ayudar a elaborar la identidad del joven como estudiante universitario y comprometerse con acciones de apoyo a la transición**

Para los jóvenes los estudios superiores constituyen un «marco identificatorio socialmente reconocido y subjetivamente significativo para la identidad personal y social» (Aisenson 2011:176), son visualizados por los jóvenes como un puente que vincula su pasado y su proyecto a futuro. Esta transición implica además una reorganización de las relaciones que los jóvenes tienen consigo mismos, con los otros y con diversos ámbitos, tales como su vinculación con el estudio, familias, amigos, afirma la misma autora. (2011:161). La orientación debe centrarse entonces en esta fase de finalización de la escuela secundaria y su inserción en los estudios superiores, considerada una fase de transición o pasaje, ofreciendo instancias claras de recepción y sostén para favorecer su inserción. Sin lugar a dudas acá se encuentra un primer gran desafío de la orientación: ofrecer un espacio realmente significativo en el que los jóvenes sigan desarrollando sus procesos identitarios, sus vínculos y sus proyectos. Se requiere dar una bienvenida real y comprometida al joven, gestionando oportunidades de interacción significativa y positiva con todos con quienes empieza a vincularse en esta una nueva socialización: administrativos, docentes del ingreso, nuevos compañeros.

Por otro lado, como se anticipó, la mirada sobre los jóvenes no admite la perspectiva de la linealidad, sino de la complejidad y el reconocimiento de diversas maneras de ser joven hoy. Nos preguntamos desde la Orientación: *¿Quiénes son y cómo son los jóvenes? ¿Qué expectativas y temores tienen? ¿Cuál es su trayectoria escolar previa? ¿Qué preocupaciones tienen?* Sabemos que no existe un solo joven sino que hay juventudes. Desde las instituciones de nivel superior se los debe conocer, escuchar, reconocerlos en trayectorias diversas. Solo conociéndolos y valorando su heterogeneidad podremos acompañarlos.

La juventud, dice Margulis, (2000:11) es una construcción histórica y social, esto implica que las características de su etapa están atravesadas por su coyuntura sociohistórica. *Hoy ser joven es un abanico de posibilidades*, dice el mismo autor, en la que la edad es solo un dato de partida, en dicho abanico juegan sus vínculos, sus expectativas, sus valores, su relación con la tecnología, las redes sociales entre otros de los factores que intervienen hoy en la construcción de la identidad juvenil. Los adultos que orientamos así como docentes y equipos de gestión no podemos trabajar desde la nostalgia del joven de hace unos años, sino conocer, aceptar como valioso y trabajar con el joven de hoy atravesado por el contexto actual, solo así podremos «vincularnos».

Hay mitos que circulan en torno a nuestros jóvenes, ya Cecilia Braslavky (1986 en Margulis: 2000:14) identificaba con colores a las diferentes miradas hacia los jóvenes: los blancos, dorados y grises. Mirada sobre nuestros jóvenes que no es ingenua, con ella traducen expectativas, esperanzas, desesperanzas que impacta en los procesos de aprendizaje y en los vínculos que se sostienen con ellos. Parte de la orientación será trabajar con los adultos sus miradas, sus concepciones y expectativas que tiene frente al joven presente hoy en aulas, pasillos y en la institución toda.

Conocer al joven, además, es aproximarnos a sus familias, preguntarnos cómo son y cómo acompañan sus trayectorias y proyectos. Se advierten desde hace tiempo atrás cambios en la configuración familiar, en sus modos de funcionamiento, convivencia y socialización, existiendo cada vez más diversas y variadas circunstancias familiares. También, con mayor frecuencia, se desarrollan vínculos con fragilidad en los compromisos, hijos sostenedores de vínculos simétricos, soledad, y falta de acompañamiento, entre otras nuevas maneras de transitar los jóvenes en sus familias. (Messing, 2007:64-65).

En síntesis, una multiplicidad y diversidad de juventudes llega hoy a nuestras universidades. La reflexión sobre ellos como etapa y como generación es una tarea y horizonte imprescindible y necesaria para la tarea orientadora. No podemos trabajar desde la orientación con supuestos o conjeturas, sino con la realidad de los jóvenes a los que escuchamos, preguntamos con los que dialogamos y comprendemos.

Una estrategia de la orientación es aproximarse a un conocimiento de los jóvenes de modo individual y/o grupal, reconociendo sus características para luego socializar este análisis con los equipos de gestión y docentes elaborando estrategias pedagógicas en colaboración.

### **Desafío: promover la afirmación vocacional, generar espacios para la reorientación y la reflexión sobre el bienestar psicológico**

En coherencia con la idea de elección vocacional como «construcción» se considera el primer año de vida universitaria como de afirmación o consolidación vocacional. Se destaca la problemática hoy para elegir considerando menos espacios para el autoconocimiento y la oferta de opciones educativas ampliada y diversificada, para cuyo análisis crítico los jóvenes no se sienten muchas veces preparados. También se encuentran jóvenes con nuevas sintomatologías vocacionales: apatía, desorientación y desmotivación, con fragilidad de intereses y dificultad para sostener sus proyectos. (Messing, 2007:24).

