



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DESCUBRIENDO TRAMAS EN LA CONFIGURACIÓN DEL
COMPROMISO ACADÉMICO.
UN ESTUDIO LONGITUDINAL EN CARRERAS DE INGENIERÍA

Tesista: Lic. Daiana Schlegel

Directora: Dra. Paola V. Paolon

Codirector: Dr. Danilo Donolo

Río Cuarto – 2024

AGRADECIMIENTOS

Agradezco sinceramente a mis directores, la Doctora Paola Verónica Paoloni y el Doctor Danilo Donolo, por sus vastos conocimientos, sus orientaciones precisas, su persistencia, paciencia y motivación, elementos indispensables para llevar adelante este trabajo.

Expreso mi profundo agradecimiento a la Doctora María Cristina Rinaudo por su generosidad, su constante acompañamiento y su valioso asesoramiento a lo largo de este proceso.

Quiero reconocer el incondicional apoyo y acompañamiento de mi familia en cada una de mis metas alcanzadas.

Agradezco a mi compañero de vida, Darío, por su constante sostén, acompañamiento y apoyo en cada paso que doy.

A mis compañeras fieles de estudio, mis perras More y Gala.

Mis amigos merecen un especial reconocimiento por estar siempre presentes, brindándome su apoyo incondicional en este camino.

También quiero expresar mi gratitud al grupo de escritura, Caro, Pame y Viole, por su colaboración y estímulo en cada etapa de este proceso.

Agradezco a la Universidad Nacional de Río Cuarto por brindarme el espacio y los recursos necesarios para llevar a cabo este trabajo.

No puedo dejar de mencionar el invaluable aporte de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuya colaboración fue fundamental para la realización de este estudio.

Este trabajo refleja el esfuerzo y el apoyo de muchas personas que, de diversas maneras, han contribuido a que esta importante etapa de formación llegue a su fin y dé paso a un nuevo camino, un nuevo desafío. A todos ellos, mi más sincero agradecimiento.

INDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	15
PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES CONCEPTUALES.....	23
CAPÍTULO I: COMPROMISO CON LOS APRENDIZAJES – UN CONSTRUCTO COMPLEJO...24	
1.1. Modelos de compromiso: acuerdos y desacuerdos	26
1.1.1. Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989).....	27
1.1.2. Modelo de Motivación del Auto-Sistema.....	29
1.2. Los componentes del compromiso académico en diferentes modelos ..	31
1.3. Indicadores de compromiso.....	36
1.4. Facilitadores del compromiso con los aprendizajes.....	37
1.5. Compromiso y Desconexión ¿Un continuum o constructos diferentes?.	38
1.6. Importancia del compromiso.....	40
CAPÍTULO II: INFLUENCIAS PERSONALES EN LOS APRENDIZAJES ACADÉMICOS Y SU VINCULACIÓN CON EL COMPROMISO.....	42
2.1. Motivación y compromiso. Fronteras difusas.....	42
2.1.1. <i>Orientación a la Meta</i>	46
2.1.2. <i>Percepciones autorreferenciales</i>	49
2.1.3. <i>Creencias de eficacia</i>	52
2.1.4. <i>Expectativas de resultado y valoraciones</i>	53
2.1.5. <i>Atribuciones de causalidad</i>	55
2.1.6. <i>Creencias de control y percepción de autonomía</i>	57
2.2. Procesos de Autorregulación y compromiso académico.....	58

2.3.	Las emociones en los aprendizajes académicos	61
2.4.	Competencias socioemocionales	66
CAPÍTULO III: LOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ACADÉMICO		73
3.1.	Perspectivas teóricas acerca de las influencias contextuales en el compromiso	74
3.1.1.	<i>Enfoque sociocultural</i>	74
3.1.2.	<i>Modelo Ecológico de los Sistemas</i>	77
3.1.3.	<i>Modelo contextual de compromiso</i>	80
3.2.	Contextos educativos y compromiso	83
3.2.1.	<i>Tareas Académicas</i>	84
3.2.2.	<i>Evaluación y Feedback</i>	88
3.3.	Relaciones interpersonales	92
3.3.1.	<i>Relaciones entre docentes y estudiantes</i>	92
3.3.2.	<i>Relaciones entre pares</i>	95
3.3.3.	<i>Comunidad de aprendizaje – Comunidad comprometida</i>	97
3.4.	Contexto familiar y facilitación del compromiso	99
3.4.1.	<i>Rol de la familia</i>	99
3.4.2.	<i>Fondos de conocimiento</i>	103
SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA		106
CAPÍTULO IV: ASPECTOS METODOLÓGICOS		107
4.1.	Definición del tipo de investigación.....	107
4.2.	Diseño de investigación.....	109

4.3.	Técnicas e instrumentos de recolección y medición de datos.....	110
4.3.1.	Cuestionario frases incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto.....	110
4.3.2.	<i>Inventory of Perceived Study Environment –IPSE–</i>	111
4.3.3.	<i>Autoconcepto Forma 5 –AF5–</i>	114
4.3.4.	<i>Cuestionario sobre Percepción de Habilidades</i>	119
4.3.5.	<i>Relatos autobiográficos</i>	120
4.3.6.	<i>Entrevistas semi-estructuradas</i>	121
4.4.	Participantes y contexto de implementación.....	124
4.5.	Procedimientos utilizados para el análisis de los datos	126
TERCERA PARTE: RESULTADOS		128
ETAPA 1.....		129
CAPÍTULO V: EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES SOBRE EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE DURANTE EL PRIMER AÑO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS		130
5.1.	Percepciones sobre la escuela secundaria y expectativas acerca de la universidad en respuestas al Cuestionario IPSE	130
5.2.	Percepciones y expectativas sobre el contexto académico a través del Cuestionario de Frases Incompletas	133
	<i>Acerca de los Profesores</i>	133
	<i>Acerca de las Tareas académicas</i>	136
	<i>Acerca de las Evaluaciones</i>	141
5.3.	Contrastando expectativas y percepciones sobre el contexto de aprendizaje	145
	<i>Acerca de los docentes</i>	146
	<i>Acerca de las tareas académicas</i>	148

<i>Acerca de las instancias evaluativas</i>	149
CAPÍTULO VI	154
EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES SOBRE SÍ MISMOS COMO ESTUDIANTES DURANTE EL PRIMER AÑO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	154
6.1. Acerca de las emociones académicas de los estudiantes	154
<i>Acerca de las emociones durante las clases</i>	155
<i>Acerca de las emociones durante las instancias de evaluación</i>	156
6.2. Acerca de la percepción de los estudiantes sobre sus competencias socioemocionales.....	160
6.2.1. <i>Competencias fundamentales para el desempeño en la universidad</i> ..	161
6.2.2. <i>Competencias percibidas como muy desarrolladas</i>	162
6.2.3. <i>Competencias valoradas como fundamentales y percibidas como muy desarrolladas</i>	164
6.2.4. <i>Importancia atribuida a las competencias socioemocionales en los desempeños académicos. Un análisis desde las voces de los participantes</i>	166
6.2.4.1. Competencias socioemocionales más valoradas por los estudiantes.....	166
6.2.4.2. Percepciones sobre el rol de la universidad ante el desarrollo de las competencias socioemocionales	169
6.3. Acerca del Autoconcepto percibido por los estudiantes	170
6.3.1. <i>Examinando las dimensiones del Autoconcepto desde un enfoque cuantitativo</i>	170
6.3.2. <i>Percepciones autorreferenciales desde las voces de los participantes</i>	173
6.3.2.1. Autopercepciones como estudiante universitario	173
6.3.2.2. Fortalezas.....	177

6.3.2.3. Obstáculos o debilidades.....	182
6.4. Metas de aprendizaje	186
ETAPA 2.....	190
CAPÍTULO VII: CAMBIOS Y CONTINUIDADES RELATIVOS A INFLUENCIAS CONTEXTUALES IMPLICADAS EN EL COMPROMISO CON LOS APRENDIZAJES	
7.1. Análisis de percepciones y expectativas sobre el contexto universitario en respuestas al Cuestionario IPSE	191
7.2. Percepciones y expectativas sobre el contexto académico a través del Cuestionario de Frases Incompletas	194
<i>Acerca de los Profesores</i>	194
<i>Acerca de las Tareas académicas</i>	196
<i>Acerca de las Evaluaciones</i>	198
7.3. Contrastando expectativas y percepciones sobre el contexto de aprendizaje desde los aportes brindados en las entrevistas.....	200
<i>Acerca de los docentes</i>	200
<i>Acerca de las tareas académicas</i>	204
<i>Acerca de las instancias evaluativas</i>	207
<i>Acerca de las instancias de feedback</i>	211
CAPÍTULO VIII: CAMBIOS Y CONTINUIDADES RELATIVOS A INFLUENCIAS PERSONALES IMPLICADAS EN EL COMPROMISO CON LOS APRENDIZAJES	
8.1. Acerca de las emociones académicas de los estudiantes	214
<i>Acerca de las emociones durante las clases</i>	215
<i>Acerca de las emociones durante las instancias de evaluación</i>	217
8.2. Acerca de la percepción de las competencias socioemocionales de los estudiantes.....	222

8.2.1. Competencias fundamentales para el desempeño en la universidad ..	223
8.2.2. Competencias percibidas como muy desarrolladas.....	226
8.2.3. Competencias valoradas como fundamentales y percibidas como muy desarrolladas.....	228
8.3. Acerca del Autoconcepto percibido por los estudiantes.....	230
8.3.1. Examinando las dimensiones del Autoconcepto desde un enfoque cuantitativo.....	230
8.3.2. Percepciones autorreferenciales desde las voces de los participantes	232
8.3.2.1. Autopercepciones como estudiante universitario	232
8.3.2.2. Fortalezas.....	236
8.3.2.3. Obstáculos o debilidades.....	240
8.4. Metas de aprendizaje	244
CUARTA PARTE: CONSIDERACIONES FINALES	249
CAPÍTULO IX: BUSCANDO TRAMAS EN LA CONFIGURACIÓN DEL COMPROMISO ACADÉMICO	250
<i>La promoción de tareas de aprendizaje significativas</i>	<i>252</i>
<i>El andamiaje en el desarrollo de competencias.....</i>	<i>255</i>
<i>La promoción de relaciones positivas entre pares.....</i>	<i>257</i>
<i>El establecimiento de relaciones positivas entre maestros y estudiantes</i>	<i>258</i>
<i>El respaldo a la dimensión agéntica de los estudiantes.....</i>	<i>259</i>
CAPÍTULO X: APOYOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	262
CAPÍTULO XI: EL VALOR DE LOS VÍNCULOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMPROMISO CON LOS APRENDIZAJES.....	271
CAPÍTULO XII: DIMENSIÓN AGÉNTICA EN EL COMPROMISO CON LOS APRENDIZAJES..	279

CAPÍTULO XIII: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COMPROMETIDAS CON LOS APRENDIZAJES	285
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	294
ANEXOS	328
Anexo 1: Fragmento Cuestionario Frases Incompletas sobre expectativas iniciales y percepción del contexto (Paoloni, 2009)	328
Anexo 2: Cuestionario Inventory of Perceived Study Environment –IPSE- (Wierstra et al., 1999, versión traducida al español y adaptada por Martín, 2014)	329
Anexo 3: Fragmento Cuestionario de autoinforme Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2009).....	330
Anexo 4: Fragmento Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015).....	331
Anexo 5: Fragmento del instrumento Relatos autobiográficos.....	332
Anexo 6: Fragmento del guion las Entrevistas semi-estructuradas.....	333
Anexo 7: Cantidad de estudiantes que respondieron a cada uno de los instrumentos en cada una de las etapas, detallando el porcentaje que representaban del total.....	334
Anexo 8: Porcentajes promedio relativos a la percepción de competencias socioemocionales, de los estudiantes ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2018.	335
Anexo 9: Porcentajes promedio relativos a la percepción de competencias socioemocionales, de los estudiantes ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2019.	337

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1. Taxonomía tridimensional de las emociones de logro	64
Tabla 2. Ejemplo de ítem y de modalidad de puntuación empleado en el año 2018	112
Tabla 3. Ejemplo de ítem y de modalidad de puntuación empleado en el año 2019	112
Tabla 4. Matriz de Estructura.....	118
Tabla 5. Ejemplo de ítem y de modalidad de puntuación.....	119
Tabla 6. Instrumentos de recolección de datos, momento dentro del proceso de recolección y variables indagadas.....	123
Tabla 7. Número de estudiantes de FI-UNRC por carrera, inscriptos en 2018 y que cursaban 2do año en la carrera en diciembre de 2019.....	124
Tabla 8. Valores promedio y desvío estándar para cada una de las escalas de la sección A que integran el IPSE. Datos para 226 estudiantes ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2018.....	131
Tabla 9. Valores promedio y desvío estándar para cada una de las escalas de la sección B que integran el IPSE. Datos para 226 estudiantes ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2018.....	132
Tabla 10. Dominios y competencias socioemocionales percibidas por estudiantes como fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos discriminados según dominios, para 124 ingresantes de Ingeniería. UNRC. Año 2018.	161
Tabla 11. Dominios y competencias socioemocionales percibidas por estudiantes como muy desarrolladas en sí mismos. Datos discriminados según dominios, para 124 ingresantes de Ingeniería. UNRC. Año 2018.....	163
Tabla 12. Dominios y competencias socioemocionales que los estudiantes perciben que han desarrollado de modo importante y que valoran como	

fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos para 124 ingresantes de Ingeniería. UNRC. Año 2018.....	165
Tabla 13. Media y desvío estándar para cada una de las escalas del AF5. Datos para 124 ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2018.....	171
Tabla 14. Valores promedio y desvío estándar para cada una de las escalas de la sección A que integran el IPSE. Datos para 31 estudiantes de 2do año de Ingeniería. UNRC. 2019.....	192
Tabla 15. Valores promedio y desvío estándar para cada una de las escalas de la sección B que integran el IPSE. Datos para 31 estudiantes de 2do año de Ingeniería. UNRC. 2019.....	193
Tabla 16. Dominios y competencias socioemocionales percibidas por estudiantes como fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos discriminados según categorías, para 35 estudiantes de Ingeniería. UNRC. Año 2019	224
Tabla 17. Dominios y competencias socioemocionales percibidas por estudiantes como muy desarrolladas en sí mismos. Datos discriminados según categorías, para 35 estudiantes de Ingeniería. UNRC. Año 2019	227
Tabla 18. Dominios y competencias socioemocionales que los estudiantes perciben que han desarrollado de modo importante y que valoran como fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos para 35 estudiantes de Ingeniería. UNRC. Año 2019.....	229
Tabla 19. Media y desvío estándar para cada una de las escalas del AF5. Datos para 42 estudiantes de Ingeniería. UNRC. 2019	231
Ilustración 1. Instrumentos de recolección de datos y tiempos de relevamiento ...	123
Ilustración 2. Instrumentos de recolección de datos y tiempos de relevamiento ...	129
Ilustración 3. Nube de palabras sobre frase: “Yo valoraría mucho que los profesores...” (2018).....	134

Ilustración 4. Nube de palabras sobre frase: “Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características...” (2018)	136
Ilustración 5. Nube de palabras de la frase: “En cuanto a la evaluación yo espero que...” (2018)	141
Ilustración 6. Nubes de palabras: emociones durante las clases. Datos para 114 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 1er y 2do cuatrimestre de 1er año	155
Ilustración 7. Nubes de palabras: emociones durante los exámenes. Datos para 114 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 1er y 2do cuatrimestre de 1er año	157
Ilustración 8. Árbol de similitud: Autopercepción. Datos para 122 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2018	174
Ilustración 9. Nube de palabras: fortalezas percibidas. Datos para 122 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 1er cuatrimestre de 1er año.....	178
Ilustración 10. Nube de palabras: fortalezas percibidas. Datos para 122 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do cuatrimestre de 1er año.....	178
Ilustración 11. Nube de palabras: obstáculos/debilidades percibidas. Datos para 122 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 1er cuatrimestre de 1er año	183
Ilustración 12. Nube de palabras: obstáculos/debilidades percibidas. Datos para 122 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do cuatrimestre de 1er año	183
Ilustración 13. Árbol de similitud: Metas. Datos para 122 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2018.....	187
Ilustración 14. Nube de palabras de la frase: “Yo valoro mucho los profesores que...” (2019)	195
Ilustración 15. Nube de palabras de la frase: “Valoro de las tareas que se me presentan actualmente...” (2019)	196

Ilustración 16. Nube de palabras de la frase: “En cuanto a la evaluación valoro que...” (2019)	198
Ilustración 17. Nube de palabras: emociones durante las clases. Datos para 31 estudiantes de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do año	215
Ilustración 18. Nube de palabras: emociones durante los exámenes. Datos para 31 estudiantes de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do año	217
Ilustración 19. Nube de palabras: Autopercepción. Datos para 31 estudiantes de 2do año de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2019.....	233
Ilustración 20. Nube de palabras: fortalezas percibidas. Datos para 31 estudiantes de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do año – 2019.....	236
Ilustración 21. Nube de palabras: obstáculos/debilidades percibidas. Datos para 31 estudiantes de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do año – 2019.....	241
Ilustración 22. Nube de palabras: Metas/Vinculación con el aprendizaje. Datos para 31 estudiantes de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do año – 2019.....	245

INTRODUCCIÓN

Al analizar los marcos normativos nacionales y los lineamientos de política educativa supranacional, se percibe una convergencia en los objetivos de asegurar el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes, así como proporcionar una formación integral. Todo esto se busca a través de un currículo flexible e integrado. Sin embargo, la realidad actual de la educación superior está lejos de estos ideales. Algunos planes de estudio, especialmente en carreras como ingeniería, carecen de un enfoque claro en el desarrollo de competencias (Paoloni et al., 2019). Además, se encuentran currículos rígidos y poco integrados, con correlatividades poco justificadas, una carga horaria excesiva y falta de conexión entre asignaturas. Estas deficiencias generan trayectorias académicas discontinuas, altas tasas de deserción en los primeros años, ralentización del proceso de aprendizaje y bajas tasas de graduación (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2017).

En este contexto, surge un problema recurrente que hemos observado tanto en nuestra labor como investigadores como en nuestras experiencias como docentes universitarios. Este problema, compartido por otros investigadores a nivel mundial, se refiere a la falta de compromiso de ciertos subgrupos de estudiantes. Año tras año, estos estudiantes muestran una desconexión con sus estudios, escasa participación e interés, bajos niveles de motivación para aprender y rendimiento académico insatisfactorio (Paoloni, 2015; Valle et al., 2015; Rigo et al., 2018). En efecto, el problema de bajos niveles de compromiso con los aprendizajes es relevante, principalmente, si consideramos sus graves consecuencias sociales en tanto esta desafección puede desembocar en situaciones de abandono (García Gracia et al., 2012).

Teniendo en cuenta este problema que aqueja al sistema educativo en su conjunto pero que particularmente se incrementa sensiblemente en el nivel universitario, en esta investigación se focaliza la atención en el *engagement académico*. Es un término que traducido al castellano se entiende como vinculación psicológica con los estudios (Salanova et al., 2005) o como compromiso académico

(Extremera et al., 2007). Refiere al grado en que los estudiantes se conectan e involucran activamente en el proceso de aprendizaje, es la intensidad y emoción con la cual se implican en las actividades que se les proponen con objetivos y propósitos establecidos (Reeve et al., 2019).

Este estudio se fundamenta en tres líneas de investigación principales: a) estudios sobre compromiso académico; b) estudios sobre aspectos intrapersonales en los aprendizajes; c) estudios sobre contexto de aprendizaje.

a) *Estudios sobre compromiso académico*: El compromiso académico no solo brinda información crucial para abordar las tasas de deserción y elevar la calidad de la enseñanza en la educación superior, sino que también impacta positivamente en la salud mental de los estudiantes y en su satisfacción con la vida (Hammond et al., 2007; Rumberger y Lim, 2008). Desde la perspectiva de los docentes, el compromiso proporciona una valiosa retroalimentación sobre los procesos de enseñanza, permitiendo realizar ajustes para mejorar el entorno de aprendizaje y fomentar la participación activa de los estudiantes.

A pesar de que la relevancia del compromiso ha experimentado un notable crecimiento en la Psicología Educacional, la diversidad de perspectivas ha generado dificultades en la definición consensuada del concepto. Un análisis de la literatura especializada destaca que la investigación sobre este constructo se ha centrado principalmente en contextos formales de aprendizaje, especialmente en niveles primario y secundario (Reschly y Christenson, 2013). Esta línea de investigación ha adoptado perspectivas que se centran predominantemente en variables intrapersonales, especialmente cognitivas y motivacionales (Núñez et al., 2011; Paoloni, 2010a). No obstante, investigaciones recientes indican que el compromiso académico es un constructo multidimensional, moldeado por una compleja red de factores personales y contextuales que interactúan de manera única en cada situación de aprendizaje, siendo inherentemente "flexible" y "maleable" (González Fernández et al., 2013; Rigo, 2020).

En el análisis del compromiso académico, cada dimensión o componente presenta indicadores específicos, tales como el tiempo invertido en la tarea, logros académicos, asistencia y participación en el aula (Fredricks y McColskey, 2012; Sinclair et al., 2003). La recopilación de datos sobre estos indicadores internos generalmente se basa en autoinformes de los estudiantes (Fredricks et al., 2019; Reschly y Christenson, 2012). Desde enfoques contextuales, se subraya que los indicadores del compromiso están intrínsecamente vinculados al contexto de

aprendizaje, lo que, si bien complica su medición, resulta esencial para orientar las intervenciones.