Desde la orientación se debe realizar un especial seguimiento en la etapa de ingreso y en primer año de forma grupal e individual, esclareciendo dudas, acercando información relevante de la carrera y generando un espacio para la reflexión de su elección vocacional.

En el encuentro con las asignaturas, espacios, tareas y docentes que se le proponen tanto en el ingreso como en el cursado de las materias, cada joven hallará la confirmación de su elección, la mayor certeza de que la carrera elegida «pensada» es la «que quiere». Por lo que en todo este trayecto resulta relevante no solo el rol de orientadores y tutores, sino también el rol docente del ingreso y de primer año, quienes intervienen desde su rol en el aula presentando temáticas y problemas del campo ocupacional de la carrera elegida, proporcionando de esta manera una nueva posibilidad de «confrontación vocacional». A partir de esa experiencia, el joven cristaliza imágenes y proyecta expectativas hacia la misma.

En cuanto al bienestar psicológico este tiene que ver con la satisfacción con la propia vida y se engloba en un concepto dinámico de salud. Casullo (2002:32) toma en cuenta varios factores intervinientes en el mismo: control de situaciones, aceptación de sí mismo, vínculos psicosociales, autonomía y proyectos.

Se sabe que muchos jóvenes atraviesan problemáticas personales como ansiedades, depresión, apatía, faltas de apoyo y de vinculación positiva que afectan su estado de bienestar. Otras posibles dificultades son, múltiples responsabilidades tempranas, preocupaciones económicas, dificultades familiares, etc.

La orientación no puede permanecer indiferente frente a situaciones de vulnerabilidad personal o falta de bienestar. En el encuentro con los jóvenes, es importante trabajar desde la orientación en la autoevaluación y "chequeo" permanente en relación a metas, aspiraciones y en su estado de bienestar: *¿cómo voy en el camino trazado? ¿Cómo me siento? ¿Qué afecta mi bienestar y mi salud?* La orientación se presenta de esta manera como un factor de protección en la trayectoria vital de los jóvenes.

**Desafío: «reconocer y trabajar en momentos críticos»... Frente a la deserción, permanencia y avance en los estudios, la orientación ¿qué hace, qué aporta, qué construye?**

El logro académico de los estudiantes tiene que ver con factores subjetivos, personales como institucionales y contextuales. Reconocerlos y explicitarlos es tarea que desde la orientación se debe sostener para dar respuesta al acompañamiento de los jóvenes durante su trayectoria.

García Fanelli (2005:2) explicita que la obligatoriedad de la escuela secundaria ha promovido el acceso a mayor cantidad de jóvenes al nivel superior generando una matrícula de ingreso sin precedentes. Sin embargo, advierte que aumentan simultáneamente las tasas de deserción. Frente a esto se apela a la consideración de la multicausalidad que tiene que ver con reconocer variados factores que afectan la permanencia del alumno en la Universidad: trayectorias educativas previas; personales: elección vocacional, metas y expectativas, factores cognitivos y motivacionales, situaciones de vulnerabilidad psicológica, falta de acompañamiento familiar a sus proyectos; institucionales, pedagógicas, presencia o no de dispositivos de seguimiento y acompañamiento, entre otros.

Lo cierto es que el abandono del proyecto vital de un joven demanda que cada institución analice de modo situado este fenómeno y encuentre su grupo de desertores por carrera, por Facultad, respondiendo a los factores mencionados.

En relación a lo encontrado en extensas investigaciones de la temática en Argentina y en el mundo y dada la multicausalidad para abordar la problemática se sugieren diseñar estrategias desde la orientación variadas y sistemáticas según los **momentos críticos** que ha propuesto Tinto (1989:7), o **etapas**: admisión- ini-

cio, ingreso –primeros pasos y desarrollo- permanencia, que retomamos en nuestra propuesta con algunas adaptaciones.

En la línea de la temática, Soler Julvé (2013:35) menciona los aportes de Coulon en la que se describe que el éxito académico está en función de la afiliación como proceso de inserción de los estudiantes en un nuevo medio, que es el universitario. Para estudiar el proceso que atraviesan los estudiantes, distingue **tres fases**: el tiempo de la extrañeza, el tiempo del aprendizaje y el tiempo de la afiliación, que consideramos en nuestra propuesta para atender las **situaciones emergentes** en cada etapa de ese proceso:

- La primera fase, de la **extrañeza**, se corresponde con los primeros momentos de la entrada en la universidad. Se producen rupturas en las condiciones de existencia, en la vida afectiva y en las relaciones pedagógicas. La entrada en la universidad supone cambios notables: respecto a los tiempos (ritmos de trabajo, horarios), al espacio (campus más extensos), y a las reglas y saberes (reglas más complejas y los campos intelectuales abordados son mayores).
- En la segunda fase, de **aprendizaje**, los estudiantes empiezan a elaborar estrategias para poder seguir el curso. Éstas hacen referencia tanto a las reglas institucionales, como a las competencias sociales que se les exige para desenvolverse en el entorno universitario. En esta fase, pueden surgir las ganas de abandonar la universidad, asimiladas al «abandono por desvinculación» (alejamiento paulatino del mundo universitario), o bien a factores psicológicos (desestabilización, decepción académica, frustración). En cualquier caso es el momento del aprendizaje del trabajo universitario: son las tareas que deben realizar y en los tiempos para ello.
- La tercera fase es la **afiliación**, consiste en lograr naturalizar las prácticas **universitarias**. La autora dice así: «afiliarse al mundo universitario sería, desde el punto de vista intelectual, saber identificar el trabajo no explícitamente pedido, saber reconocerlo y saber cuándo realizarlo». Así, para tener éxito será necesario, según su perspectiva, comprender los «códigos del trabajo intelectual cristalizados en un conjunto de reglas a menudo informales e implícitas» (Soler Julvé, 2013:36).

Superar con éxito esta fase de afiliación es lo que distingue y caracteriza a los estudiantes integrados en el medio universitario, que puede decirse que han adquirido el «oficio de estudiante». El concepto de «currículum oculto» también podría resultar apropiado para referirse a aquellos aprendizajes incorporados por los estudiantes aunque no figuren en el currículum oficial, que adquieren principalmente a través de su experiencia en el seno de la institución universitaria.

En síntesis, recogiendo los mencionados aportes teóricos sobre el tema, podemos detectar «momentos claves de la orientación», con situaciones emergentes a atender. Para cada momento, se proponen diseñar estrategias de Orientación. Se presenta a modo de sugerencias las siguientes:

**Tabla 1. Estrategias de la Orientación atendiendo momentos críticos en la trayectoria estudiantil universitaria**

<b>Momento Críticos/ Etapas en la afiliación</b>	<b>Situaciones emergentes a atender</b>	<b>Estrategias desde la Orientación</b>
<b>Proceso de Admisión,</b>  <b>Transición</b>	Falta de comodidad  Extrañeza  Socialización e integración  Falta de competencias para el estudio universitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportunidades de interacción significativa y positiva de todos los que se vinculan con los jóvenes.</li> <li>- Acciones que favorezcan la integración grupal y socialización en el nuevo ámbito, formación de redes mediante estrategias formales de Ambientación y Tutorías e informales como Bienvenidas, creación de grupos en Facebook, etc.</li> <li>- Programas de nivelación de aprendizajes articulando con la formación previa.</li> <li>- Fortalecimiento de competencias para el estudio.</li> <li>- Capacitación pedagógica de los equipos docentes que participan en el ingreso.</li> <li>- Asesoramiento personal y grupal, acompañando dudas.</li> <li>- Conocimiento de los grupos, trabajar y socializar esta caracterización de los mismos con los equipos de gestión y docentes. Elaboración estrategias preventivas en colaboración.</li> <li>- Ofrecimiento de becas, servicios como lugares para estudiar como Biblioteca, acceso de los primeros materiales de estudio.</li> </ul>
<b>Ingreso primeros pasos en la carrera</b>	Permanencia  Avance lento  Dificultad para el aprendizaje  Rendimiento académico bajo o negativo.  Dificultad para la «afiliación»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación y capacitación de docentes de primer año para el acompañamiento de los estudiantes en el aprender a aprender, en la motivación y en la alfabetización académica, en competencias sociales, etc.</li> <li>- Tutorías de orientación y talleres de apoyo, en las que se trabajen temáticas como la autoestima, la ansiedad, la frustración frente a obstáculos que surjan en la trayectoria, y en la consolidación y revisión de su proyecto de carrera.</li> <li>- Tutorías disciplinares, apoyo en la nivelación de saberes.</li> <li>- Reconocimiento en los planes de estudios de materias puentes y su trabajo pedagógico.</li> <li>- Análisis de factores institucionales y pedagógicos como cantidad de alumnos por comisión, propuestas pedagógicas actualizadas, etc.</li> </ul>
<b>Durante el desarrollo de la carrera</b>	Permanencia  Demora y rezago  Dificultad para la «afiliación»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesoramiento personal y grupal, acompañar sus dudas, orientar y reorientar.</li> <li>- Revisión de estrategias de estudios y enfoques del aprendizaje.</li> <li>- Revisión de proyecto vocacional y de la carrera.</li> <li>- Información de correlatividades en los planes de estudio.</li> </ul>
<b>A punto de egresar</b>	Temores que despiertan las últimas materias y/o trabajos finales y el próximo acercamiento al nudo del trabajo que se transforman en demoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañamiento de ansiedades y miedos con talleres de reflexión y/o espacios personales.</li> <li>- Trabajo de competencias laborales y apoyo en la generación de nuevos escenarios vitales y laborales.</li> </ul>
<b>Los graduados</b>	Dificultades en la inserción laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de egresados.</li> <li>- Asesoramiento para gestionar estrategias de vinculación con el mundo laboral. CV, entrevista</li> </ul>

Fuente: Adaptado de Garzuzi, V. (coord.).(2016). El estudiante Universitario. Mendoza: Editorial UMaza. pp.41

Ninguna acción aislada logra revertir este fenómeno, el abordaje de la deserción requiere respuestas integrales y sistémicas; tampoco existen recetas o consejos, pensar este tema requiere de una reflexión en colaboración.