A pesar de las orientaciones existentes sobre cómo promover las dimensiones constitutivas del compromiso académico (Appleton et al., 2008; Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006; Finn, 1989; Reschly y Christenson, 2013), es evidente que son limitados los estudios que exploran la interacción entre aspectos personales y contextuales que contribuyen a su configuración. La interacción entre factores contextuales y personales influye en el desarrollo o deterioro del compromiso estudiantil. La importancia del compromiso radica en su maleabilidad, siendo clave para diseñar estrategias de intervención y prevención.

b) *Estudios sobre aspectos personales en los aprendizajes:* El compromiso con el aprendizaje, como se mencionó anteriormente, se define como un proceso dinámico, flexible y maleable en el cual interactúan diversos factores personales y contextuales de manera particular en cada situación de aprendizaje (Appleton et al., 2008; Christenson et al., 2012; Finn y Zimmer, 2012; González Fernández et al., 2013; Rigo et al., 2020; Skinner y Pitzer, 2012). En este estudio, se exploran construcciones conceptuales comunes entre motivación y compromiso, centrándonos en fuentes personales del compromiso con el aprendizaje, con base en los aportes integrados en el *Handbook of Research Student Engagement* (2012) y en las contribuciones provenientes del ámbito de estudio de la Universidad Nacional de Río Cuarto, destacando los puntos de convergencia entre diversos trabajos.

Entre las fuentes personales del compromiso con el aprendizaje, se identifican factores como la orientación a la meta (Paoloni, 2010b), también conocidas como metas de dominio y de desempeño (Anderman y Patrick, 2012), percepciones autorreferenciales (Paoloni, 2014b; Paoloni et al., 2015), creencias de eficacia o autoeficacia (Paoloni, 2010b; Schunk y Mullen, 2012), expectativas de resultados y valoraciones (Paoloni, 2010b; Voelkl, 2012), atribuciones de causalidad (Paoloni, 2010b), y creencias de control y percepción de autonomía (Paoloni, 2010b). Otros factores personales que se reconocen por su influencia en el compromiso académico y en la mejora de las propuestas de enseñanza incluyen las emociones en el compromiso académico (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012), las competencias socioemocionales (Paoloni, 2019; Repetto Talavera y Pérez-González, 2007), y los procesos de autorregulación (Cleary y Zimmerman, 2012).

c) *Estudios sobre contextos de aprendizaje:* En paralelo a la difusión de las aportaciones de las teorías socio-constructivistas en el ámbito de la Psicología

Educacional, se ha prestado una creciente atención a los estudios sobre los contextos de aprendizaje en los últimos años (Rinaudo, 2014). En este contexto, Cole (1999, según Rinaudo, 2014) resaltó la frecuente utilización de términos como hebras, hilos, tejidos y red dentro de los enfoques culturalistas para describir acciones en el estudio de los procesos de pensamiento. Al entender el contexto como una red y al estudiar las acciones como eventos particulares, los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles se vuelven objeto de un mayor interés (Rinaudo, 2014).

No obstante, para llegar a esta perspectiva sobre los contextos de aprendizaje, con la cual coincide la orientación de este estudio, las ideas sobre lo que se entiende por contexto y cómo este influye en el aprendizaje han experimentado cambios a lo largo del tiempo, enriqueciéndose a partir de diferentes marcos teóricos, como el enfoque conductista, el enfoque constructivista-cognitivo y el enfoque sociocultural.

En este trabajo, nuestra atención hacia los aspectos interpersonales que ocurren en el seno de un contexto de aprendizaje se centró principalmente en las expectativas y valoraciones de los estudiantes con respecto a los contextos en los que participan. Si se considera, desde el punto de vista teórico, que las expectativas y valoraciones de los estudiantes sobre los contextos académicos influyen de manera significativa en los procesos de aprendizaje y en la dinámica motivacional y emocional subyacente, y si, a su vez, las creencias sobre uno mismo con respecto al contexto están vinculadas al compromiso que pueden establecer con el aprendizaje, entonces parece crucial comprender y abordar el significado de estas percepciones sobre sí mismos y sobre los contextos de aprendizaje en los que participan.

Ubicados en enfoques socio-culturales que abordan los contextos y procesos presentes en los aprendizajes académicos (Rinaudo, 2014), esta iniciativa tuvo como objetivo avanzar hacia el estudio de las interrelaciones entre las influencias personales y situacionales en el compromiso con el aprendizaje, particularmente en el contexto de las Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se analizan tanto los indicadores como los facilitadores del compromiso, elementos fundamentales para contribuir a mejoras educativas.

Comprender mejor el compromiso que los estudiantes asumen con sus aprendizajes, habilita al diseño de mejoras en los procesos educativos y este es uno de los intereses que mueve a investigadores educacionales de diferentes partes del mundo. Al respecto, suponemos que conocer más acerca de los recursos internos y

percepciones con los cuentan los estudiantes para aprender y analizar el modo en que repercuten en dicho proceso, es modo posible de avanzar hacia contribuciones capaces de promover mejoras educativas.

El presente estudio parte del siguiente supuesto general: un mayor conocimiento del comportamiento de las variables que proponemos estudiar – compromiso académico, expectativas y percepción sobre el contexto de aprendizaje, autoconcepto, competencias socio-emocionales y emociones en contextos académicos- y una comprensión más holística de las relaciones que entretengan entre sí, permitirá brindar herramientas conceptuales y metodológicas más sensibles, capaces de promover mejoras en las propuestas de enseñanza consideradas en sus diversas dimensiones -programas, clases, tareas académicas, evaluaciones-, y de abrir nuevas líneas de investigación que profundicen o amplíen el alcance de los hallazgos obtenidos.

El objetivo general del trabajo consiste en *brindar aportes teóricos que permiten avanzar hacia consideraciones integrales y situadas sobre el compromiso académico en la universidad.*

Los *objetivos específicos* de esta investigación son los siguientes:

1. Describir las emociones que caracterizan a un grupo de ingresantes universitarios
2. Conocer las percepciones y expectativas de los ingresantes en relación con diversas dimensiones del contexto académico –rasgos de las tareas propuestas, tareas de orientación, interacciones y feedback
3. Conocer las percepciones de los ingresantes acerca de sí mismo y de sus competencias socio-emocionales
4. Analizar la evolución de las emociones, percepciones autorreferenciales y valoraciones acerca del contexto a lo largo de los dos primeros años de cursada.
5. Analizar cómo se relacionan las emociones, las percepciones autorreferenciales y las percepciones y valoraciones situacionales con el compromiso asumido por los alumnos con sus aprendizajes.

Este estudio se basa en la perspectiva interpretativa, que destaca la importancia de comprender el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes. Específicamente, se desarrolló una investigación descriptiva y longitudinal de tipo cualitativo (Vasilachis, 2006), en tanto se recabaron y analizaron datos durante el lapso de dos años: 2018 y 2019. Se empleó una metodología de

investigación mixta que combina enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral de los factores que influyen en el compromiso académico.

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) durante un período de dos años, desde febrero de 2018 hasta diciembre de 2019. Se trabajó con estudiantes de ingeniería en los dos primeros años de sus estudios, abarcando desde el cursillo de ingreso, es decir, antes del inicio de las clases, hasta la conclusión del segundo año de cursado. La selección de los participantes se realiza de manera intencional e incidental, incluyendo a todos los estudiantes presentes en cada etapa de recolección de datos. Su participación fue voluntaria y anónima, se destacó la confidencialidad de los datos proporcionados en el marco del estudio llevado a cabo.

La elección de centrarse en los dos primeros años de estudios de ingeniería como periodo de estudio se justifica debido a la alta tasa de desgranamiento en esta etapa, lo que demanda una atención especial. Tanto la literatura especializada, ejemplificada por Lam et al. (2012), como los estudios previos realizados desde el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) de la FI-UNRC, señalan a los dos primeros años de cursada como un período crítico debido al desgranamiento que comúnmente ocurre.

La metodología se basa en la triangulación de métodos y datos, lo que permite una comprensión más sólida de la realidad explorada. Se administraron seis instrumentos: cuestionario Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto (Paoloni y Donolo, 2009), *Inventory of Perceived Study Environment* –IPSE- (Wierstra et al., 1999 en la versión traducida al español y adaptada por Martín, (2014), Cuestionario de autoinforme Autoconcepto Forma 5 –AF5- (García y Musitu, 2009), Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015), relatos autobiográficos y entrevistas semiestructuradas. Cada instrumento se administró en dos oportunidades; durante el primer año de cursado y durante el segundo año.

Se emplearon varios métodos de análisis adaptados a las características específicas de los datos recopilados. La integración de los diferentes análisis contribuyó a una comprensión más exhaustiva de los datos en relación con los objetivos establecidos para este estudio. En primer lugar, los datos cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios IPSE, AF5 y el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades se sometieron a un análisis con el programa SPSS (versión 19.0). Este análisis abarcó cálculos de estadísticos descriptivos, incluyendo medidas de

tendencia central, dispersión y posición, así como correlaciones entre variables y pruebas no paramétricas de diferencia entre medias, como la de Wilcoxon.

Por otro lado, los datos cualitativos provenientes del cuestionario Frases Incompletas, las entrevistas y los relatos biográficos se sometieron a procedimientos complementarios. En primer lugar, se utilizó el software Iramuteq (Moreno y Ratinaud, 2015; Ratinaud, 2009) para realizar análisis estadístico y generar nubes de palabras y análisis de similitud. Simultáneamente, se llevaron a cabo análisis de respuestas para identificar categorías emergentes mediante el programa ATLAS.TI, siguiendo las pautas de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). En este proceso, se realizaron categorizaciones, principalmente mediante la codificación de los datos, es decir, identificándolos y agrupándolos en conceptos abstractos, unidades significativas y categorías emergentes (Vasilachis, 2006).

A partir de los análisis e interpretaciones realizadas, los resultados de nuestro estudio brindan una visión detallada de las complejas dinámicas que influyen en el compromiso de los estudiantes con los aprendizajes, concretamente durante sus primeros dos años en la universidad. Las continuidades y cambios identificados ofrecen perspectivas valiosas para mejorar las estrategias educativas y el bienestar de los estudiantes en su trayectoria académica. En conjunto, estas conclusiones ofrecen una visión holística de la experiencia estudiantil, proporcionando una base sólida para la mejora continua de las estrategias educativas y el diseño de entornos académicos que promuevan un compromiso significativo y sostenible con el aprendizaje.

Consideramos que las contribuciones derivadas de este trabajo son significativas en al menos tres aspectos interrelacionados: desarrollos teóricos, avances metodológicos y el potencial y alcance de los resultados obtenidos. En cuanto a los desarrollos teóricos, hemos realizado un valioso aporte para esclarecer, desde una perspectiva conceptual, los entramados que se entrelazan en la consideración del compromiso académico como un objeto de estudio multidimensional, apuntando hacia la construcción de identidades comprometidas con el aprendizaje. Avanzamos en la diferenciación e integración de conceptos que facilitan una comprensión más profunda de las relaciones entre competencias socioemocionales, emociones, dimensiones del *self* y la valoración del contexto instructivo en la asunción del compromiso con el aprendizaje.

En cuanto a los aportes metodológicos, avanzamos hacia una mayor sensibilización de aspectos metodológicos de investigaciones educativas

caracterizadas por su enfoque situado, mixto y longitudinal. Complementamos métodos cuantitativos de análisis con procedimientos derivados de enfoques cualitativos, posibilitando así una visión más integrada del tema que nos ocupa.

Finalmente, en cuanto a la potencialidad y alcance de los resultados obtenidos, queremos resaltar la relevancia del estudio de campo llevado a cabo. Reconocemos que las características y perfiles de los estudiantes que participaron en nuestra investigación podrían ser similares a los de otros estudiantes de ingeniería e incluso a estudiantes universitarios en general. Este supuesto está respaldado tanto por investigaciones previas como por contactos establecidos en diversos eventos de difusión, lo que nos permite vislumbrar líneas de acción y futuras investigaciones encaminadas a reconocer la importancia de promover identidades comprometidas que trasciendan la mera adquisición de conocimientos, contribuyendo así a la formación integral de los futuros profesionales. También es esencial tener en cuenta la naturaleza dinámica y adaptable de la identidad de aprendiz, enfatizando la relevancia de los vínculos en el proceso de integración en las comunidades de aprendizaje, así como la necesidad de entornos educativos que promuevan el continuo desarrollo de esta identidad.

PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

Esta primera parte del trabajo está destinada a abordar las cuestiones teóricas del estudio, los ejes conceptuales que estructuran la base del mismo. Precisamente está conformada por tres capítulos. En el primero se explicitan los *modelos de Compromiso con el aprendizaje*, la conceptualización y el desarrollo teórico, las dimensiones propuestas al interior de cada uno, indicadores y facilitadores, y acuerdos y desacuerdos. También se realiza un desarrollo sobre compromiso, desconexión y posibles perfiles de compromiso a identificar en nuestros estudiantes. En el capítulo dos se desarrollan los *aspectos personales que intervienen en los aprendizajes*, como las creencias motivacionales, emociones académicas, competencias socioemocionales y proceso de autorregulación. Finalmente en el capítulo tres se brindan consideraciones vinculadas a los *contextos de aprendizaje*, específicamente desde el enfoque sociocultural, modelos contextuales, rasgos de un contexto promisorio para el aprendizaje, relaciones interpersonales, y se revisan las relaciones con compromiso y la idea de comunidad de aprendizaje comprometida.

CAPÍTULO I

Compromiso con los aprendizajes – Un constructo complejo

Existe un problema recurrente en las aulas universitarias de hoy, observado tanto a partir de la propia tarea de investigación como en las prácticas docentes; un problema compartido incluso por otros investigadores y estudiosos de diferentes partes del mundo. Se hace referencia a la actuación de subgrupos de estudiantes que, año tras año, muestran cierta desconexión con sus estudios, escasa participación e interés, bajos niveles de motivación por aprender y un rendimiento académico insuficiente (Paoloni, 2015; Rigo, 2017; Rigo et al., 2018; Valle et al., 2015). El término *disaffection* caracteriza precisamente la situación descrita y es traducido como desapego, desafección, falta de implicación, desenganche en los estudios (García Gracia et al., 2012; González y González, 2010). En el contexto educativo y en una línea teórica, suele describirse como la contracara del compromiso con los aprendizajes, como un opuesto, el cual requiere de indicadores diferentes para ser medido (Fredricks et al., 2019). Otra línea teórica, en cambio, define al compromiso y la desvinculación académica como extremos de un mismo continuo, son comportamientos semejantes los que se mueven bajo similares criterios, que van de un nivel bajo a uno alto de implicación en los aprendizajes (Reschly y Christenson, 2012). En efecto, el problema de bajos niveles de compromiso con los aprendizajes es relevante, principalmente, si se consideran sus graves consecuencias sociales en tanto esta desafección puede desembocar en situaciones de abandono.

En el marco de lo expuesto, el estudio del compromiso estudiantil ha cobrado relevancia en el campo de la Psicología Educativa en las últimas tres décadas (Maluenda Albornoz et al., 2019; 2020; Oriol-Granado et al., 2017; Pineda-Báez et al., 2014; Rigo, 2023; Rigo y Rovere, 2021; Torres-Escobar y Botero, 2021). La expresión compromiso con el aprendizaje refiere a la traducción adoptada en idioma español para hacer referencia al concepto de *student engagement*. El *student engagement* alude a la vinculación psicológica con los estudios (Salanova Soria et

al., 2005) y se traduce también como compromiso académico (Extremera et al., 2007).

Son muchos los autores que se dedicaron al estudio del compromiso con los aprendizajes desde diversos modelos o teorías en particular (Newmann et al., 1992; Skinner et al., 1990; Skinner et al., 2009). Esta diversidad de perspectivas adoptadas para el estudio del compromiso es una de las principales razones por la cual aún cuesta establecer un consenso para definir este concepto. Puntualmente, de los setenta y seis investigadores que participaron con sus contribuciones en la elaboración del *Handbook of Research on Student Engagement* (Christenson et al., 2012), coinciden en definir al compromiso con los aprendizajes como un constructo multidimensional que involucra aspectos emocionales, cognitivos y conductuales. Sin embargo, si se avanza en la lectura de los diferentes aportes es posible identificar diferencias en cuanto al énfasis que se asigna a cada dimensión como también respecto de cuáles serían sus indicadores, cuáles los modos de facilitación y cómo debería realizarse su medición (Skinner et al., 2008).

De acuerdo con la revisión de literatura especializada que se realizó, se advierte, además, que la investigación sobre el compromiso asumido con las actividades de aprendizaje, se centró casi exclusivamente en contextos formales de aprendizaje –sobre todo nivel primario y escuela media- (Reschly y Christenson, 2012). Y en general desde perspectivas que focalizaron su atención en variables intrapersonales, en particular cognitivas y motivacionales (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Núñez et al., 2011; Paoloni, 2010a). Sin embargo, en los últimos años se advierte una acentuada tendencia a visualizar al compromiso como un proceso dinámico, un metaconstructo que, además del entramado de múltiples factores personales, reconoce la influencia de aspectos contextuales que interactúan en cada situación de aprendizaje de un modo particular (Finn y Zimmer, 2012; González Fernández et al., 2013). Desde esta perspectiva, el compromiso es considerado ‘flexible’ y ‘maleable’; esto es, susceptible de reaccionar a los cambios que se realicen en los factores contextuales (Appleton et al., 2008; Christenson et al., 2012; Rigo et al., 2020; Skinner y Pitzer, 2012).

Para atender a los aspectos mencionados, se organizó el capítulo del siguiente modo: en primer lugar, se plantean los acuerdos y desacuerdos en diferentes perspectivas sobre el compromiso, particularmente haciendo foco en dos modelos representativos de las posturas consideradas. En segundo lugar, se presentan las dimensiones o componentes que cada modelo asigna al constructo. En tercer y cuarto lugar, se identifican los indicadores y facilitadores del compromiso

con los aprendizajes destacados en cada uno de los modelos antes mencionados. En quinto lugar, se describe la relación entre el compromiso y la desconexión, ¿son dos polos de un mismo proceso? ¿O son dos construcciones diferentes pero asociadas? Finalmente, se presentan los posibles perfiles de compromiso con los aprendizajes que pueden tener los estudiantes.

1.1. Modelos de compromiso: acuerdos y desacuerdos

El compromiso con los aprendizajes, también denominado *engagement* académico, se entiende como vinculación psicológica con los estudios (Salanova Soria et al., 2005). Una revisión bibliográfica de los últimos 30 años, pone de manifiesto diferentes conceptualizaciones al respecto. Por ejemplo, Skinner, Wellborn y Connell (1990) planteaban que el *engagement* se vinculaba con el esfuerzo, la acción y la persistencia en el trabajo escolar, incluyendo los diversos estados del ambiente emocional durante los aprendizajes. En la misma década, Newmann, Wehlage y Lamborn (1992), lo definían como la inversión psicológica que el estudiante realiza en el aprendizaje, en la comprensión o en el dominio de conocimientos, habilidades y procedimientos requeridos; no se trataría simplemente de un compromiso para completar las tareas asignadas o para lograr 'símbolos' de alto rendimiento, como calificaciones o aprobación social.

Otra noción de compromiso es la de Skinner, Kindermann y Furrer (2009), quienes lo definen en su forma más general, como la calidad de la conexión o participación de un estudiante con el esfuerzo que supone la escolarización y, por lo tanto, con las personas, actividades, objetivos, valores e incluso el lugar que implica esa escolarización. Refiere a la intensidad y emoción con la que los estudiantes se implican en las actividades de aprendizaje (Appleton et al., 2006; Mitchell y Carbone, 2011). Una de las conceptualizaciones más actuales, la cual integra parte de las definiciones clásicas anteriormente presentadas, es la de Reeve, Cheon y Jang (2019). Dichos autores completan la definición destacando la importancia de reconocer que el compromiso de los estudiantes es regido por propósitos claros, ya que es concebido como una acción dirigida por objetivos y propósitos, tales como tener progreso académico, satisfacer motivaciones personales y crear entornos de aprendizaje motivadores y de apoyo para ellos mismos (Reeve et al., 2019).

Sin embargo, dentro de la perspectiva multidimensional del constructo se hallan importantes diferencias. Tal es así, que entre los años 1985 y 2008 se identificaron 19 definiciones diferentes (Appleton et al., 2008). A continuación, se

explorarán dos de las principales perspectivas teóricas sobre compromiso que se caracterizan por entender el compromiso académico de modo multidimensional; a saber: el Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989) y el Modelo de Motivación del Auto-Sistema.

1.1.1. Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989)

El modelo postulado por Finn (1989) surge como teoría en base a una línea de investigación sobre el abandono escolar. Específicamente desarrolló dos modelos para entender el abandono escolar como un proceso de desarrollo que puede comenzar desde los primeros años escolares. Uno de los modelos se denominó "modelo de frustración-autoestima"; al otro, se lo conoce con el nombre de modelo de "participación-identificación". En este trabajo se focalizará la atención particularmente en este último modelo mencionado que se basa en la "participación en la escuela" de los estudiantes. Reconoce tanto componentes conductuales como emocionales, como así también la posibilidad de intervenir para su promoción. Se caracteriza por hacer hincapié tanto en lo contextual como en lo intrapersonal (Fredricks et al., 2019).

Los principales componentes del modelo de participación-identificación son, valga la redundancia, la *participación* y la *identificación* o también denominada valoración de la escuela. La participación refiere a un componente conductual (Finn, 1989), y alude a las actuaciones que realizan los estudiantes y que los involucran en las actividades del aula y de la escuela (Finn y Zimmer, 2012). Específicamente se define como la condición básica para que acontezca el aprendizaje, la adopción de un rol activo del estudiante en el contexto del aula, tanto en las tareas como en las relaciones interpersonales (docentes y pares). Finn (1989) plantea que la participación puede ser progresiva a medida que el estudiante avanza de niveles, de modo que su implicancia puede aumentar en grados más avanzados. Tal como, para un estudiante de nivel primario la participación puede consistir en ir a clases, estar atento a lo solicitado por el docente y responder a ello (comportamientos básicos de aprendizaje). En un segundo nivel, ya el estudiante establece diálogos con el docente a partir de preguntas propias, el entusiasmo es mayor, al igual que el trabajo en clase (comportamientos de toma de iniciativa). Niveles más altos de participación comprenden mayor autonomía y mayor intervención en actividades extracurriculares, como así también en actividades de gestión institucional (Wehlage y Rutter, 1986).

La identificación, por su parte, refiere al componente emocional, también definido como *afiliación*, *participación*, *apego* o *vinculación* (Finn, 1989). Más

precisamente como aquel sentimiento que los estudiantes experimentan al ser miembros significativos de la comunidad escolar, reconociendo la escuela como institución social y como medio facilitador para su desarrollo personal (Finn y Zimmer, 2012). Los estudiantes que se identifican con la institución educativa ya tienen interiorizada la pertenencia a ella y consideran valioso el éxito en las metas escolares. Se postula que la identificación está conformada por dos componentes internos: la "pertenencia" y la "valoración", que a su vez señalan manifestaciones externas de identificación. Voelkl (2012) desarrolla una serie de estudios en relación con la identificación, entendida como una forma afectiva de compromiso, una fuente de motivación intrínseca de logro, compuesta por el sentido de pertenencia de los estudiantes con respecto a la institución y la valoración de la "escuela" o institución educativa como valiosa¹. Precisamente, la pertenencia es definida como "los sentimientos de que uno es un miembro importante de la comunidad escolar, es aceptado y respetado en la escuela, tiene un sentido de inclusión en la escuela y abarca la escuela como parte de su autodefinición" (Voelkl, 1996, en Voelkl, 2012, p. 195)². Y el sentido de pertenencia a la comunidad³, según plantean McMillan y Chavis (1986 en Voelkl, 2012), tiene cuatro objetivos principales: permite una *conexión emocional compartida*, suscita la *influencia*, aporta a la *integración y satisfacción de necesidades* y promueve el sentir de *pertenencia*. Específicamente sobre el concepto de comunidad se profundizará en el capítulo III.

Uno de los principales aportes del Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989) fue postular, desde un modelo de desarrollo, que el compromiso comienza desde los primeros años escolares, y se va acrecentando con el paso del tiempo; como así también puede ir decreciendo desembocando en desconexión, alienación o abandono escolar (Finn y Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2019). Estímulos procedentes del aula y del contexto escolar son considerados de gran valor para que dicho compromiso vaya en sentido ascendente; actividades claras y acordes a las capacidades de los estudiantes son factores claves para ir asegurando un grado de éxito académico, de lo contrario pueden ir en detrimento del compromiso (Finn y Zimmer, 2012). Concretamente, Voelkl (2012) en sus estudios identificó cuatro condiciones contextuales para el desarrollo de la identificación: 1- lograr

¹ Se habla de escuela o de escolar debido a que los estudios se centran en el nivel primario y secundario de escolaridad.

² Traducción propia

³ Precisamente el sentido de comunidad refiere a: "(...) un sentimiento de pertenencia que tienen los miembros, un sentimiento de que los miembros son importantes entre sí y para el grupo, y una fe compartida en que las necesidades de los miembros serán satisfechas a través de su compromiso de estar juntos" (McMillan y Chavis, 1986 en Voelkl, 2012, p. 195). Traducción propia

asociaciones significativas con otros similares; 2- percibir seguridad; 3- ser tratado de manera justa, una distribución equitativa de la disciplina y del reconocimiento de los logros; y 4- ser apoyado por los docentes, percibir maestros comprensivos que brindan apoyo académico y personal.

Otro de los aportes de la teoría de Finn (1989) fue señalar que los componentes del compromiso son manipulables y pueden desarrollarse, fundamentalmente el componente de participación. Retomando la propuesta de Newmann (1981), en su trabajo de investigación sobre la alienación de los estudiantes, hizo énfasis en el papel del contexto escolar proponiendo seis puntos o pautas para reducir la alienación. Pautas que están contempladas en los componentes de participación e identificación y son las siguientes: 1. participación voluntaria de los estudiantes; 2. metas educativas claras y consistentes; 3. tamaño de escuela pequeño; 4. participación de los estudiantes en las decisiones y administración de políticas; 5. relaciones extendidas y cooperativas con el personal escolar; 6. trabajo significativo para el estudiante.

En el capítulo III, destinado al análisis de factores contextuales se volverá sobre estos componentes.

1.1.2. Modelo de Motivación del Auto-Sistema

El modelo teórico propuesto por Connell y Wellborn (1991) enfatiza fundamentalmente la dinámica intrapersonal. Tiene sus bases en la *teoría de la Autodeterminación*, una macro teoría de motivación, compuesta por cinco 'mini-teorías' interrelacionadas sobre fenómenos motivacionales específicos (Reeve, 2012). El modelo vincula factores contextuales con patrones de compromiso a través de procesos de auto-sistema o auto-evaluaciones, donde el estudiante estima cuán relacionado, autónomo y competente se percibe en un contexto particular (Skinner et al., 2008). Específicamente, desde esta perspectiva se concibe el compromiso como la manifestación externa de la motivación, participación de los estudiantes con el trabajo académico, aquella participación que se caracteriza por ser constructiva, entusiasta, decidida, positiva emocionalmente, cognitivamente implicada –desde el pensamiento, el razonamiento, la atención, la toma de decisiones, etc.- (Connell y Wellborn, 1991; Skinner et al., 2009; Skinner y Pitzer, 2012).

La teoría de la autodeterminación fue elaborada a partir del estudio con métodos empíricos tradicionales, y fundamentalmente, hace hincapié en los procesos de enseñanza dirigidos a enriquecer los recursos motivacionales internos de los estudiantes (Reeve, 2012; Reeve y Halusic, 2009). Las mini-teorías que la componen

son: teoría de las necesidades básicas, teoría de la integración orgánica, teoría del contenido de las metas, teoría de la evaluación cognitiva y teoría de las orientaciones de la causalidad. Específicamente el Modelo de Motivación del Auto-Sistema, toma los planteos de la teoría de las necesidades básicas, y supone que las personas tienen tres necesidades básicas: *Relación-Afinidad* -conexión con los demás-, *Autonomía* -comportamiento autoiniciado- y *Competencia* -interacción efectiva con el medio, obtención de resultados exitosos- (Connell y Wellborn, 1991). Por ello, los procesos del auto-sistema o auto-valoración en relación con las actividades, se destinan a evaluar si las necesidades básicas están siendo satisfechas; de no ser así el estudiante puede realizar ajustes internos (Finn y Zimmer, 2012). Desde el modelo aquí analizado, el compromiso es visto como un mediador entre el contexto, las necesidades básicas -autonomía, competencia y relación- y los resultados (Connell y Wellborn, 1991). Se profundizará en esta perspectiva en el capítulo II denominado *Algunas influencias personales en los aprendizajes académicos y su vinculación con el compromiso*.

En una muy buena síntesis acerca de las diferentes perspectivas de investigación sobre el compromiso, Eccles y Wang (2012) postulan que hay dos grandes líneas de investigación sobre el éxito o logro escolar. La primera línea, está estrechamente vinculada con los desarrollos teóricos sobre compromiso con los aprendizajes y la prevención de la deserción escolar. En esta línea se reconocen como representantes autores como Finn, Newmann, Wehlage, Reschly y Rumburger. La segunda línea, se basa específicamente en la teoría de la motivación y, en particular, la motivación académica, que integra a su vez representantes de mini-teorías como Anderman, Bandura, Blumenfeld, Connell, Deci, Dweck, Eccles, Elliott, Meece, Midgley, Pintrich, Roeser, Schunk, Skinner y Wigfield, entre otros.

Desde la perspectiva que se enmarca el presente trabajo, interesó conocer más acerca de los postulados de ambas líneas de investigación e intentar, a partir de sus aportes una lectura más integrada y acabada de los contextos de aprendizaje y su vinculación con el compromiso académico.

Entonces... ¿qué es el compromiso?

Retomando las consideraciones anteriores, se puede definir el compromiso como el grado en el que los estudiantes se conectan y se implican de manera activa con el aprendizaje, es la intensidad y emoción con la cual se implican en las actividades que se les proponen con objetivos y propósitos establecidos, desde el

inicio hasta la conclusión (Reeve et al., 2019). El compromiso es entonces una construcción multidimensional, por medio de la cual se puede obtener un “retrato situacional” más amplio acerca de cómo los estudiantes piensan, actúan y se sienten en la escuela, que si se centrara en cualquiera de estas dimensiones de forma aislada (Fredricks et al., 2019).

En la presente investigación se comprende al compromiso como proceso dinámico, flexible y maleable, en el que interactúan múltiples factores personales y factores contextuales en cada situación de aprendizaje de un modo particular (Appleton et al., 2008; Christenson et al., 2012; Finn y Zimmer, 2012; González Fernández et al., 2013; Rigo et al., 2020; Skinner y Pitzer, 2012).

En otros términos, el compromiso académico es un metaconstructo que está conformado por diversos componentes, aunque las subdimensiones que se postulan son diferentes (Appleton et al., 2006; Audas y Willms, 2002; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Schaufeli et al., 2002; Reeve y Tseng, 2011; Willms, 2003). A continuación, se profundizará en los componentes del compromiso propuestos por diversos autores.

1.2. Los componentes del compromiso académico en diferentes modelos

La idea acerca de la multidimensionalidad del compromiso con los aprendizajes está claramente consensuada, sin embargo no es así con respecto a los componentes. Hay un acuerdo general con la teoría de Finn (1989), quien postulaba dos dimensiones básicas, la participación o componente conductual -responder a lo solicitado, iniciativa propia en la clase, actividades extracurriculares y toma de decisiones- y la identificación o componente afectivo –pertenencia y valoración-. Pero otros investigadores han agregado nuevos componentes o han dividido los ya conocidos en subtipos. Por ejemplo, autores como Appleton et al. (2006), Christenson y Anderson (2002) y Fredricks et al. (2004) sumaron un tercer componente: el cognitivo. También han subdividido el componente conductual en académico y conductual propiamente dicho (Appleton et al., 2008; Appleton et al., 2006; Christenson et al., 2008); otros, han agregado un cuarto componente, el compromiso social (Finn y Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2016) o el compromiso de los agentes (Reeve, 2012; 2013). Incluso hay quienes han distinguido hasta cinco componentes, como lo han hecho Pekrun y Linnenbrink-García (2012); esto es, cognitivo, motivacional, conductual, cognitivo-conductual y comportamiento social-.

En el presente estudio se consideran los tres componentes clásicos definidos por Fredricks et al. (2004), -es decir, afectivo, cognitivo y conductual-, pero además se tomará el componente agencia propuesto por Reeve (2012; 2013) y por Reeve et al. (2019) porque se entiende que reviste relevancia en el marco de los objetivos que orientan el presente estudio. A continuación, se describirá cada uno de ellos.

El componente *conductual*, es definido de tres maneras complementarias. Una refiere a la participación del estudiante desde conductas positivas, como puede ser el adherirse a las reglas del aula y la ausencia de comportamientos disruptivos (Finn, 1993; Fredricks et al., 2004). Una segunda forma puntualiza sobre la participación del aprendiz en las tareas académicas caracterizada por mayor esfuerzo, persistencia, concentración, atención, formulación de preguntas y participación activa en los diálogos de la clase (Finn, 1993; Finn et al., 1995; Fredricks et al., 2004). Y por último, una tercer manera estrechamente relacionada con los niveles más altos de participación caracterizados por Finn (1989), como lo es la intervención en actividades extracurriculares y de gestión institucional (Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2009) Desde enfoques uni-direccionales el compromiso, era considerado como pieza fundamental para lograr resultados académicos positivos y prevenir el abandono. Esta dimensión del compromiso propuesta por Fredricks et al. (2004) integra diferentes niveles de participación, definiendo el compromiso conductual como parte de un entramado dinámico más amplio, que se va retroalimentando. Se profundizará en ello al final del apartado.

El componente emocional / afectivo del compromiso con el aprendizaje refiere a las emociones –tanto positivas como negativas- que se experimentan en el devenir de los aprendizajes, incluye entonces tanto las emociones que vivencian los estudiantes como las reacciones emocionales hacia los docentes, hacia sus compañeros y hacia las tareas, como por ejemplo, interés, el aburrimiento, la felicidad, la tristeza y la ansiedad (Appleton et al., 2008; Archambault et al., 2019; Fredricks et al., 2004; Fredricks et al., 2019; Reschly y Christenson, 2012). Tal como fue definido al presentar el modelo Participación-Identificación de Finn (1989), este componente se corresponde con lo que fue definido como identificación. Presupone que la persona crea vínculos con una institución, desarrolla sentido de pertenencia, lo que influye en las ganas de hacer el trabajo que se requiere que haga. Un estudiante que se encuentra comprometido emocionalmente se caracteriza por mostrarse predispuesto durante la realización de las tareas, disfrutando y manifestando interés en las actividades de aprendizaje (Reeve et al., 2019).

El componente *cognitivo* hace referencia al empeño de la persona para ejercer el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas, completar tareas, lograr el dominio de destrezas y habilidades, así como para fijarse nuevos desafíos en sus aprendizajes (Fredricks et al., 2004). Precisamente, a la hora de definir el componente cognitivo se destacan dos grandes líneas teóricas, una referida a la inversión psicológica en el aprendizaje y otra sobre el aprendizaje estratégico. En este sentido, Fredricks et al. (2004) resaltan el valor de ver ambas líneas de manera integral. Por ende, se vincula el componente cognitivo directamente con la, motivación, la autorregulación y las estrategias metacognitivas que emplea la persona para planificar, monitorear y evaluar sus conocimientos al realizar tareas o comprender ideas complejas (Appleton et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Fredricks et al., 2019; Wang et al., 2016; Zimmerman, 1990). El componente cognitivo hace referencia a los esfuerzos que realiza el estudiante por aprender, dominar disciplinas (Walker et al., 2006), como así también el manejar y controlar el esfuerzo, persistiendo o suprimiendo posibles distracciones (Corno, 1993; Fredricks et al., 2004; Pintrich y de Groot, 1990).

El componente *agencia*. Desde el año 2007, Reeve en sus trabajos introdujo un nuevo punto a analizar sobre los componentes del compromiso, no indagado hasta ese momento. Este punto a considerar tiene que ver con el rol de los estudiantes en los contextos de aprendizaje. Reeve y Tseng (2011) señalan que además de involucrarse conductual, emocional y cognitivamente en las actividades de aprendizaje, los estudiantes también contribuyen de manera proactiva e intencional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, creando un ambiente de aprendizaje más motivador (Bandura, 2006). Este tipo de compromiso fue denominado como *agencia* o *dimensión agéntica*. Específicamente es definido como “la contribución constructiva de los estudiantes al flujo de la instrucción que reciben” (Reeve y Tseng, 2011, p. 258). Dicha contribución busca personalizar y enriquecer los procesos de enseñanza, como así también las condiciones y circunstancias bajo las cuales se aprende (Reeve, 2013; Reeve et al., 2019). Desde esta óptica, el estudiante deja de tener un rol pasivo a la hora de aprender.

La teoría de base del componente de agencia es la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986; 1997). Aquí parece importante hacer una breve descripción de sus postulados, porque al comprender mejor esta postura, se podrá ampliar el poder explicativo de lo que se entiende por compromiso de agencia. Bandura (1986; 1997) plantea que las personas tienen un “auto-sistema” mediante el cual pueden controlar sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones en el intercambio con el

medio ambiente; es decir, tienen una función autorreguladora. Más precisamente, desde la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986; 1997) se diseñó un modelo denominado “causación triádica recíproca”, el cual está compuesto por la conducta, factores personales (cognitivos, afectivos y biológicos) y factores medioambientales. Todos estos factores están interrelacionados. De forma simultánea se esbozó el concepto de Autoeficacia, definido como las creencias que tiene la persona sobre sus propias capacidades para realizar con éxito alguna actividad. Estas creencias tienen gran influencia sobre el hacer de cada sujeto, sobre las decisiones que toma y sobre el esfuerzo que invierte en cada tarea.

Es en función de estos conceptos básicos, que se comienza a considerar la agencia humana como “la capacidad de ejercitar el control sobre nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestra vida” (Zabaleta, 2005, p. 120). Es entendida como el ejercicio de la autoeficacia, como acto intencional; un hacer activo en la configuración del aula. Los estudiantes crean contextos por iniciativas personales, favoreciendo los procesos de aprendizaje e impactando en los procesos de enseñanza en tanto que, mediante sus metas y actuaciones, contribuyen a enriquecer, modificar y personalizar la enseñanza (Reeve, 2013; Reeve y Tseng, 2011). Pero el trabajo con los docentes se da de manera transaccional, dentro de lo que es llamado un Marco dialéctico alumno-profesor, donde docentes y estudiantes tienen la oportunidad de ofrecer su opinión, hacer sugerencias y expresar preferencias (Reeve, 2012; Reeve et al., 2019). Es decir, por medio de una actividad dialéctica, entre estudiantes y docente, a partir de preguntas o participaciones, comentarios por parte del estudiante que generan cambios en la clase o aclaraciones, indicaciones o comentarios por parte del docente, pueden promoverse cambios en la clase, contribuyendo -o no- a la calidad y cantidad de la participación del grupo (Reeve, 2013).

En síntesis, se puede ver que hay consensos interesantes en torno de la idea de que el compromiso de los estudiantes no es meramente personal, sino que se ve atravesado por el continuo de transacciones dialécticas entre el estudiante y el docente. De manera recíproca y retroalimentándose mutuamente, docentes y estudiantes crean de manera conjunta un entorno de aprendizaje más motivador y solidario. Es un proceso en el cual el estudiante, a partir de oportunidades brindadas por el docente, amplía su libertad de acción y promueve en el contexto tanto la motivación como un aprendizaje significativo (Reeve, 2012). No obstante, cabe también señalar que, a la hora de definir cada una de las dimensiones del

compromiso, propuestas en los diferentes modelos, se advierte una aparente falta de precisión, donde un mismo rasgo es característico de dos o más dimensiones, por ejemplo, la voluntad.

El estudio de los diferentes modelos muestra también que se han logrado avances interesantes en el conocimiento del rol que desempeñan las variables personales y situacionales en los aprendizajes y en la definición de las trayectorias académicas de los estudiantes. Por ejemplo, diferentes estudios sugieren la importancia que supone para los aprendizajes considerar las percepciones y valoraciones que los estudiantes han construido acerca del contexto instructivo y acerca de sí mismos como estudiantes universitarios (Martín et al., 2015; Paoloni, 2015; Paoloni et al., 2015). Entre las variables personales se destacan principalmente las motivacionales (Paoloni, 2010a; 2010b), las emocionales (Paoloni, 2014; Valle et al., 2015) las estratégicas o cognitivas (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007), las conductuales (Finn y Zimmer, 2012) y las representaciones acerca de sí mismo (Paoloni, 2014).

Por otra parte, también se han abierto líneas de estudio acerca de variables contextuales, donde se analizan los rasgos de las tareas académicas propuestas (Paoloni, 2010c; Paoloni y Rinaudo, 2021), los procesos de *feedback* desplegados en clase (Paoloni y Rinaudo, 2014), los modos de evaluación implementados (Paoloni y Rinaudo, 2015), entre otros. Sin embargo, es muy poco lo que se conoce aún sobre la dinámica que asume el entramado de aspectos personales y contextuales que contribuyen a configurar el compromiso académico.

Desde el presente trabajo se supone que conocer más acerca de los recursos internos con los que cuentan los estudiantes para aprender, sus valoraciones respecto del contexto de aprendizaje, los factores contextuales que intervienen, así como el análisis de la trama que se genera entre las dimensiones, es un camino promisorio para avanzar hacia contribuciones capaces de promover mejoras educativas. Aquí el propósito es estudiar las interrelaciones que se generan entre las dimensiones personales -que dan forma al compromiso con el aprendizaje- y las influencias situacionales, específicamente en el marco de carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En los próximos capítulos, se ampliarán las consideraciones acerca de lo que se entiende por contexto de aprendizaje desde los enfoques considerados para el presente estudio, aquellos factores que pueden promover u obstaculizar el compromiso, como así también se focalizará en algunas de las variables personales consideradas en este trabajo en relación con el compromiso académico. A continuación, se profundizará en los indicadores y en los

facilitadores del compromiso, aspectos de gran relevancia para avanzar en las contribuciones del estudio.

1.3. Indicadores de compromiso

Para poder ampliar el conocimiento acerca de cada uno de los componentes del compromiso con los aprendizajes que se han desarrollado hasta aquí, identificar indicadores de compromiso en cada una de estas dimensiones se torna una tarea importante. Identificar indicadores del compromiso permite medirlo para que a partir de los datos obtenidos se generen intervenciones pertinentes y efectivas en los contextos de aprendizaje, en busca de enriquecer cada uno de los componentes del compromiso de los estudiantes (Hofkens y Ruzek, 2019). Aquí es importante hacer una aclaración, el compromiso no es una característica constante del estudiante, sino que varía de acuerdo a la interacción de sus características personales con las actividades propuestas o los rasgos del contexto de aprendizaje en el que participa (Hofkens y Ruzek, 2019).

Los indicadores son indicios, signos, correlatos empíricos, expresiones concretas, prácticas y medibles de una variable, es decir, las propiedades manifiestas de una variable que se hallan empíricamente (Batthyány y Cabrera, 2011). Los indicadores propios del compromiso –la variable del presente estudio-, refieren al grado de conexión o implicación que tiene un estudiante con los aprendizajes y al contexto donde se da lugar a ellos (Sinclair et al., 2003; Skinner et al., 2008). Los indicadores pueden, medirse en escalas o por sí solos como evidencia independiente de compromiso, también se pueden describir en relación a su desarrollo de un momento a otro en un contexto o tarea particular -con un alto grado de especificidad-, o como evidencia más general sobre cómo se desarrolla a lo largo del tiempo (Hofkens y Ruzek, 2019).

Cada dimensión o componente del compromiso tiene su propio conjunto de indicadores (Fredricks y McColskey, 2012). Se detallan cuatro tipos de indicadores básicos, para el compromiso académico y para el conductual, tales como el tiempo dedicado a la tarea, logros académicos o buenas calificaciones, asistencia, participación en el aula, ausencia de problemas de conducta (Sinclair et al., 2003). Respecto del compromiso cognitivo se detallan indicadores tales como el procesamiento de información, el pensamiento estratégico desplegado sobre la resolución de una tarea, énfasis metacognitivo; respecto del compromiso psicológico o afectivo, se enumeran indicadores tales como la identificación con la escuela,

relaciones positivas con los compañeros y con los docentes, entusiasmo y esfuerzo durante los procesos de aprendizaje (Lam et al., 2012; Sinclair et al., 2003). Para la medición de los indicadores internos es necesario recurrir a autoinformes de los estudiantes (Fredricks et al., 2019; Reschly y Christenson, 2012).