Un enfoque interesante y renovado en el estudio de la retención y deserción es la línea del *compromiso estudiantil* (Kuh y otros, 2008) que focaliza la atención en la relación que existe entre el estudiante y el contexto académico y su *involucración* consecuente en el mismo así como en dilucidar los aspectos que favorecen *que permanezca* y culmine su trayectoria académica y no tanto en analizar los factores por los cuales el alumno abandona sus estudios. De esta forma, se vinculan dinámicamente variables que forman parte del sujeto, entre ellas, elección vocacional, motivación, etc. y las que conforman la dimensión contextual, entre las cuales se encuentra el apoyo que la institución brinda al estudiante.

En algunas instituciones, cuando los alumnos abandonan los estudios son atendidos en la Asesorías o Servicios en los cuales se ofrece una instancia de reorientación a un próximo itinerario formativo o proyecto vital. En nuestra experiencia este momento permite atender la subjetividad, no olvidando el impacto en lo personal que provoca abandonar un proyecto, además de profundizar en la problemática relevando aspectos a optimizar desde lo institucional. (Por ejemplo, materias que traban, clima percibido, apoyos ofrecidos, etc.) siguiendo en la línea de atender lo subjetivo y contextual.

#### **Desafío: promover el aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado: meta de la educación superior**

El aprender a aprender es una de las grandes metas de la educación superior vinculado al constructo de aprendizaje autorregulado. Ambos relacionados con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican meta cognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Núñez, 2006:140). Es un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos (Rosario, 2007: 37). Bajo esta perspectiva, ya no se toma como inamovible la capacidad del estudiante ni los ambientes de aprendizaje y se diseñan procesos y acciones para aumentar la habilidad para aprender y el rendimiento de modo sistemático.

Morchio (2015:17) entiende al estudiante universitario como *agente activo*, capaz de tomar conciencia de los procesos que realiza para aprender y de modificar su conducta en función de su percepción sobre sí mismo, sobre su situación académica y sobre la relación entre ambas. A la vez, el aprender, en la práctica, conjuga elementos cognitivos, afectivo-motivacionales, situacionales, contextuales, culturales, que interactúan de modo que los cambios en uno de ellos repercute en mayor o menor medida en el conjunto.

Nos preguntamos entonces: ¿cómo se transita y con qué itinerarios formativos se logra la autorregulación académica y se logra ser un estudiante activo y comprometido con su proceso de aprender en el nivel superior? Desde la bibliografía se sugieren varias líneas de trabajo.

Una de ellas es proponer programas específicos e intervenciones en el área de las competencias de estudio, eligiendo como criterio organizador la transferencia de las estrategias de aprendizaje trabajadas a otros contextos (Núñez, 2006:142-143). Uno de los objetivos es disminuir el uso del enfoque superficial y promover el pensamiento reflexivo, dando la oportunidad de que anticipen algunas situaciones que les pueden ocurrir en su trayectoria académica. Este esfuerzo reflexivo es importante, sobre todo, en los alumnos que llegan a la universidad y no han tenido la oportunidad de detenerse a identificar la diferencia entre la etapa educativa anterior y las demandas de la etapa que se inicia. De acuerdo con investigaciones sobre el tema, esta oportunidad de repensar sobre sí mismos ha contribuido a incrementar la competencia reflexiva de los alumnos sobre su rol académico y disminuir los enfoques superficiales. Esta línea es tomada por quienes



trabajan en espacios como ambientación y talleres específicos para promover el aprender a aprender y el logro del aprendizaje autorregulado durante el primer año de vida universitaria.

Otros abordajes, proponen la *inclusión curricular* (Núñez, 206:143) complementario al anterior, destaca el rol del docente, puesto que su tarea debe incluir un tiempo y un espacio para enseñar las estrategias cognitivas y afectivo-motivacionales que operan en todo proceso de aprendizaje, y específicamente en sus asignaturas. En este sentido, Carrasco expresa: «el profesor ha de ser muy consciente de que su forma de enseñar influye decisivamente sobre la forma de aprender de sus alumnos» (2001:138). Esto implica desde las instituciones apoyar en la gestión de la formación de los docentes desde asesorías pedagógicas y espacios de orientación, en un acompañamiento y reflexión de las propias prácticas con compromiso de aplicación.

Desde la experiencia se propone para la orientación en el nivel superior la complementación de ambas perspectivas: el trabajo con los alumnos en estrategias de autorregulación académica en espacios específicos de reflexión junto con la necesaria promoción y consolidación de las mismas a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos por los docentes en sus prácticas áulicas. (Garzuzi, 2016:217).

### **Desafío: favorecer la motivación académica del estudiante**

Se puede pensar que en la Universidad la motivación del alumno ya está «lograda» puesto que elige la carrera por sí mismo. Sin embargo, se advierte en las aulas universitarias lo que algunos autores mencionan como un fenómeno presente en los adolescentes de nivel medio que denominan con distintos nombres: «desmovilización», «desenganche» o «desvinculación» con respecto a los estudios. Soler Julvé (2013:49) menciona distingue los «que se descuelgan», son los que abandonan los estudios temprano, de los «desmovilizados» que son quienes «se descuelgan sin moverse de su sitio», es decir, se desvinculan sin abandonar los estudios.

También se menciona en la bibliografía estudiantes desorientados y poco motivados por los estudios que disminuyen su participación y asistencia a las actividades académicas progresivamente. Martínez y Salanova por ejemplo (en Soler Julvé, 2013:40) hablan de *burnout*, aunque la expresión *burnout* proviene del ámbito profesional, para referirse a estudiantes con un sentimiento de agotamiento «en virtud de las exigencias del estudio», que les provoca una actitud distante y en un sentimiento de ineficacia como estudiantes.

Escuchamos en los espacios de orientación el pedido de ayuda para pensar en cómo «motivar a estos nuevos jóvenes inmersos en el mundo de las tecnologías y cómo atrapar su atención». Indudablemente este llamado nos interpela, no hace preguntarnos cada día cómo llegar a este joven cuya mirada está «atrapada por la imagen de su celular» dentro del aula.

Desde los últimos aportes de la «motivación situada se reconoce que la motivación académica está influida y diseñada desde el contexto en el que tiene lugar». (Huertas, 2005, Alonso Tapia, 2005 en Paolini, 2006:28). Desde estos aportes se pueden vislumbrar algunas respuestas para el trabajo desde la orientación: atender a factores como el aula como lugar de interacción, la índole de las tareas, la vinculación con los docentes, el tipo de carrera y sus exigencias, las propuestas institucionales, entre otros factores influyentes en las orientaciones motivacionales de los estudiantes.

Por ejemplo, se considera al *aula es un lugar de interacción y al «feedback»*, en el cual docente puede favorecer (o no) en sus alumnos una orientación motivacional comprometida con metas de aprendizaje. Del análisis de la literatura sobre el tema se desprende que es importante que el feedback destaque el esfuerzo y el progreso personal del estudiante, brinde alternativas de acción para progresar en la tarea, transmita información sobre la calidad de la actuación marcando logros relativos a la tarea en sí y no a la persona, favorezca procesos de auto-evaluación respecto de las estrategias empleadas, permita efectuar atribucio-

nes causales internas y controlables y favorezca la toma de conciencia de la propia motivación y de lo que implica aprender.

En cuanto a la índole de «tarea académica» la variedad y diversidad, significatividad, funcionalidad, moderado nivel de dificultad, desafío, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad de elección y de control son características que promueven en los estudiantes una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, lo cual debe tenerse en cuenta en las propuestas pedagógicas de los profesores, especialmente durante el ingreso y durante primer año.

En lo que respecta a las metas se sabe que los criterios de claridad, especificidad y proximidad, es decir proponer metas claras, específicas y próximas movilizan y contienen al joven.

Las atribuciones causales es decir a quienes atribuyen los jóvenes sus logros y fracasos, ofrece oportunidades fructíferas desde la orientación, puesto que inciden en sus propias expectativas de los jóvenes y en sus creencias de autoeficacia, así como en su autoestima.

Otro aporte al tema motivacional es la inclusión de las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales han dado respuesta al tema pero no lo agota. También se apela al reconocimiento de los diversos «estilos de aprendizaje» para enseñar de acuerdo a las variadas posibilidades de aprendizaje. Las neurociencias aportan recientemente que «no es posible aprender sin emoción» esta premisa abre un amplio espacio para indagar cómo se puede incorporar al aula universitaria estas consideraciones, en especial al ámbito de la motivación intrínseca y concretamente en los procesos de aprendizaje.

También y dentro del espectro de variables se encuentra el profesor, su capacidad para establecer vínculos emocionales sanos y empáticos, su responsabilidad y compromiso se constituyen factores clave para la motivación del estudiante.

Finalmente los jóvenes pueden ser también co-autores motivaciones de sus compañeros, lo cual abre una muy fructífera posibilidad para la orientación universitaria, poco trabajada en algunas institucionales.

Entonces, un trabajo de calidad de orientación en relación a lo motivacional atiende a las múltiples variables personales y contextuales, en mutua interacción, de modo articulado y sistémico. Los mencionados son todos recursos que deben preguntarse orientadores en cada año y con cada grupo.

Cabe aclarar que la heterogeneidad descripta acerca de los jóvenes se aplica también a la variedad de intereses, motivaciones y modos de vincularse con el estudio y el contexto universitario como tal. De modo que encontramos también muchos estudiantes motivados, felizmente cómodos en su nuevo ámbito y deseosos de emprender, transitar y permanecer en la carrera elegida.