Desde modelos contextuales, se plantea la idea que los indicadores del compromiso se encuentran integrados al contexto de aprendizaje. Quizás el núcleo del indicador es el mismo, pero sus detalles varían según las características específicas del ambiente estudiado (Hofkens y Ruzek, 2019). Esto hace la tarea de medir el compromiso de los estudiantes un proceso complejo, pero necesario para direccionar las propias intervenciones hacia los factores o facilitadores del compromiso, tema que se abordará en el próximo apartado.

1.4. Facilitadores del compromiso con los aprendizajes

Los facilitadores del compromiso con los aprendizajes son definidos como los factores contextuales, causales y explicativos, los cuales ejercen cierta influencia o fuerza sobre el compromiso (Sinclair et al., 2003; Skinner et al., 2008; Skinner y Pitzer, 2012). Es importante tener en claro cuáles son los indicadores y cuáles son los facilitadores por considerar, ya que estos últimos no deben incluirse en la conceptualización y medición del compromiso para evitar errores a la hora de investigar (Lam et al., 2012).

Recientemente se han descrito cinco factores claves que “facilitan”, fomentan, el compromiso de los estudiantes (Pino-James, 2015; 2017; Pino-James et al., 2019), los cuales son:

1. promover tareas de aprendizaje significativas -valiosas e interesantes-;
2. apoyar la dimensión agéntica de los estudiantes –autonomía, control, toma de decisiones-;
3. andamiar el desarrollo de competencias de los estudiantes –autoeficacia-;
4. promover relaciones positivas entre pares;
5. establecer relaciones positivas entre maestros y estudiantes.

A los cinco factores recién enunciados se les suma el rol de la familia, desde la participación, el estilo de crianza y la transmisión de valores educativos (Bazán Ramírez et al., 2015; Bempechat y Shernoff, 2012; Chen, 2008; Furrer y Skinner, 2003; Leal Soto et al., 2015)

Los facilitadores recién enunciados tienen relación directa con las teorías de la motivación y, más precisamente, con la teoría de las necesidades básicas (Connell

y Wellborn, 1991; Eccles y Roeser, 2011; Pino-James et al., 2019; Reeve, 2012). Se puede ver cómo cada uno de estos factores busca satisfacer las necesidades de autonomía, relación y competencia, proporcionando la base necesaria para un desarrollo psicológico continuo e integral, caracterizado por un estado de bienestar (Jang et al., 2009; Pino-James et al., 2019).

Del entramado ente los factores contextuales y los personales o internos de los estudiantes resulta el desarrollo, o en el caso contrario, el deterioro del compromiso con los aprendizajes. Sobre dichos factores se profundizaré en los dos próximos capítulos.

1.5. Compromiso y Desconexión ¿Un continuum o constructos diferentes?

Tal como se anticipó al comienzo del capítulo, hay dos líneas teóricas paralelas respecto del par compromiso–desvinculación con los aprendizajes. Por un lado, se los define como un continuo, en tanto, son los mismos comportamientos los que se mueven bajo los mismos criterios, es un continuo que va de un nivel bajo a alto, o viceversa (Reschly y Christenson, 2012; Hofkens y Ruzek, 2019). Por otro lado, se los describe como constructos diferentes pero asociados, donde cada uno requiere de indicadores diferentes para ser medido (Fredricks et al., 2019; Reeve et al., 2019; Reschly y Christenson, 2012). Se profundizará en cada una de estas líneas a continuación.

Desde la tendencia que concibe el compromiso y la desconexión con los aprendizajes como extremos de un mismo proceso, los niveles bajos de implicación representan desvinculación (Hofkens y Ruzek, 2019). Específicamente, la desvinculación o desconexión es entendida como un proceso, una trayectoria, con oscilaciones que abarcan gran amplitud de posiciones y predisposiciones (Fernández et al., 2010; Montes Ruiz, 2016; Rigo et al., 2020). A partir de la influencia de diferentes factores (tanto contextuales como personales) de su entorno más próximo se va generando una declinación en los niveles de cada una de las dimensiones del compromiso, hasta en algunos casos ausencia (Rigo et al., 2020).

Por otro lado, quienes conciben el compromiso y la desconexión como constructos diferentes pero asociados, plantean que no son opuestos, pero sí son formas diferentes de interactuar con las actividades y contextos de aprendizaje (Reeve et al., 2019). Ambos constructos son multidimensionales, pero cada uno tiene su propio origen, como así también, sus propias dimensiones, que a pesar de ser diferentes se encuentran interrelacionadas (Christenson et al., 2012; Fredricks et al.,

2004; Reeve, 2013; Skinner et al., 2009; Skinner et al., 2009). Las dimensiones del compromiso son la conductual, la cognitiva, la emocional y la agéntica –ya descritas cada una en el apartado 1.2. Por su parte, las dimensiones de la desconexión son: *desconexión conductual* (no implicarse en la tarea, niveles muy bajos de esfuerzo, postergar o renunciar rápidamente a las actividades ante la presencia de una dificultad desafío o fracaso), *desconexión emocional* (las experiencias en los contextos de aprendizaje se caracterizan por ser negativas –tristeza, ansiedad-, con agotamiento de energía), *desconexión cognitiva* (empleo de estrategias superficiales de aprendizaje, desorganizadas, sin planificación) y la *desvinculación agencial* (rol pasivo del estudiante, relación uni-direccional con el docente) (Reeve et al., 2019). La crítica que se realiza desde esta línea de investigación a quienes consideran el compromiso y la desconexión como un mismo continuo, donde la desconexión es simplemente la ausencia de compromiso, es que no consideran la variedad de formas de implicación que pueden mostrar los estudiantes. Plantean que la desconexión refleja más que la ausencia de compromiso, se hacen presentes procesos y estados asociados a una inadaptación al contexto y requerimientos escolares (Fredricks et al., 2019; Skinner et al., 2009). Se destacan indicadores tales como pasividad, falta de iniciación, falta de esfuerzo, retraimiento mental, falta de atención y emociones negativas (cansancio, tristeza, aburrimiento, frustración, enojo, ansiedad) (Skinner et al., 2009).

Desde esta última tendencia descrita se detallan tres grandes perfiles de desvinculación con los aprendizajes (Fredricks et al., 2019):

- **Desconexión conductual:** perfil determinado por tener niveles bajos de compromiso conductual y niveles de bajos a moderados en la dimensión emocional y en la cognitiva. Los indicadores son el retirarse de la institución o inasistencias, niveles bajos de atención a la clase y problemas de conducta. Generalmente el vínculo entre docentes y estudiantes con este tipo de perfil es negativo, lo cual se convierte en un mayor riesgo de desconexión (Fredricks et al., 2019; Furrer, Skinner y Pitzer, 2014).
- **Desconexión emocional:** perfil caracterizado por niveles bajos en la dimensión emocional y niveles moderados en la dimensión conductual y cognitiva. Generalmente se muestran aburridos, poco o nada interesados en los temas de aprendizaje, y con gran presencia de emociones negativas, tales como tristeza, ansiedad o frustración.

- Desconexión cognitiva y emocional: perfil representado bajos niveles en el compromiso emocional y cognitivo -tal como lo dice el nombre-, pero niveles de moderado a alto en el compromiso conductual. Los estudiantes con el perfil aquí descrito, generalmente, definen su conducta como "hacer lo mínimo", hacer lo justo e indispensable, no ir más allá de lo solicitado, por lo que tienen un rol más bien pasivo. Su meta no es aprender sino aprobar (Fredrick et al., 2016; Fredricks et al., 2019).

Hasta aquí se ha desarrollado la concepción teórica del compromiso, desde diferentes modelos, como así también dimensiones propuestas, indicadores identificados y facilitadores destacados para promover el compromiso con los aprendizajes. Es el presente apartado se buscó destacar las diferencias entre los procesos de compromiso y los procesos de desconexión (*Engagement/Disaffection*). A continuación, interesa destacar la importancia del compromiso con los aprendizajes en el ámbito educativo.

1.6. Importancia del compromiso

Finalizando este capítulo, vale plantearse la importancia de conocer las condiciones propicias para promover el compromiso con el aprendizaje en las aulas.

En primer lugar, el compromiso es un constructo de gran valor para quienes están preocupados por las altas tasas de deserción, principalmente en la educación superior, así como contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza en dicho nivel. Su valor surge primordialmente de su carácter de proceso maleable y flexible que lo constituye en pieza clave en el diseño de estrategias de intervención y prevención.

Por otra parte, hay estudios evidencian correlación positiva con resultados favorables para la salud mental, tales como niveles más bajos de depresión (Li y Lerner, 2011) y una mayor satisfacción con la vida (Lewis et al., 2011). En efecto, investigaciones donde se promueven cambios en factores contextuales evidenciaron correlación positiva con el mejoramiento de los logros educativos (Christenson et al., 2012; Fredricks et al., 2004; Fredricks et al., 2019; Skinner y Pitzer, 2012), en el rendimiento académico (Casuso-Holgado et al., 2013; Montes Ruiz, 2016; Rodríguez et al., 2014), como así también en la predicción del abandono (Hammond et al., 2007; Rosenthal, 1998; Rumberger y Lim, 2008).

El compromiso es considerado el principal constructo para comprender las causas del abandono e intervenir para mejorar el rendimiento de los estudiantes y fomentar la finalización de la carrera (Appleton et al., 2006; Appleton et al., 2008).

Respecto de esta línea, vale decir que se han realizado diferentes clasificaciones en relación al tipo de deserción, vinculándola en relación al tiempo (Valencia Giraldo et al., 2007), a las causas (Mateus et al., 2011) y a las consecuencias (Páramo y Correa, 1999). También hay investigaciones relacionadas con la deserción orientadas al estudio de variables de tipo personal-psicológicas (Aparicio y Garzuzi, 2006; Cortés Flores y Palomar Lever, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007), contextuales (Díaz Peralta, 2008; Quispe, 2010; Saldaña Villa y Barriga, 2010) y estudios integrados que consideran ambas variables interdependientemente (Bethencourt et al., 2008; Tinto, 1975; 2006). Básicamente se trata de estudios descriptivos, cuya meta fundamental es la comprensión del compromiso como objeto de estudio.

Otra cuestión por la cual es importante conocer sobre el compromiso de los estudiantes, es el hecho que le brinda a los docentes una retroalimentación sobre los procesos de enseñanza desplegados para evaluar qué cambios introducir. Un estudiante comprometido con sus aprendizajes se muestra interesado en la dinámica de la clase, participa activamente, interactúa de manera dinámica con el docente y con sus pares, como así también sugiere aquello que cree necesario para mejorar su propio proceso de aprendizaje (Reeve, 2012). Niveles altos de compromiso de los estudiantes cambian el entorno de aprendizaje, lo enriquecen, ya que participan de manera proactiva, intencional y constructiva en la enseñanza optimizando sus oportunidades de aprendizaje y también la de sus compañeros (Reeve, 2012).

Como se podrá advertir, en el marco de los desarrollos presentados en este capítulo, el compromiso con los aprendizajes constituye un blanco importante para comprender de qué manera correlacionan los factores personales y contextuales a través del tiempo, y a partir de allí encontrar el modo de intervenir en los contextos de aprendizaje para avanzar hacia contribuciones capaces de promover mejoras educativas. Generalmente los estudios focalizan en una o algunas de las dimensiones, son escasos los que han considerado este constructo en todas sus dimensiones, analizando las tramas que se entretajan en la consideración del compromiso como objeto de estudio multidimensional y posibilitando de este modo una visión más integrada del tema que aquí convoca.

CAPÍTULO II

Influencias personales en los aprendizajes académicos y su vinculación con el compromiso

El compromiso con los aprendizajes -tal y como se mencionó en el capítulo anterior- es definido como un proceso dinámico, flexible y maleable, en el que interactúan múltiples *factores personales* y contextuales en cada situación de aprendizaje de un modo particular (Appleton et al., 2008; Christenson et al., 2012; Finn y Zimmer, 2012; González Fernández et al., 2013; Rigo et al., 2020; Skinner y Pitzer, 2012). El presente capítulo se centrará en los factores personales, esto es, en aquellas influencias o variables de la persona con reconocida incidencia en el compromiso desplegado con los aprendizajes.

En primer lugar, se comparten algunas construcciones conceptuales entre motivación y compromiso. Seguidamente, se focaliza en facilitadores personales del compromiso con los aprendizajes, considerando principalmente los aportes integrados en el *Handbook of Research Student Engagement* (2012) y proporcionados desde el ámbito de estudio de la Universidad Nacional de Río Cuarto, destacando los puntos de encuentro entre los diferentes trabajos.

Los factores a desarrollar son: creencias motivacionales -orientación a la meta, percepciones autorreferenciales, creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y valoraciones, atribución de causalidad, creencias de control y percepción de autonomía-, emociones, competencias socioemocionales y procesos de autorregulación de los procesos aprendizaje.

2.1. Motivación y compromiso. Fronteras difusas

Una revisión teórica sobre el compromiso con los aprendizajes muestra un vínculo muy estrecho con la motivación. Así, la literatura específica sugiere que ambos constructos ‘trabajan’ de manera conjunta, proporcionándole a la persona energía, dirección y una serie de habilidades necesarias para abordar las actividades académicas de modo eficaz (Martin, 2012). Sin embargo, se advierte una aparente

falta de precisión a la hora de definir y medir cada uno (Appleton et al., 2006; 2008; Reschly, 2010; Reschly y Christenson, 2012). Por ejemplo, en algunos estudios se utilizan los términos compromiso y motivación como sinónimos, de manera intercambiable, indistinta (tal como Martin, 2007; National Research Council and the Institute of Medicine, 2004); en otros trabajos, se plantea al compromiso como una metaconstrucción que abarca o integra a la motivación (Fredricks et al., 2004). Además, existen estudios que conciben al compromiso como la manifestación externa de la motivación (Reeve, 2009; Skinner et al., 2009). Finalmente, hay también trabajos que postulan al compromiso y la motivación como constructos diferentes pero relacionados, donde la motivación representa la intención y el compromiso la acción (Reschly y Christenson, 2012). Las distinciones entre ambos conceptos parecen no estar claras lo que hace que sea más necesario aún lograr avances tendientes a clarificar sus diferencias.

El compromiso, tal como se lo definió en el primer capítulo refiere al grado en el que los estudiantes se conectan y se implican de manera activa con el aprendizaje, es la intensidad y emoción con la cual se involucran en las actividades que se les proponen con objetivos y propósitos establecidos, desde el inicio hasta el final (Reeve et al., 2019). La motivación, por su parte, es definida como un constructo hipotético mediante el cual se explican los procesos que dan a la conducta *energía* –fuerza, intensidad, persistencia- y *dirección*, aquellos motivos que mueven a la persona a actuar hacia el logro de una meta (Burón, 1997; Good y Brophy, 1996; Reeve, 2009; 2012). Particularmente en el contexto educativo se hace referencia a la motivación vinculada con el aprendizaje y se la denomina *motivación académica* (González Fernández, 2005).

Al igual que el compromiso, la motivación fue abordada desde diferentes perspectivas teóricas, desde más simples y dicotómicas, a más complejas e integradoras, que son las que preponderan en la actualidad. En un trabajo de revisión teórica, Paoloni (2010a; 2010c) identifica al menos tres perspectivas en el estudio de la motivación. La primera perspectiva enfatiza la preponderancia del contexto, este enfoque circunscribe las influencias del contexto directamente a aspectos físicos, observables, medibles y cuantificables; coincide con un enfoque conductista del aprendizaje, deja en cierto modo de lado la participación de las personas como agentes activos de sus aprendizajes y hace foco en el contexto como algo independiente al sujeto, “fuera de él”. Una segunda perspectiva, enfatiza la preponderancia del sujeto, desde enfoques cognitivistas pone el foco en “las decisiones que los individuos toman en base a sus creencias, necesidades, valores

y metas” (Paoloni, 2010a, p. 59), subordinando el contexto a la cogniciones del sujeto. Finalmente, una tercera perspectiva que focaliza en la interdependencia sujeto-contexto, basada en enfoques socio-cognitivos y socio-culturalistas. Es con esta perspectiva con la que se acuerda en el presente estudio, donde se entiende a la motivación y a los procesos de aprendizaje de manera situada en un tiempo y espacio específico, focalizando en las interacciones entre la persona y el contexto de manera recíproca, un contexto entendido en sentido amplio, que va más allá de lo puramente material.

La influencia del contexto en el devenir de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ha sido estudiada por varios autores y desde diversas perspectivas teóricas. Específicamente, en lo que refiere a las interrelaciones que se establecen entre aspectos intrapersonales y situacionales en la consideración de la motivación para el aprendizaje desde perspectivas socio-cognitivas, se puede citar los trabajos de Boekaerts (2001), Järvelä (2001), Järvelä y Niemivirta (2001), Paoloni (2010b), Vaja y Paoloni (2016), Paoloni y Rinaudo (2021), Schlegel y Moreno (2021), Paoloni y Schlegel (2021), entre otros. Estos estudios mostraron, en rasgos generales, que no basta con proponer tareas académicas que cumplan con los requisitos sobre motivación académica, los resultados sugieren la necesidad de considerar, además, al estudiante en su contexto específico, con sus experiencias de aprendizaje que impregnan sus formas particulares de interpretar el presente y de proyectarse hacia el futuro.⁴

⁴ A nivel nacional, otro estudio vinculado a la percepción que tienen los estudiantes respecto del contexto de aprendizaje es el de Paoloni, Martín y Chiecher (2015). En este caso particular la investigación se realizó con estudiantes ingresantes en Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el que se compararon las percepciones que tenían los estudiantes respecto de sus estudios en la escuela media y las expectativas que manifestaron respecto del contexto universitario. En un estudio similar, pero con una muestra de estudiantes de diferentes profesados, se encontró diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de los estudiantes sobre los rasgos que definen a los contextos de aprendizaje y las expectativas por contextos académicos que les gustaría encontrar (Martín et. al, 2015). A partir de los hallazgos alcanzados en ambos estudios, se brindaron sugerencias para pensar en contextos que efectivamente consideren los rasgos que los estudiantes esperan encontrar en el contexto de aprendizaje. Esto es, “posibilidades de un uso inteligente de conocimiento, aplicación y transferencia de saberes, proximidad socioemocional con docentes y compañeros, y orientaciones explícitas acerca de los desempeños académicos que los docentes esperan de ellos en esta nueva etapa de formación” (Paoloni et al., 2015, p. 7)

En el ámbito internacional, otros trabajos de relevancia que focalizaron sobre la importancia de atender a los rasgos del contexto para comprender más cabalmente los procesos de aprendizajes académicos contruidos por alumnos universitarios, son, por ejemplo, los estudios de Garbanzo Vargas (2007), Mateos Blanco (2009), Fernández (2011), Vázquez et al. (2012), entre otros. El factor común que tienen la mayoría de estos estudios es que consideran el contexto de manera general, es decir, atienden a factores contextuales amplios, tales como diferencias sociales, contexto socioeconómico, entorno familiar, variables demográficas, ambiente estudiantil, condiciones institucionales, relación estudiante-profesor,

Como se advierte, desde actuales perspectivas entonces, motivación académica y compromiso con los aprendizajes se entienden en estrecha relación con el contexto en el que se desarrollan, manteniendo entre sí vínculos de reciprocidad (Reeve, 2012). Desde enfoques socio-cognitivos y socio-culturalistas (Paoloni, 2010a; 2010c; Pintrich y Schunk, 2002; Volet, 2001), se concibe a la motivación académica como situada, como “un proceso de construcción psicológica que realiza un estudiante individual y que toma la forma de las interpretaciones y valoraciones situacionales” (Järvelä y Niemivirta, 2001, p. 123). Es decir, que las características del contexto pueden evocar diferentes acciones, emociones e interpretaciones. Y es precisamente desde enfoques socio-cognitivos y socio-culturalistas que se identifican factores personales y contextuales que inciden en la motivación de los estudiantes.

Tal como plantea Manavella (2022):

La clarificación conceptual que realiza Paoloni (2010) respecto a los diversos enfoques desde los cuales se abordó el estudio de la motivación académica, permite reconocer que, si bien los procesos motivacionales guardan relación con el compromiso académico y ambos resultan promotores de aprendizajes significativos, la motivación se constituye en un constructo independiente (p. 35)

En síntesis, de la diversidad de posturas a la hora de definir motivación y compromiso, lo que se puede destacar es un punto de convergencia y es el hecho de enfatizar la relación dinámica entre ambos constructos. Y de allí la necesidad de subrayar la importancia que adquiere tanto el contexto de aprendizaje como diversos aspectos personales, al constituirse en fuentes motivacionales para el compromiso académico.

Como ya fue mencionado, varios de los autores que participaron en el *Handbook of Research Student Engagement* (2012) abordaron el estudio del compromiso con los aprendizajes, específicamente desde teorías motivacionales, y focalizaron en aquellos aspectos personales o creencias motivacionales entendidas como fuente de motivación para el compromiso académico. Parte de la propuesta de dichos autores coincide con los aportes desarrollados desde la Universidad Nacional de Río Cuarto, específicamente con los estudios de Paoloni (2010b). La autora

características del colegio, entre otras. Sin embargo, hay que señalar que estos estudios no toman en consideración específicamente las percepciones de los estudiantes sobre diversas dimensiones del contexto de enseñanza y de aprendizaje en particular –tal y como lo proponemos en el trabajo que aquí presentamos-. Pocos estudios han investigado exhaustivamente la influencia del entorno de aprendizaje y los factores proximales relacionados con la participación de los estudiantes.

plantea la motivación como un constructo resultante de un entramado de factores personales y contextuales, y a lo largo de su estudio puntualiza factores personales que inciden en la motivación para el aprendizaje.

Entre los facilitadores personales del compromiso con los aprendizajes, se identifican los siguientes: orientación a la meta (Paoloni, 2010b) o también denominadas metas de dominio y de desempeño (Anderman y Patrick, 2012), percepciones autorreferenciales (Paoloni, 2014b; Paoloni et al., 2015), creencias de eficacia o autoeficacia (Paoloni, 2010b; Schunk y Mullen, 2012), expectativas de resultado y valoraciones (Paoloni, 2010b; Voelkl, 2012), atribuciones de causalidad (Paoloni, 2010b) y creencias de control y percepción de la autonomía (Paoloni, 2010b). Otros factores personales que se reconoce su valor por si cierta incidencia en el compromiso académico y en el enriquecimiento de las propuestas de enseñanza como las emociones en el compromiso académico (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012), las competencias socioemocionales (Paoloni, 2019; Repetto Talavera y Pérez-González, 2007) y los procesos de autorregulación (Cleary y Zimmerman, 2012). A continuación, se describen cada uno de los factores mencionados.

2.1.1. Orientación a la Meta

La orientación a la meta consiste en la disposición, en el posicionamiento de la persona a actuar de determinada manera ante una situación al cumplir un objetivo propuesto (Elliot, 2005; Locke, 1996). Específicamente, una meta es todo aquello que una persona se propone y se esfuerza por alcanzar, por lograr (Reeve, 2009). Se pueden describir tres niveles de metas, un nivel específico referido a objetivos puntuales, por ejemplo, obtener una calificación específica; un nivel general referido a objetivos globales que uno puede proponerse ante la vida, por ejemplo, ser feliz; y un nivel intermedio que se ubica entre los dos extremos mencionados, referido a propósitos o razones por las que un individuo persigue una meta, por ejemplo, adquirir conocimientos (Pintrich, 2000a; Pintrich et al., 2003).

De acuerdo con la literatura clásica, la orientación a la meta puede clasificarse en dos: orientación hacia metas intrínsecas y orientación hacia metas extrínsecas (Anderman y Patrick, 2012). Quienes se orientan por metas extrínsecas o de desempeño, se centran en los resultados y no en el proceso (González Fernández, 2005; Paoloni et al., 2010). En el ámbito académico, estos estudiantes “están interesados en demostrar su capacidad en relación con los demás, en superar a los demás y en ser juzgados por otros como competentes en las tareas académicas” (Anderman y Patrick, 2012, p. 175).

En cambio, la orientación a metas intrínsecas, de aprendizaje o de dominio, están centradas en el control, el sujeto busca enriquecer sus conocimientos e incrementar su nivel de comprensión y competencia. Quienes se orientan por este tipo de metas, “están interesados en dominar verdaderamente la tarea, en adquirir competencia y están dispuestos y ansiosos por esforzarse para lograr el dominio” (Anderman y Patrick, 2012, p. 175). Estudios empíricos afirman que los estudiantes motivados intrínsecamente dirigen su preocupación hacia el aprender, consideran que sus logros fueron conseguidos a base de su esfuerzo, valoran las situaciones de aprendizaje, tienen deseo de aprender, se proponen desafíos; es decir, se comprometen con sus aprendizajes, en busca de un aprendizaje con sentido (Alonso Tapia, 1999; Chacón-Cuberos et al., 2020; Chiecher, 2017; García Bacete y Doménech Betoret, 1997; Paoloni et al., 2010; Ventura et al., 2017).

Sin embargo, la orientación hacia la meta no es invariante en un sujeto y una misma situación puede promover diferentes orientaciones a la meta en distintos individuos, como todo factor se ve atravesado por cuestiones contextuales, situacionales (Kaplan y Maehr, 2002; Paoloni, 2010b). Desde la una perspectiva que enfatiza las interacciones entre persona y situación, la orientación hacia la meta es dinámica, varía según la interpretación que haga el sujeto de la situación, por ejemplo, un estudiante puede variar su orientación a la meta dependiendo de la tarea propuesta, del área curricular o de cuestiones del ambiente (Paoloni, 2010b; Pintrich, 2000a). Al decir de Anderman y Patrick (2012), la motivación de los estudiantes está influenciada por las características personales individuales, creencias e historias de logros, como así también por el contexto en donde aprenden. Las interpretaciones que los estudiantes realicen y la concepción que se tenga (tanto a nivel personal como contextual) acerca del logro y del éxito, influirá en la orientación hacia las metas, lo cual determinará la calidad del compromiso con los aprendizajes.

Existe consenso entre los investigadores al sugerir la posibilidad de adoptar una combinación de orientaciones a metas de aprendizaje y desempeño, conocida como metas múltiples (Kaplan y Maehr, 2002; Paoloni, 2010b). Varios estudios resaltan los beneficios de esta perspectiva. González Fernández (2005), por ejemplo, argumenta que esto ampliaría las oportunidades de mejorar el rendimiento académico, mantener el interés en el aprendizaje y valorar las tareas académicas. Además, se ha observado que la adopción de metas múltiples se relaciona con estrategias de aprendizaje autorreguladas, autoeficacia académica y niveles reducidos de ansiedad (Kaplan y Maehr, 2002; Smith y Sinclair, 2005). Comprender cómo múltiples metas pueden dar lugar a múltiples caminos a lo largo de los procesos

de aprendizaje, pueden fomentar una mejor comprensión del aprendizaje y los logros en el aula (Pintrich, 2000).

Entre los niveles de metas mencionados al comienzo, específicamente el nivel intermedio -referido a propósitos o razones por las que un individuo persigue una meta-, en el ámbito académico o contextos escolares, se ha denominado “metas de logro” a las conductas de logro que en dichos contextos tienen lugar (Paoloni, 2010a). Para presentar las metas de logro Elliot y Hulleman (2017) conceptualizan, en primer lugar, por separado los términos logro y metas, para luego, definirlos de manera conjunta. El constructo logro refiere principalmente a competencia, aquella condición o calidad de eficacia, habilidad; por su parte, la meta es definida como el propósito de la conducta (Elliot y Hulleman, 2017). Así, en contextos académicos, las metas de logro son entendidas como aquellos propósitos que orientan el comportamiento de los estudiantes en aras de desarrollar, conseguir o demostrar competencia (Elliot y Hulleman, 2017). En sentido más general, serían “redes o patrones de creencias y sentimientos sobre el éxito, el esfuerzo, la habilidad, los errores, el *feedback* y los estándares de evaluación” que orientan la actuación de los estudiantes ante situaciones de logro (Elliot, 2005, p. 57).

Puntualizando en la orientación a las metas y el compromiso con los aprendizajes, Anderman y Patrick (2012) desarrollan la vinculación con cada una de las dimensiones del constructo. Con respecto al compromiso cognitivo, la orientación a las metas se relaciona con los tipos de estrategias cognitivas y autorreguladoras desplegadas por los estudiantes a la hora de realizar una tarea; por lo que se plantea que estudiantes orientados hacia una meta de dominio tienden a suscitar un pensamiento profundo sobre la tarea, utilizan estrategias efectivas de aprendizaje y de autorregulación, monitoreando su propio proceso al aprender. En relación con el compromiso emocional, se entiende que las metas de dominio tienen mayor correspondencia con emociones académicas positivas, con una motivación intrínseca, con un autoconcepto positivo, así como también con un incremento en creencias de autoeficacia. Finalmente, en cuanto al compromiso conductual, se concibe que la orientación a metas de dominio se asocia con conductas académicas positivas, tales como dedicar esfuerzo, discutir con otros sobre la tarea, participar en actividades extraescolares y solicitar ayuda cuando sea necesario.

El objetivo del presente estudio es investigar hacia qué metas se orientan los estudiantes y cómo estas se relacionan con otros factores personales y contextuales, con el fin de definir el compromiso académico.

2.1.2. Percepciones autorreferenciales

En su formulación clásica, el *self* guarda vinculación directa con los principios de la Psicología de la Gestalt (Alexander, 2006), según los cuales, los individuos interactúan con el mundo basados en sus percepciones y autopercepciones. Las autopercepciones serían, desde esta perspectiva, esquemas o modelos mentales que las personas construyen acerca de quiénes son (Reeve, 2009), es el conjunto de respuestas que una persona da a la pregunta “¿Quién soy yo?” (Myers, 2005, p. 21).

Desde ya hace algunas décadas el autoconcepto ha comenzado a ser punto de interés como factor asociado al bienestar psicosocial de cada sujeto (Stevens, 1996 en García y Musitu, 2014). Es definido como el producto de una actividad reflexiva, donde el sujeto logra un concepto de sí mismo; “la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto” (Rocenberg, 1979, en García y Musitu, 2014, p. 10). Catalán (1990, en Arancibia et al., 2008) lo define como "aquellas cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo y que incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo" (p. 206).

En síntesis, el autoconcepto es una noción, una percepción que tienen los individuos de diversos aspectos de sí mismos. Dicha noción se construye a partir de experiencias y reflexiones sobre esas experiencias, como así también, a partir de retroalimentaciones sobre atributos, características y preferencias personales recibidas de situaciones cotidianas, pero sólo aquellas retroalimentaciones a las que atiende la persona (Reeve, 2009). Sin embargo, no sólo incluye nuestras percepciones acerca de quiénes somos en el momento presente, sino también a nuestros recuerdos del pasado y a nuestras proyecciones de futuro. La perspectiva de tiempo futuro incluida en el autoconcepto alude a los yoes posibles, entendidos como la imagen de lo que anhelamos ser, de lo que deberíamos ser o, incluso, la imagen de aquello en lo que tememos convertirnos (Myers, 2005).

El autoconcepto ha sido tradicionalmente considerado un constructo fundamental de la psicología y principalmente de la Psicología Educativa, debido a la gran cantidad de evidencia empírica donde se lo considerado como variable que evalúa el ajuste personal, de gran importancia en contextos educativos. En una revisión de estudios realizada por García (2014), se advierte que el autoconcepto se vincula con diferentes variables que hacen al bienestar psicosocial de la persona. El

autor menciona la relación con el funcionamiento óptimo del niño desde el contexto familiar, jóvenes en el contexto universitario relacionado con problemas especiales de discapacidad, actitudinales, conductuales, emocionales, entre otros. Más precisamente, en equipos de investigación de nuestra universidad, se ha estado estudiando las percepciones autorreferenciales de ingresantes de Ingeniería en relación con el abandono de la Carrera (Paoloni, 2014b; Paoloni y Chiecher, 2014; Paoloni et al., 2015).

La mayoría de los investigadores sobre autoconcepto acuerdan en considerarlo un constructo multidimensional, entendiendo que las percepciones de los individuos acerca de sí mismos, se integran en tres áreas bien definidas: académica, física y social (Alexander, 2006). A continuación, se describirá cada una de las tres dimensiones.

El *autoconcepto académico* refiere a la percepción acerca de la calidad del desempeño como estudiante, considerando dos aspectos: la percepción que se genera en el estudiante acerca de su actividad a través de sus profesores (buen alumno) y las referidas a cualidades valoradas especialmente en ese contexto (inteligencia). Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico, la calidad de ejecución del trabajo, el compromiso asumido con los aprendizajes, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad; caso contrario, correlaciona negativamente con el abandono académico y el conflicto (García y Musitu, 2014)⁵.

Por otro lado, por *autoconcepto social* se considera a la autopercepción sobre la competencia en materia de relaciones sociales, integrando dos aspectos. Uno referido a la red social de la persona y a su facilidad o dificultad para mantenerla o ampliarla; y otro, concerniente a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable, alegre). Esta dimensión del autoconcepto correlaciona positivamente, al igual que la dimensión anteriormente nombrada, con el ajuste psicosocial, con el rendimiento académico, como así también con el bienestar psicosocial, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de los compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas. Correlaciona negativamente con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la sintomatología depresiva (García y Musitu, 2014).

⁵ Si focalizamos específicamente en el autoconcepto académico, se advierte que varios autores han identificado diferentes dimensiones que lo integran. Por ejemplo, Arancibia y otros (1990, en Arancibia et al., 2008) distinguen cuatro; a saber: Relaciones con otros, Asertividad, Compromiso y Enfrentamiento de situaciones escolares.

En relación con el *autoconcepto emocional*, se hace referencia a la percepción acerca del propio estado emocional y respuestas a situaciones específicas, en la cual se diferencian dos aspectos, la percepción general sobre el propio estado emocional (ejemplo, me asusto con facilidad) y la autovaloración emocional en situaciones específicas (ejemplo, cuando me preguntan o me hablan) en las que la otra persona es de rango superior (tal como el docente). El mismo correlaciona positivamente con habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales; negativamente, con sintomatología depresiva, ansiedad, consumo de alcohol y cigarrillo y una pobre integración social en el aula (García y Musitu, 2014).

Basados en el modelo jerárquico multidimensional de Shavelson et al. (1976), García y Musitu (2009) agregan otras dos dimensiones a las ya mencionadas, la dimensión emocional y la dimensión familiar que también son consideradas en este trabajo. El *autoconcepto familiar*, por su parte, hace referencia a la percepción de la propia implicación, participación e integración en el medio familiar. Se articula en torno a dos ejes: la confianza y el afecto experimentado en la familia; y otras importantes variables de la familia y el hogar (tales como el sentimiento de felicidad y de apoyo, implicación en la familia, aceptación de los otros miembros familiares). De acuerdo con estudios efectuados, este factor es uno de los más importantes del autoconcepto general. Correlaciona positivamente con el rendimiento académico, ajuste psicosocial, sentimiento de bienestar, integración escolar, conducta prosocial, valores universalistas y percepción de salud física y mental. También correlaciona de modo negativo con síntomas de depresión, ansiedad y consumo de drogas (García y Musitu, 2014).

En cuanto al *autoconcepto físico*, refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, incluyendo dos aspectos complementarios, uno referido a la práctica deportiva y otro relativo al aspecto físico. Dicha dimensión correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, rendimiento deportivo, motivación de logro e integración social y escolar. En cambio, lo hace negativamente con el desajuste escolar, ansiedad y presencia de problemas con los iguales en menor medida (García y Musitu, 2014).

Por lo general se estudia la relación del autoconcepto con el rendimiento académico junto con otras variables intervinientes, esto es, aptitudes y las atribuciones causales (Miñano Perez et al., 2008) o considerada dentro de un grupo de factores personales (Garbanzo Vargas, 2007; Vázquez et al., 2012), como las

variables cognitivo-motivacionales (Valle Arias et al., 1998; 1999). Sin embargo, son escasos los trabajos que han considerado este constructo en todas sus dimensiones, por lo general se lo vincula con autoconcepto académico. Precisamente en este trabajo, se pretende profundar en todas las dimensiones del autoconcepto de los estudiantes, es decir, abarcando además de la académica, la física, social, emocional y familiar, buscando una comprensión más profunda del compromiso, integrando la perspectiva de los estudiantes, sus vivencias, voces, valoraciones y apreciaciones personales, como aspectos claves.

2.1.3. Creencias de eficacia

Dentro de las autopercepciones del sujeto, las creencias de eficacia consisten en juicios que hace la persona sobre su capacidad para realizar con éxito una actividad determinada (Bandura, 1999); es concebida como una variable cognitiva social clave (Schunk y Mullen, 2012). En el ámbito de la Psicología Educativa, las creencias de eficacia giran en torno a las creencias que construye el estudiante sobre su propia capacidad para adquirir conocimientos, realizar actividades, manipular el material, entre otros (Schunk, 1991).

De las creencias de eficacia construidas dependerá el comportamiento de la persona, los desafíos tomados, el esfuerzo y persistencia puestos en ello, los pensamientos y las decisiones tomadas, como así también las reacciones que despierta la actividad o tarea a realizar, la calidad de las emociones experimentadas y con los resultados obtenidos, por lo que las características de dichas creencias pueden predecir el afrontamiento de la persona (González Fernández, 2005; Reeve, 1994, 2009; Schunk y Miller, 2002; Schunk y Pajares, 2005, en Paoloni et al., 2010; Schunk y Mullen, 2012), y se retroalimenta de manera recíproca con el desempeño y el logro académico (Paoloni, 2010). Los hallazgos de investigación al respecto, sugieren que un estudiante con creencias de eficacias desarrolladas estará más motivado y comprometido con sus aprendizajes; en el caso contrario, un estudiante con débiles creencias de eficacia afectará negativamente su motivación y compromiso, aumentando el riesgo de bajo rendimiento y deserción (Schunk y Mullen, 2012).

De acuerdo con la teoría cognitiva-social de Bandura las creencias de eficacia se construyen a partir de diversas fuentes, entre las que destaca: la historia personal del estudiante en relación con el desempeño sobre la tarea o actividad; las observaciones de otras personas al realizar dicha tarea o actividad; interacciones y diálogos con otros respecto de su desempeño y los estados fisiológicos que vivencia

a la hora de realizar la tarea o actividad (Reeve, 2009; Schunk y Mullen, 2012). Al construirse a partir de diferentes fuentes, las creencias de eficacia son dinámicas, pueden cambiarse o adquirirse nuevas y sobre todo pueden empoderarse (Reeve, 2009). Particularmente, el empoderamiento implica poseer conocimientos, habilidades y creencias que le permiten al estudiante ejercer control sobre sus comportamientos, poder manejar una situación que genere ansiedad, control sobre pensamientos negativos, seleccionar las habilidades y conocimientos correspondientes, establecer metas más desafiantes, mayor esfuerzo y compromiso, predominio de emociones positivas (Paoloni, 2010; Reeve, 2009).

Las creencias de eficacia, al igual que las percepciones autorreferenciales son nociones que construye la persona sobre sí mismo en relación con las características personales en congruencia con diversas dimensiones y ámbitos, habilidades desarrolladas, su propia capacidad para realizar diferentes actividades, entre otras. Estudiantes con un autoconcepto enriquecido, con creencias de eficacia empoderadas ampliarán sus posibilidades de asumir mayor compromiso con sus aprendizajes, afrontarán actividades desafiantes, mantendrán buenos vínculos interpersonales, alcanzará un mejor rendimiento y en las situaciones de aprendizaje predominarán las emociones positivas (Paoloni et al., 2010; Reeve, 2009; Schunk y Mullen, 2012). En el caso del presente trabajo de investigación, estos desarrollos teóricos ayudarán a analizar de qué modo las creencias de autoeficacia generan o no influencia sobre el compromiso que los estudiantes despliegan sobre sus aprendizajes.

2.1.4. Expectativas de resultado y valoraciones

Las expectativas de resultado refieren a aquellos juicios o anticipaciones que hace la persona sobre el resultado que provocará una determinada acción (Reeve, 2009); es la estimación que se hace sobre las posibilidades de obtener los resultados esperados tras una actuación determinada (Burón, 1997). Por su parte, las valoraciones consisten en percepciones que construyen las personas respecto de una tarea o resultado a obtener, si es interesante, importante o útil (Paoloni, 2010; Pintrich, 2000b; Pintrich y Garcia, 1993).

Al igual que gran parte de las teorías del aprendizaje, las teorías de la expectativa-valor en las últimas décadas se caracteriza por ser situadas y estar interrelacionadas con factores socioculturales y psicológicos (Paoloni, 2010a; Schunk y Pajares, 2005). Se puede citar el modelo de la expectativa-valor de Eccles y colegas (1983 en Wigfield et al., 2017) donde se hace gran hincapié en los valores

personales, valores relacionados con las cualidades de diferentes tareas y cómo ello repercute sobre el compromiso desplegado por la persona para realizar dicha tarea (Eccles, 2005; Paoloni, 2010; Wigfield et al., 2017).

En el modelo de la expectativa-valor de Eccles (2005), se plantean cuatro principales componentes del valor subjetivo atribuido a una tarea académica que influyen en las elecciones y en el esfuerzo que los estudiantes despliegan en torno de la misma. Esto es: valor de logro, valor intrínseco, valor de utilidad y costo percibido (Eccles, 2005; Wigfield et al., 2017).

El *valor de logro* refiere a la importancia subjetiva que una persona atribuye al hecho de realizar una tarea. Como cada persona le asigna un valor determinado a la tarea según sean sus necesidades, intereses o preferencias (Eccles, 2005; Paoloni, 2010; Wigfield et al., 2017). Eccles (2005) encuentra asociado este valor de logro a aspectos de la identidad, de sí mismo. El *valor intrínseco* consiste en el placer que vivencia la persona al realizar una tarea, interés y gozo están implicados (Eccles, 2005; Paoloni, 2010; Wigfield et al., 2017). Por su parte, el *valor de utilidad* de la tarea representa la asociación entre la tarea y los planes futuros de la persona, es decir, la tarea es un medio para alcanzar una meta mayor (Eccles, 2005; Paoloni, 2010; Wigfield et al., 2017). El *costo percibido*, es caracterizado por aquella percepción que tiene el sujeto sobre el costo-beneficio de realizar una tarea, cuánto costará realizarla y cuánto lo beneficiará (Eccles, 2005; Wigfield et al., 2017).

Cabe precisar que el costo percibido afecta los demás valores enunciados, desde la perspectiva de Wigfield et al. (2017) no sería entonces un componente de los valores subjetivos estrictamente hablando, sino que este autor lo diferencia de ellos como otro factor. Entre los costos hay una gran variedad, por ejemplo, costo de oportunidad (entre alternativas valiosas hay que escoger una y a las demás se renuncia), costo del esfuerzo (si vale la pena el esfuerzo, cuánto es el esfuerzo necesario), costo psicológico (consecuencias psicológicas y emociones negativas generadas), costo hundido (se evalúa el esfuerzo ya realizado y si vale la pena continuar o renunciar), costos económicos, costos sociales (si se ven afectados los vínculos o posiciones sociales), entre otros (Wigfield et al., 2017).

En relación con la valoración, Voelkl (2012) que realiza un análisis desde una perspectiva sociocultural, resaltando la incumbencia de los factores contextuales – aporte teórico valioso para el presente estudio-. No sólo se hace foco en las cuestiones personales del estudiante, sino también en las relaciones con un otro (docentes, familia y pares) y su rol dentro de una institución, una comunidad

educativa. Precisamente, destaca dos dimensiones de la valoración, las cuales pueden ser complementarias: una importancia personal y una importancia práctica. La importancia personal refiere al percibir que la institución educativa y los resultados que allí se alcanzan tienen valor para la persona en sí misma, por lo que este tipo de valoración puede evolucionar a partir de un sentido interno de realización (interés, disfrute, satisfacción por el logro) o por fuentes externas (calificaciones, estímulos promovidos por otro). Por su parte, la importancia práctica consiste en el reconocimiento de que las experiencias educativas tienen un valor de utilidad para el logro de metas futuras, tal como el desarrollo del futuro ejercicio profesional. Sin embargo, ambas dimensiones de la valoración contribuyen a fortalecer metas de orientación intrínseca para la participación del estudiante; al internalizar los valores percibidos se convierten en motivadores intrínsecos del comportamiento y del compromiso (Voelkl, 2012).