#### **Desafío: trabajar la lectura y escritura: «alfabetización académica»**

Las dificultades que se observan en los últimos años en el aprendizaje del estudiante universitario en los cursos de ingreso y en primer año requiere de intervenciones que se dirijan a la apropiación de los instrumentos, lectura y escritura, para operar exitosamente en la compleja cultura académica de la universidad, lo que las autoras Ziperovich y Mercado (2006:3) describen como «el carácter situacional de la comprensión de textos en la Universidad».

En la misma línea se inscribe el aporte de Carlino, para quien los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos (2006:7). Esta autora advierte que

la alfabetización no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre, por lo que cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. De hecho, agrega, se ha comenzado a hablar en plural: de las alfabetizaciones. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias, afirma la autora. Además, lo que hace más compleja su apropiación por parte de los jóvenes, es que esta cultura académica no es homogénea, por lo que no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo. Alfabetizar académicamente implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que puedan ingresar en ellas los estudiantes, que provienen de otras culturas (Carlino, 2006:7).

En este sentido, y por lo dicho anteriormente, la intervención desde la Orientación implicará acciones como las siguientes:

- Fortalecer en el estudiante de habilidades de pensamiento y para la lectura y escritura de textos académicos en instancias grupales e individuales, u otras que estime pertinente la institución.
- Trabajar con docentes en su rol de mediadores en la apropiación de **cómo se aprende** la asignatura, cuáles son sus lenguajes y sus modos de pensar específicos.

Se entiende entonces que en el aprendizaje en la universidad, el estudiante «aprende nuevamente» la lectura y la escritura como sistemas de simbolizaciones que permiten la interiorización de conocimientos culturalmente creados. En el nivel superior, es de esperar que circule un lenguaje del pensamiento de más alto grado de excelencia, posibilitador de un pensamiento complejo crítico y creativo, y este debe formar parte de las propuestas explícitas de enseñanza (Ziporovich y Mercado, 2006: 3- 5).

### **Desafío: desarrollo de competencias en sintonía con las nuevas demandas en el uso de las TIC y una sociedad compleja e incierta**

Nos preguntamos junto con Coll y Monereo (2008: 123) ¿qué nuevas formas de pensar trae consigo las TIC? Su uso en la vida cotidiana por los jóvenes desde su infancia, sumado a su pluralidad representacional y uso integrado de múltiples códigos, hacen posible un conocimiento global y multimedial que parece el soporte ideal para un pensamiento complejo, que según Morin (2005: 105) supone asumir que «conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre».

Pero para que ese diálogo se produzca es preciso desarrollar en los alumnos competencias cognitivas y metacognitivas mucho más exigentes de las que eran necesarias hace décadas atrás. De no ser así, esa pluralidad representacional más que a la complejidad conducirá a la perplejidad, la densidad informativa se convertirá en «ruido» y en vez de integrar múltiples mundos los alumnos tenderán a aceptar como verdadera aquella realidad que mejor se acerque a sus preferencias o incurrir en un relativismo escéptico en el que todo vale (Pecharromán y Pozo, 2006, en Pozo y Monereo, 2008: 123).

La orientación universitaria debe hacerse cargo de este nuevo desafío, desarrollando competencias para moverse en un mundo caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, habilidades que integrarían las «nuevas formas de pensar que traen las TIC» y que son requeridas ya desde su etapa de formación y lo serán más aun cuando se inserten en el mundo laboral. Entre ellas: solución de problemas interdisciplinarios, integración de conocimientos complejos, formulación de juicios a partir de información, aprendizaje autónomo y para la investigación, análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas, comunicación eficaz y promoción del avance social, científico y ético.

En la línea de lo mencionado, recientemente Maggio (2018:35) en su documento: «habilidades del SXXI, cuando el futuro es hoy», menciona las siguientes habilidades para el Siglo XXI, entre otras categorizaciones posibles:

**Tabla 2. Habilidades para el Siglo XXI**

Categoría	Concepto	Habilidades
De aprendizaje e innovación	Preparan para la complejidad creciente de la vida y los ambientes de trabajo.	4Cs” son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• creatividad e innovación,</li> <li>• pensamiento crítico y resolución de problemas,</li> <li>• comunicación,</li> <li>• colaboración.</li> </ul>
Vinculadas a la información, los medios y la tecnología	Vinculadas a la información, los medios y la tecnología.	Alfabetización informacional. Alfabetización en medios. Alfabetización digital.
Habilidades para la vida y la carrera	Tienen un carácter social y emocional y permiten navegar la complejidad de los ambientes en los que nos desarrollamos.	Flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa e independencia, habilidades sociales e interculturales, productividad, liderazgo y responsabilidad.

Fuente: Maggio (2018: 35): «habilidades del SXXI, Cuando el futuro es hoy».

Propone abordar estas habilidades en articulación con las materias y temas interdisciplinarios propios de este siglo, tales como la alfabetización ambiental y la educación en temas de salud, a las que agregó la interculturalidad y plurilingüismo.