Valoraciones positivas respecto de las tareas propuestas o de los contenidos abordados puede influir en las elecciones de las tareas, en la persistencia y en el rendimiento de los estudiantes. Tal como lo plantea Deci et al. (1991 en Voelkl, 2012), para fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, es crucial que valoren el aprendizaje, el logro y la realización, incluso en áreas y actividades que no les resulten interesantes. Cuando el valor de una actividad se internaliza, las personas pueden no mostrar un mayor interés en ella, pero estarán dispuestas a realizarla debido a su importancia personal.

A los fines propuestos en el presente estudio, conocer las expectativas de resultado y las valoraciones enunciadas por los estudiantes permitirá sumar un elemento importante al análisis de la trama de factores personales que intervienen en el compromiso.

2.1.5. Atribuciones de causalidad

El factor atribuciones de causalidad refiere a las razones que da la persona para explicar un resultado obtenido, es la explicación causal para responder al por qué ocurrió (Weiner, 1985; 1986). En el ámbito educativo, se lo detalla como el proceso mediante el cual el estudiante busca explicaciones y da respuesta vinculadas con las causas que generaron los resultados obtenidos tras haber realizada una tarea o actividad determinada (Burón, 1997; Paoloni, 2010b). Las percepciones que el estudiante tenga sobre sus éxitos (Weiner, 1985) o fracasos influye sobre sus expectativas y comportamientos futuros (Pintrich y Schunk, 2002; Reeve, 1994 en Paoloni, 2010b), como así también cada explicación dada genera determinadas

reacciones emocionales, las cuales pueden ser positivas o negativas (Reeve, 2009; Weiner, 1985; 1986). El atribuir una o más causas ante un determinado resultado le permite al estudiante realizar un manejo eficaz y sugerir cambios para situaciones futuras, en concreto, si se ha obtenido un buen resultado es probable que la persona intente repetir el mismo proceso; en cambio, si se obtuvo un mal resultado el estudiante buscará generar un cambio en el proceso para el logro del resultado esperado (Weiner, 1985).

Un gran exponente de la Teoría de la atribución es Weiner (1985; 1986), el autor analiza el procesamiento de la información que se da luego de obtener un cierto resultado, un proceso de pensamiento y reflexión que realiza la persona para explicar sus éxitos y fracasos. De tal atribución causal deviene una determinada reacción emocional, no de la situación o resultado concretamente. Weiner (1985; 1986) plantea dos momentos, dos instancias de evaluación de resultado de la cual deviene una reacción emocional particular. En una primera evaluación tiene una primitiva reacción dependiente del resultado obtenido, esto es, una reacción positiva ante un buen resultado (como felicidad) o una reacción negativa ante un resultado no deseado (tal como tristeza o frustración). En una segunda evaluación del resultado, la persona da un paso más realizando un proceso reflexivo sobre el resultado obtenido, es decir, la persona busca explicar las causas por las cuales tuvo éxito o no, el porqué del resultado. Ante esta segunda evaluación devienen nuevas emociones y más específicas, diferenciando las emociones que surgieron en un primer momento las cuales fueron generales.

Las reacciones emocionales dependen del resultado obtenido y, principalmente, de la atribución causal. Diferentes investigadores a lo largo de los años han ido generando diversas teorías para lograr explicar las atribuciones causales, y a partir de dichas teorías se han identificado tres dimensiones principales de causalidad, a partir de las cuales se puede definir un estilo atribucional (Paoloni, 2010b; Reeve, 2010). Dichas dimensiones son: locus o foco de las atribuciones, estabilidad y controlabilidad. El *locus o foco* de las atribuciones refiere a dónde se ubica la causa que implica el resultado, lo cual puede ser interna -dentro del sujeto, tales como la habilidad, el esfuerzo, la perseverancia, la capacidad- o externa – ubicado en el afuera, como la suerte, la ayuda o no del docente, los rasgos de la tarea- (Heider, 1958, en Burón 1997). La *estabilidad* consiste en cuán estables son esas causas, si son factores permanentes y difíciles de modificar o causas inestables, cambiantes, variables (Jones y Davis, 1965, en Burón, 1997). Por último, la *controlabilidad* refiere a cuán capaz es el sujeto o qué posibilidad tiene de poder influir

o modificar dicha causa (Weiner, 1979, en Burón, 1997), por lo que se diferencian entre causas controlables e incontrolables.

En síntesis, el proceso de atribución causal que haga el estudiante sobre los resultados obtenidos tendrá una importante incidencia en sus futuras situaciones de aprendizaje. Como ya fue mencionado, el atribuir una causa a un determinado resultado permite al estudiante un manejo más eficaz de su hacer; lo convierte en un estudiante estratégico, debido a que una reflexión sobre las causas puede promover una mejora en la toma de decisiones y a generar cambios en situaciones futuras en pos de optimizar su desempeño (Weiner, 1985). Conjuntamente, resultados positivos generarán emociones más de tipo positivas y enriquecerá su compromiso con los aprendizajes.

2.1.6. Creencias de control y percepción de autonomía

La autonomía, autodeterminación o causación personal, hace referencia a la “sensación personal de que uno es responsable de sus acciones, que las inicia, y las controla” (Huertas, 1997, p. 146). Según el trabajo de diferentes investigadores, la autonomía sería uno de los principales factores para el desarrollo de la motivación intrínseca (Huertas, 1997; Paoloni, 2010b; Ryan y Deci, 2000a; 2000b). Es precisamente, la oportunidad de poder elegir, de tomar la decisión de qué alternativa abordar, qué procedimiento realizar o qué producto elaborar, con quién trabajar lo que suscita metas intrínsecas, mayor motivación e interés en aquello propuesto, así como también emociones mayormente positivas y un incremento en el compromiso a la hora de realizar una tarea de aprendizaje.

Autores como Ryan y Deci (2000a; 2000b) plantean que uno de los rasgos que pueden diferenciar la motivación extrínseca de la intrínseca es el grado de autonomía percibido por la persona. Pongamos el caso de un estudiante con un alto grado de motivación intrínseca puede caracterizarse por procesos de regulación interna enriquecidos, orientados hacia metas claras de dominio, con la internalización del significado y valor de la tarea propuesta. Por el contrario, estudiantes caracterizados por motivación más de tipo extrínseca se muestran con conductas tanto externamente reguladas como internamente reguladas, dependiendo de la tarea o meta propuesta como así también del proceso de internalización que haga la persona. Al hablar de proceso de internalización se hace referencia a “un proceso natural y activo mediante el cual las personas tratan de transformar demandas o costumbres socialmente aceptadas (regulación externa) en valores o razones

personales para comprometerse con su actuación (autorregulación)” (Ryan y Deci, 2000a; 2000b en Paoloni, 2010b, p. 55).

En el marco de los análisis efectuados, Paoloni (2010b) no sólo hace referencia al control sobre aspectos cognitivos, motivacionales y comportamentales de la propia persona, sino que también sobre el control de factores situacionales. El manejo de recursos de aprendizajes -definido como el empleo que hace el estudiante de determinadas estrategias para manejar y controlar el ambiente de aprendizaje-, se vincula con la percepción de autonomía y creencias de control de la persona (Pintrich, 1999). Entre los recursos de aprendizaje se incluye el tiempo, el esfuerzo desplegado, el propio ambiente de aprendizaje, incluyendo a otros a la hora de buscar ayuda, tales como compañeros o docentes. Y es precisamente la búsqueda de ayuda una estrategia que predomina en estudiantes autorregulados, ya que no buscan la respuesta, sino que preguntan por sugerencias e indicaciones generales, denominada ayuda instruccional (Paoloni, 2010b).

Es a partir de lo expuesto que se postula las creencias de control y autonomía como facilitadores del proceso de internalización, ya que el estudiante al percibir la oportunidad de poder elegir, de poder controlar su proceso de aprendizaje, lo ayudaría a comprometerse con la tarea propuesta, incluso con tareas que no despierten inicialmente su interés o sean poco significativas (Paoloni, 2010b). Y es allí donde se observa una relación estrecha entre aprendizaje autorregulado y creencias de control y autonomía, es decir, con procesos de monitoreo, control y regulación del propio proceso de aprendizaje (Pintrich, 2000, en Paoloni, 2010b). A continuación, se abordará el concepto de autorregulación.

2.2. Procesos de Autorregulación y compromiso académico

Tal como lo destacan Cleary y Zimmerman (2012), la autorregulación, el compromiso y la motivación, se han estudiado como constructos independientes, sin embargo, son constructos que están relacionados y son complementarios. Concretamente, autorregulación, motivación y compromiso cognitivo.

La autorregulación consiste en procesos de autodirección, por medio de los cuales la persona, en este caso el estudiante, realiza un seguimiento metacognitivo y evaluativo de su esfuerzo continuo para alcanzar la meta establecida (Reeve, 2009; Zimmerman, 2002). Precisamente, la autorregulación “se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y adaptan cíclicamente al logro de metas personales” (Zimmerman, 2000, p. 14); no sólo implica la habilidad

conductual de la persona para auto-gestionar cuestiones del ambiente, sino que también involucra el conocimiento y el sentido de agencia personal para poner en práctica dicha habilidad (Zimmerman, 2000). Por consiguiente, los procesos de autorregulación están enlazados con un rol proactivo del estudiante en las actividades de aprendizaje, un estudiante que se esfuerza, que es consciente de sus fortalezas y debilidades, que está guiado por objetivos personales preestablecidos, que selecciona estrategias para realizar las tareas, monitorea sus comportamiento en busca del logro de sus metas y reflexiona sobre ello para crecer (Zimmerman, 2002).

Concretamente la autorregulación es entendida como un proceso de retroalimentación cíclico continuo de naturaleza cognitiva, compuesto de tres fases: la fase de previsión/planificación, la fase de desempeño y la fase de la autorreflexión/evaluación (Reeve, 2009; Zimmerman, 2000, 2002; Cleary y Zimmerman, 2012). Estos procesos cíclicos funcionan generalmente en una secuencia temporal, antes, durante y después a medida que los estudiantes se involucran en tareas académicas ofrecidas (Cleary y Zimmerman, 2012).

La fase de *previsión/planificación* implica aquellos procesos y creencias que se dan antes de comenzar concretamente (Reeve, 2009; Zimmerman, 2000, 2002; Cleary y Zimmerman, 2012). Dicha fase a su vez está compuesta por dos procesos: el análisis de tareas, que consiste en el establecimiento de metas u objetivos y la planificación estratégica para la realización de la tarea; y la automotivación, la cual germina a partir de las creencias construidas por el propio estudiante sobre el aprendizaje, tales como las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultados (Zimmerman, 2002).

En cuanto a la fase de *desempeño*, refiere al momento donde el estudiante ya se encuentra inmerso en la tarea comenzando a realizarla, son los procesos que tienen lugar durante la realización de la tarea (Reeve, 2009; Zimmerman, 2000, 2002; Cleary y Zimmerman, 2012). Dicha fase se compone de dos procesos: autocontrol, el cual consiste en el desarrollo de métodos y estrategias seleccionados en la fase anterior; y la auto-observación, concerniente al registro de aquellos sucesos personales que van ocurriendo durante el desarrollo de la tarea (Zimmerman, 2002).

Y la tercera fase alude a la *autorreflexión*, son los procesos que ocurren después de cada esfuerzo de aprendizaje, pero esto no quiere decir que ocurren después de haber concluido la tarea (Reeve, 2009; Zimmerman, 2000, 2002; Cleary y Zimmerman, 2012). También son dos los procesos que componen dicha fase: auto-

juicio y la auto-reacción. El juicio de uno mismo o auto-juicio involucra la autoevaluación y la atribución de causalidad, donde el estudiante va hallando aquellas discrepancias entre las retroalimentaciones sobre la meta, el desempeño actual y el objetivo propuesto, como así también señala la fuente de los errores u obstáculos que se le presentan y los éxitos logrados (Zimmerman, 2002). La reacción de uno mismo o auto-reacción consiste en los sentimientos o emociones vivenciadas respecto del propio desempeño, sentimientos de autosatisfacción y afecto positivo sobre el mismo. A mayor satisfacción experimentada por el estudiante mejora su motivación. Además, las auto-reacciones implican respuestas tanto adaptativas como defensivas, es decir, ajustes direccionados a aumentar la efectividad de sus estrategias de aprendizaje o esfuerzos para proteger la imagen de uno mismo (como evitar oportunidades para desempeñarse como faltar a un examen) (Zimmerman, 2002).

Desde los aportes de la teoría socio-cognitiva, se plantea influencias recíprocas entre aspectos cognitivos y aspectos contextuales; es decir, “el funcionamiento humano implica interacciones recíprocas entre el entorno, la persona (creencias, afecto) y el comportamiento”⁶ (Cleary y Zimmerman, 2012, p. 240). La autorregulación va más allá del conocimiento sobre una habilidad, implica a su vez, autoconciencia, automotivación y la habilidad para aplicar de manera apropiada ese conocimiento (Zimmerman, 2002). La autorregulación no es un rasgo personal innato, implica el uso de determinados procesos que deben ir adaptándose a cada tarea e incluye habilidades tales como:

(a) establecer metas proximales específicas para uno mismo, (b) adoptar estrategias poderosas para alcanzar las metas, (c) monitorear el desempeño de uno de manera selectiva para detectar signos de progreso, (d) reestructurar el contexto físico y social de uno para lograrlo compatible con las metas de uno, (e) administrar el uso del tiempo de manera eficiente, (f) autoevaluar los métodos de uno, (g) atribuir causalidad a los resultados y (h) adaptar los métodos futuros. (Zimmerman, 2002, p. 66).

Tal como se definió al comienzo del capítulo, la motivación es entendida como constructo hipotético mediante el cual se explica el inicio, la dirección, la intensidad y persistencia del accionar de una persona hacia sus objetivos (Good y Brophy, 1996). Cleary y Zimmerman (2012) plantean que las creencias que los estudiantes tienen sobre su propia capacidad y sus intereses por aprender no sólo van a ejercer cierta

⁶ Traducción propia

influencia sobre su compromiso conductual desarrollado o la inversión en su propio aprendizaje, sino también sobre su compromiso cognitivo, “el grado en que uno se involucra cognitivamente en el ciclo de retroalimentación cíclica de la autorregulación” (p. 240)⁷. De allí la relación complementaria entre autorregulación, compromiso y motivación; concretamente: “se ha descubierto que estas creencias de motivación afectan las elecciones estratégicas que hacen los estudiantes, su esfuerzo y persistencia durante el aprendizaje, así como la calidad de sus procesos de reflexión después de su desempeño”⁸ (Schunk y Zimmerman, 2008 en Cleary y Zimmerman, 2012, p.244).

Poder conocer de qué modo los estudiantes autorregulan sus procesos de aprendizajes, si son conscientes de ellos proveerá la información suficiente para poder analizar el sentido de agencia personal de los estudiantes y su vinculación con el compromiso con los aprendizajes.

2.3. Las emociones en los aprendizajes académicos

Tal como lo plantean Pekrun y Linnenbrink-García (2012), “Las emociones están omnipresentes en los entornos académicos y afectan profundamente el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes” (p. 259). Propiamente, las emociones son definidas como aquellos fenómenos breves de carácter subjetivo, fisiológicos y expresivos con los que el sujeto reacciona ante diferentes situaciones de la vida (Reeve, 2009). A la hora de definir las emociones hay varias posturas desde donde hacerlo, es decir, desde una Perspectiva biologicista (vinculada con componentes fisiológicos), una Perspectiva Cognitivista (relacionado con valoraciones cognoscitivas) o desde Perspectivas Integrales, perspectiva que aquí interesa.

Desde la perspectiva integral, se plantea que las emociones:

(...) surgen cuando un individuo atiende una situación y la evalúa como inmediatamente relevante para sus metas activas en ese momento. A medida que surgen las emociones, por lo general involucran respuestas experimentales, conductuales y fisiológicas débilmente acopladas: uno siente, se comporta y desarrolla respuestas de todo el cuerpo (Gross y Jazaieri, 2014, p. 388).

Las emociones, desde esta perspectiva, se caracterizan por el momento y lugar donde ocurren, debido a que surgen cuando la persona atiende y valora como

⁷ Traducción propia

⁸ Traducción propia

interesante o importante una situación para una meta personal; el valor o significado asignado a la situación es lo que da lugar a la emoción (Gross, 2014). Otra característica de las emociones es su naturaleza multifacética, debido a que es un fenómeno que involucra diferentes dominios, como lo es la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología (Gross, 2014).

Otra definición es la de Chóliz (2005), quien define las emociones como “una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p. 4). Reeve (2010), por su parte, define las emociones como “fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida” (p. 223). Lo que tienen en común las diferentes definiciones presentadas es el carácter situacional, multidimensional y adaptativo de las emociones.

Dentro de este planteo multidimensional de las emociones, Reeve (2010) postula cuatro dimensiones o componentes, los cuales son: dimensión sentimental o afectiva, dimensión de estimulación corporal o fisiológica, dimensión intencional o funcional y la dimensión social-expresiva. En primer lugar, la dimensión *sentimental* o *afectiva* refiere a la experiencia subjetiva que tienen sentido personal, son los estados afectivos subjetivos que llevan a la persona a sentir ciertos sentimientos (tristeza, enojo, alegría, entre otras), pero a diferencia de estos, no solamente los siente sino que también la moviliza a hacer o no algo, lo que se relaciona con la siguiente dimensión. En segundo lugar, la dimensión de *estimulación corporal* o *fisiológica* incluye la participación del cuerpo, concierne una activación singular neural y fisiológica con participación de los sistemas autónomos y hormonales, generando cambios neuroendocrinos automáticos (la frecuencia cardiaca, epinefrina en el torrente sanguíneo, postura de alerta, etc.). En tercer lugar, la dimensión *intencional* o *funcional* la cual se relaciona con la adaptación del organismo al entorno, seleccionando las respuestas adecuadas ante una situación o una meta, “explica por qué la gente quiere hacer lo que quiere hacer y por qué se beneficia de sus emociones” (Reeve, 2010, p. 223). Y en cuarto lugar, la dimensión *social-expresiva* es definida como el aspecto comunicativo de la emoción, ya que por medio de gestos, posturas, tonos de voz, muecas se comunica –de manera no verbal- a los demás cómo la persona se siente, sus emociones, pasando a tener carácter social y público.

Para caracterizar las emociones e integrar las diferentes perspectivas que hay sobre las mismas, Gross y colegas (2007, 2014) propusieron el denominado “Modelo modal”, según el cual las emociones tienen tres características principales: antecedentes en el surgimiento (aspectos del contexto), respuestas emocionales (multisistémicas) y la relación entre antecedentes y respuestas (regulación de la emoción). A partir de dichas características el modelo las sintetiza una secuencia que consiste en *situación-atención-valoración-respuesta* (Gross, 2014), A continuación, se describirá en detalle.

Las emociones surgen, en primer lugar, a partir de una *situación* determinada la cual a la persona le llama la *atención* o despierta su interés, haciendo una *valoración* de acuerdo a sus metas u objetivos personales. Por ello la primera característica refiere a los aspectos del contexto y esta primera parte envuelve los tres primeros pasos de la secuencia. En segundo lugar se encuentran las respuestas emocionales, como ya se anticipó, las mismas son multisistémicas, abarcando la dimensión subjetiva, comportamental, fisiológica y social (Paoloni, 2014a; 2014b; 2019b). Por último, los autores destacan la regulación emocional, aquello que ocurre entre el contexto, aquella situación valorada como relevante, y la respuesta propiamente dicha. Gross (2014) lo define como “determinar qué emociones se tienen, cuándo se tienen y cómo se experimentan o expresan estas emociones” (p. 6), por lo que la regulación emocional refiere a cómo se regulan las emociones en sí mismas a través de diferentes procesos.

En síntesis, las emociones son una herramienta importante de la persona para leer y evaluar cómo va su adaptación en diversas situaciones, tal como la alegría indica progreso en el logro de sus metas, o en el caso contrario, la tristeza o angustia (Reeve, 2009). Los contextos de aprendizaje no son ajenos a las emociones, los diferentes actores viven gran diversidad de emociones, “experiencias emocionales intensas que dirigen las interacciones, afectan el aprendizaje y el desempeño e influyen en el crecimiento personal tanto de los estudiantes como de los maestros” (Pekrun et al., 2007, p. 13). Gran cantidad de estudios evidencian que los estudiantes experimentan una gran diversidad de emociones al asistir a clases, al hacer las tareas, al rendir un examen (Pekrun y Linnenbrink-García, 2012).

En cuanto a las emociones en contextos académicos, la Teoría de las Emociones de Logro de Pekrun tiene gran relevancia. Con emociones de logro se hace referencia a “emociones vinculadas directamente a actividades de logro o resultados de logro” (Pekrun et al., 2007, p. 15); entendiendo el logro como la cualidad de actividades o resultados, evaluados con estándares de excelencia, esto

es, en contextos de aprendizaje las emociones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento académico son entendidas como emociones de logro (Pekrun et al., 2007). Son emociones vinculadas con el ámbito académico, concebidas como procesos psicológicos complejos con componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos (Schutz y Pekrun, 2007); son las formas en que los actores del contexto educativo -docentes y estudiantes-interpretan aquello que ocurre (Paoloni, 2014a; 2014b; 2019).

Pekrun (2006), desde una perspectiva socio-cognitiva, e integrando los desarrollos de diferentes teorías y modelos que destacan el papel de las emociones sobre el aprendizaje y desempeño (Fredrickson, 2001 en Pekrun et al., 2007; Zeidner, 1998 en Pekrun et al., 2007) propone la *Teoría del Control – Valor*. Desde dicha teoría, se postulan dos grupos de percepciones que generan las emociones del logro, las cuales son el control subjetivo y el valor subjetivo sobre las actividades y resultados. Tanto las percepciones de control y valor sobre las actividades como sobre los resultados son necesarias para favorecer el surgimiento de emociones de logro.