Estas competencias complejas se forman de modo espiralado, a lo largo de toda la trayectoria académica de los estudiantes, desde el ingreso hasta el egreso, no siendo responsabilidad de un área o de un solo docente sino de todos los intervinientes en la formación académica, entre ellos los orientadores educacionales en sus diversas acciones institucionales.

#### **Desafío: trabajar la inclusión y atención a la diversidad**

Este desafío implica el respeto al derecho a la educación para todas las personas que deseen estudiar en la Universidad. ¿Qué significa incluir? La palabra incluir proviene del latín «includere» que significa abarcar, contener en sí, involucrar, implicar, introducir, hacer parte. En una sociedad inclusiva, se valora la diversidad humana y se fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Se trata de aprender a convivir y construir un mundo de oportunidades reales para todos.

Para UNESCO (2009) la educación inclusiva es un proceso que comporta transformación de los centros de aprendizaje para atender a todos los sujetos. Una universidad inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas necesarias para su progreso académico y personal. Por lo tanto, la inclusión no puede reducirse a solo una cuestión curricular y organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación. Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas para que puedan atender a la diversidad del alumnado,

no solamente por razones de discapacidad, sino también a minorías étnicas, poblaciones rurales, a quienes tienen dificultades de aprendizaje o de otra índole.

Se trata de fortalecer la capacidad de la universidad para albergar y hacer parte de su proyecto educativo a todos quienes quieren participar, brindando oportunidades de aprendizaje a toda la población sin discriminación por condición, origen o procedencia alguna. La orientación aquí tiene un rol imprescindible, dialogar con el joven y sus familias sobre las posibilidades genuinas para concretar su proyecto vital atendiendo a sus características, posibilidades y competencias requeridas por el ejercicio profesional. Será un camino en construcción único para cada situación, carrera e institución.

Además, teniendo en cuenta este paradigma una tarea desde la orientación es trabajar en el apoyo al alumno y al docente, aportando a la realización de «configuraciones de apoyo». Se entiende por tales a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para diseñar, orientar, contribuir en las decisiones acerca de las «ayudas» que requiere el estudiante para desempeñarse en el entorno educativo con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

En síntesis, la inclusión en la Universidad implica un currículum común con la posibilidad de desarrollar una trayectoria educativa integral que atienda las particularidades de cada estudiante. Ese currículum procura garantizar la equidad en el derecho a la educación.

## Síntesis

En síntesis, la trayectoria estudiantil es una construcción, es un camino que va elaborando el joven en interacción con otros actores institucionales. La orientación —desde una visión sistémica— acompaña ese transitar, se desafía y crece junto con el estudiante en los diferentes momentos o etapas de esta trayectoria, en un devenir dinámico y flexible, con estrategias posibilitadoras y con una mirada de prevención y promoción.

Los desafíos enunciados no se agotan en los propuestos en este breve ensayo ya que varían según contexto y lineamientos institucionales. Debatirlos y repensarlos ofrece un prometedor futuro para la labor orientadora en las instituciones de nivel superior.

Como principio rector final se propone: *orientar y gestionar desde la esperanza*. La esperanza moviliza, incita a aprender, a buscar y a encontrar. La desesperanza paraliza. Y orientar es trabajar, acompañar y gestionar la esperanza de los jóvenes en sus proyectos vitales y profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, M.** (2007). La transición en la vida universitaria. Éxito, fracaso, cambio y abandono. *Memorias del IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos - ENDUC IV* (t064-c36). Santa Fe.
- Aisenson, D.** (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 21, junio, 2011, pp. 155-182 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina
- Alonso Tapia, I. Montero y J.A. y Huertas** (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3*. España: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. (Registro de la Propiedad Intelectual: 91.618).
- Alonso Tapia, J.** (2000) *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Barbarella, M.** (comp). (2004). *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de universidad Neuquén: Educo*.
- Cabra Torres, F. y Marciales Vivas, P.** (2009). *Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Univ. Psychol. v. 8 no. 2 PP. 323-338 Mayo Agosto ISSN 1657-9267.