Particularmente, desde la teoría de Control-Valor, Pekrun propone la taxonomía tridimensional de las emociones de logro (Pekrun et al., 2007, p. 16) para organizar las emociones. Una primera dimensión recae en el *foco de atención*, distinguiendo entre las emociones relacionadas con resultados de logros y emociones relacionadas con actividades de logro. Las dos dimensiones restantes refieren a la *valencia* de las emociones (las cuales pueden ser positivas o negativas) y al *grado de activación* implicado. En la Tabla 1 se muestra dicha taxonomía tridimensional, dispositivo empleado para comprender la teoría y formular predicciones en dos líneas: sobre las emociones académicas que podrían originarse según el control percibido y el valor otorgado a actividades y resultados; como así también, sobre los efectos de las emociones en relación con el desempeño de los estudiantes.

Tabla 1. Taxonomía tridimensional de las emociones de logro

Objeto de foco de la Atención	Valencia Positiva		Valencia Negativa	
	Activación	Desactivación	Activación	Desactivación
Foco en la Actividad	Disfrute	Relajación	Enojo - Frustración	Aburrimiento
Foco en los Resultados	Alegría, Gratitud, Orgullo, Esperanza	Satisfacción, Alivio	Ansiedad, Vergüenza, Enojo	Tristeza, Decepción, Desesperanza

Fuente: Pekrun et al. (2007, p. 16). Traducción propia

A la hora de pensar en diseñar propuestas de enseñanza es valioso conocer las emociones de los estudiantes porque tienen gran relación con su bienestar subjetivo, impactan en la calidad de sus aprendizajes y logros, tienen efecto en la calidad de las comunicaciones e interacciones y a partir de su conocimiento se puede generar intervenciones adecuadas para generar emociones adaptativas en los estudiantes (Goetz et al., 2006; Paoloni, 2014a; 2014b; 2019b). El promover emociones positivas y estimular la atención de los estudiantes hace que su proceso de aprendizaje se enriquezca, como así también se generan estrategias de aprendizaje más flexibles (Paoloni y Vaja, 2013; Paoloni, Loser y Falcón, 2018).

Para abordar la relación entre los diferentes constructos, Pekrun y Linnenbrink-García (2012) plantean el concepto de *causalidad recíproca*, donde se entiende que las emociones académicas tienen cierta influencia sobre el compromiso desplegado y sobre el rendimiento de los estudiantes, pero al mismo tiempo se espera que los resultados de rendimiento influyan recíprocamente sobre las valoraciones, las emociones y el ambiente de aprendizaje (Pekrun, 2006 en Pekrun y Linnenbrink-García, 2012). Particularmente los autores plantean tres circuitos de retroalimentación:

- 1) Los contextos de aprendizaje dan forma a las valoraciones y las emociones de los estudiantes, pero dichas emociones también afectan recíprocamente los contextos de aprendizaje de los estudiantes y el comportamiento de los docentes y compañeros de clase;
- 2) Las emociones influyen sobre el compromiso de los estudiantes y éste último afecta sus emociones;
- 3) Al tener influencia sobre el compromiso, las emociones de los estudiantes influyen también en su rendimiento. Y éste al ser una de las fuerzas principales que dan forma a las emociones de los estudiantes, nuevamente hay causalidad recíproca (Pekrun y Linnenbrink-García, 2012)

En síntesis, las emociones tienen un carácter situacional, por lo que son muy sensibles al contexto; hay interrelación entre aspectos personales de las emociones y los factores del contexto, habiendo efectos recíprocos entre las emociones de logro el desempeño académico, el compromiso desarrollado con los aprendizajes y con los resultados obtenidos. Emociones positivas como lo son la alegría o el disfrute, se relacionarían con altos desempeños académicos, un considerable compromiso con los aprendizajes y buenos resultados, caso contrario, emociones como lo es el enojo, la frustración y la ansiedad se relacionarían con bajos niveles de desempeño y un

débil compromiso con los aprendizajes (Paoloni, 2014a; 2014b; 2019b). En relación con los objetivos planteados, el desarrollo conceptual presentado en el presente apartado permitirá describir y analizar las emociones del grupo de estudiantes participante.

2.4. Competencias socioemocionales

A nivel general las competencias son definidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007, p. 63). Dicho concepto integra el saber, saber hacer y saber ser, por lo cual no es algo innato o preestablecido en cada individuo (Paoloni, 2019a). Autores como Repetto Talavera y Pérez-González (2007), con los cuales concordamos, entienden que cada competencia, habilidad o capacidad es aprendida y susceptible de poder ser desarrollada.

Particularmente, el concepto de Competencias socioemocionales está actualmente en construcción, de tal manera que no hay acuerdo aún con el término de designación. Nombres tales como: competencias personales, competencias sociales, competencias transversales, competencias emocionales, competencias básicas, competencias participativas, competencias para la vida, competencias interpersonales, competencias relacionales, competencias clave, competencias genéricas, entre otras. En este trabajo se optó por el término *Competencias socioemocionales* y son definidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, 2009, p. 146).

El concepto de competencias socioemocionales tiene sus raíces en el modelo de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y en los desarrollos acerca de la Inteligencia Emocional, donde hay dos posturas diferentes desde las cuales se conceptualiza. Una concepción amplia o “modelos mixtos”, que la considera como “un compendio de rasgos estables de la personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas” (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005, p. 67). Y otra conceptualización más restringida o también denominada “modelo de habilidad”, en el que se considera la inteligencia emocional como el procesamiento de información que proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (Fernández Berrocal y

Extremera Pacheco, 2005). A cada una de las concepciones o modelos corresponde la propuesta de diferentes teóricos, a los modelos mixtos resultan la propuesta de Goleman (2000) y de Bar-On (2012); para el modelo de habilidad resulta la propuesta de Salovey y Mayer (1997, en Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

En cada modelo teórico se identifican diferentes competencias hoy caracterizadas como competencias socioemocionales. Particularmente su clasificación varía según las diferentes aproximaciones teóricas. El lector interesado en una revisión teórica sobre los desarrollos sucedidos en el estudio de las competencias socioemocionales, puede consultar el trabajo realizado por Paoloni (2019a)⁹. Y en referencia a un planteamiento centrado en el modelo holístico o integrado de las competencias, desde el cual nos posicionamos, son entendidas como una construcción, como el resultado de la combinación de recursos personales y del entorno (Le Boterf, 2001 en Repetto Talavera y Pérez-González, 2007).

Las competencias además de implicar un *saber* (conocimientos conceptuales), un *saber hacer* (conocimientos procedimentales) y un *saber ser/estar* (conocimientos actitudinales), implican otros tres aspectos. Conjuntamente deberá contar con un *querer hacer*, es decir, estar motivada y con interés en hacerlo, poseer *características personales* básicas que lo apunten (capacidades cognitivas, inteligencia emocional y rasgos de personalidad) y contar con un *poder hacer*, es decir, características del contexto favorables (Paoloni, 2019a; Repetto Talavera y Pérez-González, 2007).

Multiplicidad de autores han elaborado diversas propuestas en relación con las características de las competencias socioemocionales. En este caso se considera la clasificación de las competencias según la propuesta de CASEL¹⁰, el cual es un organismo de referencia internacional que desarrolla investigaciones sobre educación socioemocional en ámbitos escolares. Dicho organismo elaboró cinco grandes dimensiones donde agrupa un listado de competencias socioemocionales, estas son: *Competencia en el dominio de la autoconciencia*; *Competencia en el dominio de la autorregulación*; *Competencia en el dominio de la conciencia social*; *Competencia en el dominio de la comunicación interpersonal*; y, *Competencia en el dominio de la toma de decisiones responsable* (Weissberg, et al., 2015).

⁹ Paoloni, P. V. (2019). Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y R. B. Martín, *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (págs. 103-134). Córdoba: Brújas.

¹⁰ *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

Para definir cada una de estas dimensiones se considerarán los planteos de Paoloni (2019) quien integró los aportes de la Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, Goleman, Bar-On), el modelo pentagonal propuesto por el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) (Pérez-Escoda, 2016) y los avances sobre inteligencia social (Albrecht). A continuación, se describirán cada una de las dimensiones presentadas:

1. *Competencia en el dominio de la autoconciencia*: definida como la aptitud que tienen cada sujeto de tomar conciencia de sus propias emociones, metas y valores, así como también la capacidad para autovalorar las limitaciones y fortalezas propias, con una mentalidad positiva (optimistas y autoeficaces). Refiere a la habilidad para “reconocer cómo nuestros pensamientos, sentimientos y acciones están interconectados” (Paoloni, 2019, p. 121). La misma comprende: a) *Toma de conciencia de las propias emociones*; b) *Dar nombre a las propias emociones*; c) *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*; d) *Autoestima*; e) *Automotivación*; f) *Autoeficacia emocional*; g) *Actitud positiva*; y h) *Resiliencia* (Bisquerra Alzina, 2003, 2009; Pérez-Escoda, 2016; Weissberg, et al., 2015; Paoloni, 2019).

2. *Competencia en el dominio de la autorregulación*: refiere a la habilidad para manejar las emociones y comportamientos apropiadamente, suponiendo una toma de conciencia de las mismas y contar con estrategias apropiada de afrontamiento. Abarca también las destrezas como “retrasar las gratificaciones, tolerar el estrés, controlar los impulsos y perseverar ante los desafíos y dificultades” (Paoloni, 2019, p. 122). Abarca lo siguiente: a) *Regulación de emociones y sentimientos*; b) *Habilidades de afrontamiento*; c) *Competencia para autogenerar emociones positivas* (Bisquerra Alzina, 2003, 2009; Pérez-Escoda, 2016; Weissberg, et al., 2015; Paoloni, 2019).

3. *Competencia en el dominio de la conciencia social*: la misma está compuesta por un conjunto de características que se vinculan en el concepto central de empatía, es decir, “considerar una perspectiva diferente a la propia, pudiendo empatizar tanto desde lo cognitivo como desde lo emocional con los demás” (Paoloni, 2019, p. 123). También incluye la capacidad para comprender normas sociales y el reconocimiento como apoyo y recursos importantes a la familia, la escuela y la comunidad. En dicha dimensión se encuentra: a) *Comprensión de las emociones de los demás – (empatía - conciencia situacional)*, y b) *Análisis crítico de normas sociales* (Bisquerra Alzina, 2003, 2009; Pérez-Escoda, 2016; Weissberg, et al., 2015; Paoloni, 2019).

4. *Competencia en el dominio de la comunicación interpersonal*: consiste en la capacidad de mantener relaciones favorables con las demás personas, vínculos saludables y gratificantes, considerando normas sociales. Implica la comunicación tanto del orden de lo verbal como de lo no verbal, abarcando la forma de expresarse claramente, con escucha activa, comportamientos cooperativos, destreza para negociar, manejar conflictos y buscar ayuda de ser necesario. Comprende competencias tales como: a) *Expresión emocional apropiada*; b) *Buscar ayuda y recursos*; c) *Dominar las habilidades sociales básicas*; d) *Respeto por los demás*; e) *Practicar la comunicación receptiva*; f) *Practicar la comunicación expresiva*; g) *Compartir emociones*; h) *Comportamiento prosocial y cooperación*; i) *Asertividad* (Bisquerra Alzina, 2003, 2009; Pérez-Escoda, 2016; Weissberg, et al., 2015; Paoloni, 2019).

5. *Competencia en el dominio de la toma de decisiones responsable*: refiere a la capacidad para “hacer una elección constructiva en relación con comportamientos personales y relaciones sociales a través de diferentes situaciones y contextos (...) habilidad para considerar estándares éticos, considerar aspectos relativos a la seguridad, valorar los riesgos, hacer una evaluación realista” (Paoloni, 2019, p. 127) de las propias acciones, considerando la salud y el bienestar propio y el de los demás. La misma envuelve: a) *Responsabilidad*; b) *Prevención y solución de conflictos*; c) *Capacidad para gestionar situaciones emocionales*; d) *Fijar objetivos adaptativos*; e) *Toma de decisiones*; f) *Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida*; g) *Bienestar emocional*; y *Fluir* (capacidad para generar experiencias óptimas) (Bisquerra Alzina, 2003, 2009; Pérez-Escoda, 2016; Weissberg, et al., 2015; Paoloni, 2019).

Para concluir, hay suficiente evidencia empírica la cual demuestra las consecuencias positivas que tiene el desarrollo de competencias socioemocionales, tanto en el ámbito académico (Cassullo y García, 2015; Chimborazo Castillo et al., 2021; Paoloni et al., 2019; Pérez-Escoda et al., 2019; Pérez-Escoda y Filella Guiu, 2019; Paoloni y Schlegel, 2018; Siado-Ramos y Galván-Cardoso, 2021), como en el profesional o empresarial (Domínguez García et al., 2015; Paoloni, Chiecher y Elisondo, 2018; Paoloni y Schlegel, 2022; Weisinger, 1998 en Rico, 2002). En dichos trabajos se destaca, por ejemplo, que el hecho de suscitar el desarrollo de competencias socioemocionales promueve mayores y mejores respuestas de afrontamiento y de resolución de problemas, permite resolver situaciones con compañeros, favorece las relaciones interpersonales, ayuda a afrontar críticas y

situaciones de estrés, contribuye a perseverar en la tarea hasta finalizarla, a enfrentar desafíos, a prevenir conflictos, entre otras.

Focalizando en el contexto de formación en carreras de ingeniería, el Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingenierías (CONFEDI) de la República Argentina plantea una serie de competencias genéricas de egreso que deberían desarrollar estudiantes de Carreras de Ingeniería de la República Argentina. Dicho Consejo define como competencia genérica a “la capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales” (CONFEDI, 2014, p. 16). Específicamente, dichas competencias apuntan a capacidades complejas e integradas y se relacionan tanto con un *saber* (conocimientos teóricos, contextuales y procedimentales), como con un *saber hacer* (formalizado, empírico, relacional). Además, se refieren al futuro desempeño y contexto profesional, abarcando valores y cuestiones éticas (CONFEDI, 2014). Se enumeran diez competencias genéricas, las cuales son competencias profesionales comunes a todas las ingenierías, y son divididas en dos áreas. Un área denominada Competencias tecnológicas: 1. *Identificar, formular y resolver* problemas de ingeniería; 2. *Concebir, diseñar y desarrollar* proyectos de ingeniería; 3. *Gestionar, planificar, ejecutar y controlar* proyectos de ingeniería; 4. Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la ingeniería; 5. Contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas. Otra área denominada: Competencias sociales, políticas y actitudinales: 6. Desempeñarse de manera efectiva en *equipos de trabajo*; 7. *Comunicarse con efectividad*; 8. *Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social*, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global; 9. *Aprender en forma continua y autónoma*; 10. *Actuar con espíritu emprendedor* (CONFEDI, 2018).

Desde esta nueva perspectiva, lo que el CONFEDI subraya es “la necesidad de proponer un currículo con un balance equilibrado de competencias y conocimientos académicos, científicos, tecnológicos y de gestión, con formación humanística” (CONFEDI, 2018, p. 18). No basta con un saber y un saber hacer, sino que hay que dar un paso más en la formación. Los conocimientos teóricos y prácticos deben ir acompañados por competencias tanto intrapersonales como interpersonales, por conciencia, regulación y autonomía emocional, competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar. Las competencias denominadas genéricas por dicho Consejo conciertan con lo desarrollado en el presente apartado

denominado Competencias socioemocionales, van en la misma línea. Por ejemplo, se pueden citar competencias valiosas para el desempeño como estudiantes y también para el ejercicio del futuro rol profesional tales como: *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; Expresión emocional apropiada; Habilidades de afrontamiento, Automotivación, Responsabilidad, Análisis crítico de normas sociales, Dominar las habilidades sociales básicas, Respeto por los demás, Practicar la comunicación receptiva, Comportamiento prosocial y cooperación, Asertividad, Prevención y solución de conflictos, Fijar objetivos adaptativos, Toma de decisiones, Buscar ayuda y recursos, Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida* (Bisquerra Alzina, 2003, 2009; Pérez-Escoda, 2016).

La enseñanza de competencias cobra relevancia tras los fundamentos anteriormente expuestos, son de gran valor ya que contribuyen a enriquecer los procesos de formación integral. Toda competencia es susceptible de ser desarrollada y perfeccionada y allí los procesos de enseñanza cobran un rol fundamental; el contexto de aprendizaje es un lugar propicio para el desarrollo y fortalecimiento de dichas competencias (CONFEDI, 2018; Paoloni et al., 2019).

Para cerrar parece interesante citar la siguiente reflexión de Paoloni, Chiecher y Elisondo (2019), la cual sintetiza lúcidamente lo que hasta aquí se ha expuesto porque pone de manifiesto, entre otros aspectos, la importancia de *comprometer a docentes y estudiantes* en el desarrollo, diversificación o consolidación de competencias socioemocionales tan necesarias para una formación profesional integral.

Además de experticia técnica, de preparación académica, de conocimientos conceptuales y procedimentales, se requiere *actitud*, profesionales que puedan *comprender* el mundo e influir en él, que puedan *aprender de forma autónoma* a lo largo de su vida, *creativos e innovadores*, capaces de asumir riesgos y hábiles para *identificar problemas y gestionar soluciones* oportunas; se requiere de profesionales que puedan desarrollar *relaciones armoniosas* con quienes interactúan, *líderes* responsables y partícipes eficaces en la vida profesional, social y política de la comunidad a la que pertenecen (Paoloni et al., 2019, p. 62; el uso de cursiva es nuestro).

En síntesis, a partir de los estudiosos del campo de la Psicología Educativa que han centrado sus investigaciones sobre la motivación y el compromiso con los aprendizajes, así como los autores que participaron en la escritura del HRSE (2012)

y de la recuperación de los estudios de Paoloni (2010a; 2010b; 2010c) se pudo advertir la trama de factores personales que se constituyen en fuentes de motivación interna para el compromiso asumido con los aprendizajes. Sin embargo también se puede advertir la interacción entre estos factores y ciertos factores contextuales. Por tal motivo, en el próximo capítulo se desarrollará las implicancias de los contextos de aprendizaje, focalizando en los factores contextuales considerados relevantes para el compromiso que los estudiantes asumen con sus aprendizajes.

CAPÍTULO III

Los Contextos de Aprendizaje y su Relación con el Compromiso Académico

Como ya fue mencionado en el Capítulo 1, el compromiso es entendido como un proceso dinámico que, además del entramado de múltiples factores personales, reconoce la participación de aspectos contextuales que interactúan en cada situación de aprendizaje de un modo particular (Finn y Zimmer, 2012; González Fernández et al., 2013). Concretamente, en el presente capítulo se analizan las influencias del contexto, con especial atención en los facilitadores contextuales del compromiso con los aprendizajes (Sinclair et al., 2003; Skinner et al., 2008; Skinner y Pitzer, 2012).

El contexto puede promover u obstaculizar el compromiso. Cuando se habla de facilitador del compromiso, interesa ver qué rasgos del contexto mejoran el compromiso. Eso lleva a ver qué relaciones se establecen entre las diversas dimensiones del contexto y los distintos indicadores de compromiso; como así también ver si a través de un mayor compromiso se mejoran los aprendizajes. Pero para ello, en primer lugar, se define qué se entiende por contexto y cuál es su relación con los aprendizajes y, fundamentalmente, con el compromiso.

Una cuidadosa revisión de antecedentes realizada por Rinaudo (2014) sugiere que, en los comienzos de la investigación en Psicología Educacional, el contexto no fue siempre entendido de la misma manera ni considerado igualmente importante respecto de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Así es como en las últimas décadas se advierte un paulatino desplazamiento de visiones que tendieron a dicotomizar los vínculos existentes entre persona y situación hacia perspectivas más integrales que atienden a la complejidad de la persona actuando en situación como clave para comprender el compromiso asumido con los aprendizajes (Rinaudo, 2014).

En este sentido, junto a la difusión de los aportes de las teorías socio-constructivistas en el campo de la Psicología Educacional, los estudios sobre los contextos de aprendizaje recibieron una atención creciente desde la década del '60 (Rinaudo, 2014). En este marco, Cole (1999) subrayó la frecuencia con que los

términos “hebras”, “hilos”, “tejidos”, y “red” se usan dentro de los enfoques culturalistas para describir acciones en el estudio de los procesos de pensamiento. Cuando el contexto se entiende como una red y las acciones se estudian como acontecimientos particulares, los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles pasan a ser objeto de mayor interés (Rinaudo, 2014).

Para llegar a esta visión más integral sobre los contextos de aprendizaje, con la cual concuerda la perspectiva de este estudio, las ideas sobre qué se entiende por contexto, y sobre el modo en que éste influye en el aprendizaje, fueron cambiando a lo largo del tiempo, enriqueciéndose a partir de diferentes marcos teóricos.

A continuación, se realiza en primer lugar, un breve desarrollo de las perspectivas teóricas relativas a las influencias contextuales en el compromiso; en segundo lugar, se consideran las dimensiones del contexto educativo que tiene implicancias sobre el compromiso con los aprendizajes. En tercer lugar, se tratan las relaciones interpersonales que tienen lugar en los contextos de aprendizaje. Por último, se enfocan planteos acerca de la relación entre el contexto familiar y los fondos de conocimiento con la facilitación del compromiso.

3.1. Perspectivas teóricas acerca de las influencias contextuales en el compromiso

En esta sección se consideran especialmente la noción de contexto en el marco de los aportes del enfoque sociocultural, el Modelo Ecológico de los Sistemas de Bronfenbrenner (1987); y el Modelo Contextual de compromiso de Lam y colaboradores (2012).

3.1.1. Enfoque sociocultural

Siguiendo con la revisión efectuada por Rinaudo (2014, 2019b), encontramos que los trabajos de Vygotsky (Rusia, 1898-1934), Bruner (Estados Unidos, 1915-2016), Wenger (Suiza, 1952-actualidad), Resnick (Estados Unidos, 1932), y Lave (Estados Unidos, 1939-actualidad) forman la base de los antecedentes de esta perspectiva, interesada en indagar el modo en que la cultura actúa sobre el desarrollo y aprendizaje humanos.