- Carlino, P.** (2006). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la Alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Carrasco, J. B.** (2001). *Estrategias de Aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Buenos Aires: Rialp.
- Castoriadis, C.** (1998). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Casullo, M.** (2002). *Evaluación del Bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Catalano, V.** (2010). *Influencia de un sistema de tutorías basado en el uso de las TIC en la disminución de la deserción y el fracaso académico de alumnos de primer año de la Universidad Juan Agustín Maza de Mendoza (Argentina)*. Tesis Doctoral.
- Cibeira, A. y Betteo Barberis, M.** (coords.) (2009). *Jóvenes, crisis y saberes Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Buenos Aires: Noveduc.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., y Pérez, A.** (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Revista Psicología desde el Caribe* (N° 22). Fundación Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Chocarro, E., González Torres, M. del C. y Sobrino, A.** (2007). *Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos*. España: Universidad de Navarra, Servicio de Publicaciones, N° 12.
- Coll, C. y Monero, C.** (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Coronado, M y Gómez Boulín, M.J.** (2015). *Orientación, Tutorías y Acompañamiento en Educación Superior*. Buenos Aires: Noveduc.
- Daura, F. T.** (2010). *El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario*. En Resúmenes Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2012, Buenos Aires.
- Díaz y otros** (2012). *Educación expandida*. Zemmos98. Creative Commons Reconocimiento – España. Documento digital. <http://creativecommons.org/licences/by-sa/3.0/es>
- Donolo, D. y otros** (2008). *MSLQ Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dussel, I.** (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación «TIC y educación: experiencias y aplicaciones en el aula». Buenos Aires: Santillana.
- García Fanelli, A.M.** (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. DEBATE 5. Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media. SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América latina. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Garzuzi, V., Bollati, F., Lowi, T. y Ortiz, N.** (2015). *Motivación académica en alumnos universitarios*. Un estudio en la UMaza de Mendoza. Publicado en Revista de Investigación Año 2015. N° 7. I Jornadas Internacionales de Investigación, Ciencia y Universidad. VII Jornadas de Investigación UMaza. Editorial UMaza. ISSN 2314-2170. pág. 141.
- Garzuzi, V.** (coord.). (2016). *El Estudiante Universitario*. Mendoza, Editorial UMaza.
- González Torres, M. y Sobrino, Á.** (2007). *Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos*. España: Universidad de Navarra, Servicio de Publicaciones, N° 12.
- Huertas, J. A. y Montero I.** (2001) *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A. y Agudo R.** (2003) *Concepciones de los estudiantes universitarios sobre motivación*.
- En Monereo Font, C. y Pozo Muncio J. I.** (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Kantor, D.** (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes – 1a ed. –* Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S.** (2013). *Entre adolescentes y adultos en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R.** (2008). *Unmasking the effects of student engagement on first year college grades and persistence*. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Margulis, M.** (2000). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Martínez-Fernández, J.R. y García-Ravidá, L.** (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del máster en educación secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Revista Profesorado*. Currículum y

- formación del profesorado, 16(1).
- Maggio, M.** (2018). *Las habilidades del Siglo XXI, cuando el futuro es hoy*. XIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Messing, C.** (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morin, E.** (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morchio, I. L. (coord.), Difabio de Anglat, G., Del Rio Bayari, A., González, g., Garzuzi, V., Di Blasi, I., González, M. Giorda, M.E., Alarcón, A. García, G. Berlanga, L.** (2015). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior*. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado. Buenos Aires: Teseo. Publicada además en la Biblioteca Digital. URL: <http://bdigital.uncu.edu.ar/8360>
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J. y Rosário, P.** (2006). *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*. Papeles del psicólogo. Sección Monográfica, 27(3), 139-146.
- Núñez, J. C.** (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho. (ISBN- 978-972-8746-71- Disponible en <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3>).
- Oliva, A. y otros** (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. [Recurso electrónico]. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Panadero, E. y Alonso Tapia, J.** (2014). *¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje*. Anales de Psicología, vol. 30, N° 2. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>.
- Pantoja, A. y Campoy, T.** (Coords.). (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. España: Universidad de Jaén.
- Paoloni, P. V., Rinaudo M. C., Donolo D. y Chiecher A.** (2006) Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos. Serie Psicología Educativa. Río Cuarto: EFUNARC.
- Piscitelli, A.** (2009). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.
- Rascovan, S.** (2012). *Los jóvenes y el futuro*. Programa de orientación para a transición al mundo adulto. Proyecto con recursos y actividades. Buenos Aires: Noveduc.
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A. y Donolo, D.** (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios*. Anales de psicología, Vol. 19, N° 1.
- Rosario, P., Mourao, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., y Valle, A.** (2007). *Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior*. Psicothema, 19 (3), 422-427.
- Rozenbaum, D.** (2010). *Los alumnos están desmotivados ¿Y nosotros? Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XIII*. Año XI, Vol. 13. Buenos Aires, Argentina.
- Soler Julve, I.** (2013). *Los estudiantes universitarios*. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Tinto, V.** (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*. N° 71. México.
- UNCuyo** (2010). *Universidad e Inclusión Revista Noticias Universitarias*.
- UNESCO** (2008). *Conferencia Internacional de Educación. «la educación inclusiva: el camino hacia el futuro»*. Ginebra.
- UNESCO** (2009). *Directrices sobre la Inclusión en educación*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.
- Valle, A., Cabanach, R., Barca, A. y Nuñez, J.C.** (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, vol., XIV, 1, 3-34.
- Zaffaroni, A.** (coord.). (2012). *Estudios sobre juventudes en argentina II*. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado. Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. EUNSA – Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- Zipperovich, C. y Mercado P.** (2006). *Los instrumentos mediadores (IM) en el aprendizaje universitario*. Los procesos de pensamiento en la lectura y escritura. Síntesis. Original Disponible en <http://www.unam.edu.ar>