Desde esta perspectiva lo que se busca es explicar el proceso de aprendizaje desde el reconocimiento de la relación que se da entre dicho proceso y los escenarios culturales, históricos e institucionales que lo atraviesan. El aprendizaje es concebido

como un proceso social, que se define a partir de interacciones entre los aprendices y las propiedades del contexto específico (Olmedo, 2004).

Desde el enfoque sociocultural, se pueden identificar al menos cuatro contribuciones fundamentales: la preponderancia del lenguaje y las herramientas de la mente y la cultura; la atención a los contextos cotidianos de aprendizaje; la atención a las relaciones interpersonales; y la concepción de aprendizaje como construcción de identidad (Rinaudo, 2014, 2019a).

La preponderancia del lenguaje y las herramientas de la mente y la cultura, hace fuerte hincapié en el importante papel constitutivo de la cultura en la evolución filogenética y ontogenética del ser humano (Rinaudo, 2014). Como ya se mencionó, uno de los principales precursores de dicho enfoque fue Bruner (1997), quien postuló que el aprendizaje y el pensamiento se encuentran siempre situados en contextos culturales y siempre requieren de las herramientas propias de cada cultura, por lo que de cada contexto emergen modos de conocer y de aprender particulares.

Cada situación de aprendizaje, según Henning (2004) se encuentra atravesada por lenguajes, herramientas y relaciones sociales, que dan forma a las interacciones que en ellas acaecen. Así, cobran especial interés los diferentes discursos que circulan en las clases, tal como lo señaló Anderson (2007), quien distinguió entre el lenguaje de los científicos, el lenguaje de los profesores y el lenguaje cotidiano. Cada uno de esos lenguajes representa modos diferentes de interpretar y actuar dentro de la comunidad de la cual surgió. Sin embargo, dichos discursos confluyen en el contexto de una clase y el encuentro muchas veces no es amigable. De hecho, pueden apoyar u obstaculizar el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes, lo que permite comprender mejor su influencia sobre el compromiso desplegado. Si el discurso cotidiano está alejado del discurso del docente o si el discurso del docente no logra aproximar el discurso académico al cotidiano, las dificultades para comprometerse con la comprensión se acrecentarían. El punto allí es lograr advertir la coexistencia, –a veces armónica otras veces conflictiva– de estos discursos de manera que permita a los estudiantes ahondar en la comprensión del lenguaje y de los modos de pensar y hacer propios de un campo particular de conocimientos (Rinaudo, 2014).

La atención a los contextos cotidianos de aprendizaje, precisamente, el aprendizaje es entendido como un proceso social, que se da en la interacción entre los aprendices y las características del ambiente particular, independientemente de su nivel de formalidad. Esto quiere decir que la gama de escenarios posibles para el

aprendizaje es muy amplia (Rinaudo, 2014). Así, de acuerdo con los postulados de los enfoques socioculturales, el aprendizaje ocurriría en una multiplicidad de contextos: formales, no formales, informales. Se aprende tanto en el salón de clases (contexto formal), como en una biblioteca, un museo o en asociaciones barriales (contexto no formal), como así también en la familia o en las interacciones que se establecen en un grupo de amigos (informal). Como se advierte, esta es una contribución importante porque amplía la consideración de las intervenciones educativas de cara a favorecer o promover un mayor compromiso de las personas con sus aprendizajes. En este sentido, la incorporación de experiencias de aprendizaje vividas en contextos no formales o informales en los diálogos que hacen a la construcción de conocimiento en los contextos formales, pues ampliaría las posibilidades de la educación para lograr su cometido de ayudar a comprometer a los estudiantes, promoviendo un rol activo en sus procesos de aprendizaje.

La atención a las relaciones interpersonales, en íntima relación con los dos postulados anteriores, atiende a los estudios sobre el discurso de Anderson (2007), quien plantea que la alfabetización científica –involucrando conocimientos sobre el lenguaje propio del campo y los modos de pensar y hacer- implica para cada estudiante un ‘empoderamiento’ o ‘agencia’ en dos sentidos. Un sentido o agencia *social*, hace referencia a la oportunidad de diálogo con otra gente, grupos o comunidades que sin estar alfabetizado no le sería posible; y un sentido o agencia *en el mundo material*, lo que implica un diálogo con la naturaleza, en el que cada estudiante puede describir, comprender y actuar sobre los sistemas materiales (naturales y tecnológicos). Desde el enfoque sociocultural se privilegia el diálogo con otras personas, no sólo con la naturaleza. El atender a la posibilidad de participación de las personas en diferentes contextos y comunidades les permite a los estudiantes que logren el enriquecimiento de ciertas habilidades, tales como “la observación, la exploración, la curiosidad, la creatividad, la imaginación, el lenguaje, el reconocimiento de los propios sentimientos y de los sentimientos de otros sujetos” (Asensio y Pol, 2002 en Melgar y Donolo 2011, p. 324). Así se generan contextos educativos donde prevalecen los procesos de co-construcción, es decir, entornos que dan lugar a relaciones interpersonales entre sus integrantes, donde se brindan ‘oportunidades para la colaboración entre pares’ (Rinaudo, 2014), y se amplían las posibilidades de ejercitar diferentes habilidades. Allí se destaca el valor de promover tareas auténticas, y problemas genuinos, entornos que den lugar a un aprendizaje fundamentalmente colaborativo y con sentido, caracterizados por la participación, la implicancia legítima y el compromiso sostenido de cada uno de sus integrantes,

constituyéndose en rasgos de identidad y en espacios para el ejercicio de competencias socioemocionales para futuros desempeños profesionales.

Aprendizaje como construcción de identidad. Rinaudo (2014), basándose en los planteos de Wenger (2010), considera que aprender no sólo es adquirir conocimientos o competencias, sino que es volverse una cierta persona, “implica volverse alguien para quien la competencia es un modo significativo de vivir en el mundo” (2014, p. 184). Desde el enfoque sociocultural, se entiende por identidad a las:

(...) representaciones de sí mismas que las personas construyen a lo largo de sus vidas, dentro de los contextos socioculturales de los que forman parte. Su construcción implica un proceso de negociaciones personales e interpersonales que tienen lugar en el marco de sistemas de significados, prácticas y estructuras que regulan su continuo desarrollo (Rinaudo y Paoloni, 2015, pp. 78-79)

La construcción de la identidad -como proceso que se despliega a lo largo de toda la vida- se logra entonces de manera conjunta con un ‘otro’, en el seno de diversas influencias culturales y prácticas socioculturales (Paoloni et al., 2017b). Se trata de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo que implica un modo de entender las relaciones con otras personas en función de roles. El importante rol que poseen los docentes es convertirse en instrumentos de promoción, que brinda a los estudiantes la oportunidad de participar en diversas actividades teniendo la iniciativa, asumiendo, adaptando o rechazando roles, perspectivas y relaciones, apoyando su participación activa como autores y creadores, acrecentando su compromiso (Rinaudo, 2019a).

Las nociones de contexto resultan esenciales a los fines de este trabajo. Precisamente, el interés de este estudio radica en avanzar hacia el estudio de las interrelaciones que se generan entre las dimensiones personales -que dan forma al compromiso con el aprendizaje- y las influencias contextuales, desde una comprensión más holística de las relaciones que entretienen entre sí. Resulta de gran importancia, entonces, plantear los conceptos básicos a partir de los cuales se entiende el contexto en el presente estudio y desde los cuales se harán los consecuentes análisis.

3.1.2. Modelo Ecológico de los Sistemas

Gran parte de las perspectivas socioculturales o los modelos contextuales sobre el compromiso con los aprendizajes tienen base en la denominada Teoría del sistema

ecológico o *Modelo Ecológico de los Sistemas de Bronfenbrenner* (1987). Dicho modelo tiene sus cimientos en los aportes de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky, la neuropsicología del desarrollo, entre otras. Fundamentalmente, se plantea un enfoque ambiental del desarrollo de las personas. Bronfenbrenner conceptualiza el desarrollo como el resultado de la interacción del organismo humano con su ambiente, “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (1987, p. 23). Concretamente, define la perspectiva de su modelo del siguiente modo:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre esos entornos, y por los contextos más amplios en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p. 40)

Desde el modelo ecológico, se considera a la persona en desarrollo como un sujeto que es dinámico, que está en crecimiento de un modo progresivo y que se va reestructurando de acuerdo al medio en donde vive; no es alguien pasivo sobre el que influye el ambiente por sí solo. El desarrollo humano es un proceso recíproco, bidireccional, de acomodación mutua entre la persona y el ambiente. Las características personales también interactúan con el entorno. Y justamente por “ambiente” no se refiere pura y exclusivamente al inmediato de la persona, sino que se piensa al ‘ambiente ecológico’ como que va más allá; hay interconexiones entre los diferentes entornos, entre los más próximos y los más amplios, que generan igualmente influencias. Respecto de ello, desde el Modelo Ecológico de los Sistemas se define al ‘ambiente ecológico’ como una “disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41). A continuación, se presenta cada una de las estructuras propuestas por Bronfenbrenner y se desarrollan conceptualmente.

En el centro del modelo se encuentra la persona en desarrollo, y el entorno inmediato a ella es denominado *microsistema*. Este incluye el conjunto de interrelaciones cara a cara de la persona con su entorno, “es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41). Abarca el hogar, la escuela, y el barrio.

En un segundo nivel se encuentra el *mesosistema*, lugar donde comienzan las interconexiones entre los entornos donde la persona se desempeña. Específicamente, “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). Los vínculos entre la familia y la escuela, entre la familia y el trabajo o la vida social, entre otros. A medida que la persona crece y aumenta la cantidad de microsistemas en los que participa, también se amplía el mesosistema.

El tercer nivel denominado *exosistema* también hace referencia a la interconexión entre los entornos, pero a diferencia del nivel antes presentado, son entornos en los que la persona probablemente nunca se ha desempeñado pero que de igual manera afectan a su ambiente inmediato. En palabras de Bronfenbrenner:

Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. (Bronfenbrenner, 1987, p. 44)

De este modo, el exosistema incluye al contexto social, a aquellos cambios sociales que de manera indirecta afectan la vida de las personas.

En el nivel más amplio encontramos al denominado *macrosistema*, el cual refiere a los contextos culturales e históricos que engloban a los demás sistemas y se manifiestan principalmente a través de ideologías y creencias. Y un aspecto importante por considerar aquí son las correspondencias –posibles o existentes– entre los sistemas menores antes mencionados, al nivel de la subcultura o cultura en general (Bronfenbrenner, 1987).

Tal como se dijo anteriormente, la persona, a medida que va creciendo, amplía sus relaciones y de ese modo, crecen o varían los entornos de los cuales participa. Dicho proceso es denominado ‘*transición ecológica*’ y tiene lugar “cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez” (Bronfenbrenner, 1987, p. 46). La vida de las personas se caracteriza por cambios de roles y de entornos en su transcurrir, es decir, transiciones ecológicas, tales como un nuevo trabajo, una nueva ciudad, una nueva escuela, pasar del jardín de infantes a la escuela primaria, o el caso que aquí se estudia, el paso de la escuela secundaria para ingresar a la universidad, suceso en el que un exosistema pasa a ser mesosistema.

Lo más importante del planteo recién expuesto es la interconexión entre los diferentes sistemas y entornos, fundamentalmente, para desempeñarse de modo competente en un contexto para conseguir el desarrollo esperado. La calidad de dichas interconexiones atiende a la participación conjunta, la comunicación y la información que tiene cada entorno respecto del otro (Bronfenbrenner, *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*, 1987). La sincronía entre los diferentes entornos (familia e institución, entre las instituciones de diferentes niveles del sistema educativo, entre cátedras, entre docentes...), es fundamental para ayudar a fomentar el compromiso de los estudiantes con los aprendizajes; por el contrario, la asincronía o el desajuste entre los entornos puede convertirse en un obstáculo (Mahatmya et al., 2012).

Por lo desarrollado hasta aquí, se reafirma el valor del enfoque ecológico; precisamente, el modelo contextual de compromiso, que se desarrollará a continuación, y en el que se apoya fuertemente la presente investigación, sigue muy de cerca las ideas sustentadas por Bronfenbrenner (1987). Esta mirada integral de las relaciones que entretienen entre sí permitirá hallar herramientas conceptuales y metodológicas más sensibles, capaces de promover mejoras en las propuestas de enseñanza, objetivo del presente estudio.

3.1.3. Modelo contextual de compromiso

Un estudio que resulta especialmente interesante para el análisis del papel del contexto en el compromiso con los aprendizajes fue presentado por Lam et al., (2012), el cual hace énfasis en los factores contextuales y su vinculación con el compromiso.

En el *Handbook of Research on Student Engagement* (2012), los investigadores presentaron un estudio por medio del cual validaron su modelo contextual y a partir de allí comprendieron el compromiso de los estudiantes. Desde dicho modelo se concibe el compromiso como un metaconstructo con dimensiones afectivas, conductuales y cognitivas, las cuales se ven influenciadas por factores contextuales y personales (Lam et al., 2012).

El modelo consta de cuatro ejes: Factores contextuales, Factores Personales, Compromiso de los estudiantes y Resultados. Cada uno de estos ejes se relaciona con el otro, armando una especie de ciclo continuo que se retroalimenta, donde a la hora de introducir cambios en uno de los ejes, se verán afectados los demás. Como ya se mencionó, aquí se hará foco en los factores contextuales.

Los autores del modelo basan parte de su propuesta en la Teoría del sistema ecológico de Bronfenbrenner (1987), presentado en el apartado anterior. Como ya fue mencionado, desde un enfoque ambiental, se considera que el desarrollo humano se da en una interrelación de sistemas, de diferentes ambientes en donde la persona se desenvuelve, y donde cada ambiente influye sobre los demás. El desarrollo de la persona se ve influenciado tanto en el cambio como en el desarrollo cognitivo, moral, de relaciones interpersonales y demás.

Los factores contextuales que tienen lugar en el ámbito académico y que influyen en las creencias motivacionales de los estudiantes y su compromiso, pueden ser divididos en dos grandes grupos: uno, refiere al contexto instruccional o de enseñanza; el otro, se relaciona con el contexto de relaciones sociales que allí tienen lugar (Lam et al., 2012). El primer conjunto incluye todos aquellos aspectos o características de los procesos de enseñanza llevados a cabo por el docente, con un impacto importante en la motivación y el compromiso de los estudiantes. Entre ellos, se identifican el nivel de desafío que promueven las actividades, la vinculación e importancia en relación a situaciones o problemas reales, la curiosidad que despiertan, la posibilidad de trabajar de manera autónoma, el reconocimiento del trabajo realizado y los esfuerzos requeridos, como así también la evaluación más de tipo formativa (Lam et al., 2012).

El segundo conjunto de factores contextuales refiere a las relaciones sociales, también con gran impacto en el compromiso de los estudiantes. Se incluyen aquí, el tipo de apoyo que el docente brinda a sus estudiantes, el apoyo recibido por parte de sus padres y familia, el apoyo entre compañeros, como así también la agresión que puede mostrar el estudiante con sus compañeros o que pueda estar recibiendo por parte de ellos. Tanto las conductas positivas como negativas pueden promover u obstaculizar –respectivamente- la motivación, las emociones y el compromiso del grupo o de cada estudiante particularmente, y generar entusiasmo, interés, felicidad o, en el sentido opuesto, aburrimiento, frustración, tristeza y ansiedad (Lam et al., 2012).

En el marco de un estudio de mayor envergadura iniciado por la Asociación Internacional de Psicología Escolar, donde participaron doce países -Austria, Canadá, China, Chipre, Estonia, Grecia, Corea, Malta, Portugal, Rumania, Reino Unido y Estados Unidos-, Lam et al. (2012) realizaron su estudio para validar el Modelo Contextual. Específicamente, con los datos recogidos en China se indagó de qué manera se asocia el compromiso -en todas sus dimensiones- con factores personales, factores contextuales y rendimiento académico. Allí estuvieron

participando 822 estudiantes de secundaria de tres ciudades de China -Hangzhou, Hong Kong y Kunming-, con un rango de edad entre 12 y 19 años. Los datos se relevaron a través de un cuestionario y un formulario: el cuestionario era administrado al finalizar el semestre a los estudiantes, el cual incluía preguntas sobre su compromiso en la escuela y factores antecedentes de su compromiso; el formulario fue administrado a los docentes, donde debían informar el desempeño académico de cada estudiante y su conducta en ese semestre (Lam et al., 2012).

En dicho estudio hallaron que el compromiso de los estudiantes tiene una asociación significativa con los factores contextuales, los factores personales y sus resultados –involucrando el funcionamiento emocional, el desempeño académico y la conducta (Lam et al., 2012). Se observó una correlación positiva entre altos niveles del compromiso afectivo, conductual y cognitivo con prácticas motivadoras de enseñanza y apoyo socioemocional, tanto de docentes y padres como de pares. También se hallaron correlaciones positivas con niveles altos de autoeficacia, metas de aprendizaje y atribución de causalidad al esfuerzo, caracterizando las experiencias de aprendizaje con emociones positivas y buenos resultados académicos. En consonancia con el objetivo general del presente estudio *-Brindar aportes teóricos que permiten avanzar hacia consideraciones integrales y situadas sobre el compromiso académico en la universidad-*, la exploración de Lam et al. (2012) apuntó a analizar la vinculación entre las dimensiones del compromiso y los diferentes factores.

La diferencia con el presente trabajo radica en que la investigación de Lam et al. (2012) se orientó por un enfoque cuantitativo puro, sobre una población de estudiantes del nivel medio y donde no se consideró la dimensión agéntica. En el presente estudio, lo que interesa, además de contar con datos cuantitativos, es recuperar la voz de los estudiantes, conocer y atender al sentido de sus percepciones acerca de sí mismos y sobre los contextos de aprendizaje de los que participan, y a partir de ese entramado comprender cómo se configura el compromiso académico.

Tras analizar las perspectivas teóricas relacionadas con las influencias contextuales en el compromiso con los aprendizajes, se procederá a examinar en mayor profundidad ciertas características de los contextos de clase y familiares que parecen estar directamente relacionadas con la naturaleza de estas influencias, lo cual se considera valioso desarrollar en la presente investigación.

3.2. Contextos educativos y compromiso

Si se tiene en cuenta el análisis de los entornos de los que la persona forma parte, uno de gran relevancia para el presente estudio es el contexto de enseñanza y aprendizaje; en este sentido, se han estudiado las características de los que se han llamado ‘*contextos poderosos*’ (Rinaudo, 2014), y también *contextos promotores* de un ‘*aprendizaje profundo*’ (Furman, 2021). En esta misma línea, interesa centrar la mirada en contextos que se caracterizan por promover la puesta en práctica de la capacidad crítica y reflexiva en los estudiantes como sujetos activos en su proceso de aprendizaje y, sobre todo, como futuros profesionales (Rinaudo, 2014); contextos donde “practiquen el disfrute y el compromiso por el aprendizaje durante toda la vida” (Furman, 2021, p. 51). Específicamente, uno de los principales objetivos de la tarea educativa desde esta perspectiva es hacer que los estudiantes tomen el rol de “agentes responsables de sus actuaciones en el campo personal, laboral y social (...) El desarrollo de esta capacidad de hacerse cargo, de sentirse capaz de pensar y actuar en consonancia con metas personales y sociales” (Rinaudo, 2014, p. 14).

Una larga tradición de estudios han trabajado sobre diferentes rasgos o características que deberían reunir los ambientes o contextos de aprendizaje para promover la construcción de aprendizajes significativos, donde los estudiantes tomen un rol activo (Davies et al., 2013; Fink, 2013; Garelo y Rinaudo, 2012; Hart, 2021; Mendoza Loo y Vélez Villavicencio, 2021; Pahriono y Asmuni, 2014; Polman et al., 2021). Específicamente en la Universidad Nacional de Río Cuarto, hace un largo tiempo que se viene trabajando sobre los rasgos de los contextos promisorios para la construcción de aprendizajes significativos (Garelo y Rinaudo, 2012; Paloloni, 2010d; Paoloni y Rinaudo, 2021; Rinaudo, 1994), contextos promotores de creatividad (Elisondo, 2015; Elisondo, 2020; Elisondo y Donolo, 2014) o rasgos del contexto ligados al desarrollo del compromiso (Rigo, 2017; Rigo, 2020; Rigo et al., 2020).

En lo que refiere a los factores vinculados con la configuración de la clase o de los contextos de aprendizaje capaces de propiciar en los estudiantes un mayor compromiso académico, Shernoff et al. (2016) y Lam et al. (2012) enuncian una serie de rasgos que hacen a la calidad del ambiente de aprendizaje. A continuación, se explorarán las características distintivas de un contexto favorable para los aprendizajes y para el compromiso de los estudiantes, haciendo especial hincapié sobre las tareas académicas, la evaluación y *feedback*.

3.2.1. Tareas Académicas

Desde una perspectiva socio-cognitiva, entre las diferentes variables contextuales que entran en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se encuentran las tareas académicas. Son definidas como “eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos, motivacionales, emocionales y sociales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (Paoloni y Rinaudo, 2021, p. 53). Pero dichos acontecimientos no sólo engloban lo observable de la propuesta, sino que incluyen la interpretación, las percepciones que los estudiantes tienen al respecto (Rinaudo, 1999; Rodríguez, 2003; Winne y Jamieson-Noel, 2003), es decir, los planes cognitivos que los estudiantes construyen (Marx y Walsh, 1988). Dichos planes funcionan como mediadores de las características de las tareas propuestas (Rinaudo, 1999; Rodríguez, 2003; Winne y Jamieson-Noel, 2003).

Desde perspectivas socio-culturales, la noción de tareas académicas actualmente es más amplia y compleja, debido a que se conciben sus características de un modo dinámico, en una interacción permanente entre factores contextuales y personales (Paoloni y Rinaudo, 2021). Esto quiere decir que por el sólo hecho de cumplir con ciertos rasgos, las tareas no aseguran un aprendizaje significativo o un incremento en la motivación o en el compromiso de los estudiantes (Paoloni, 2010d). Aquellas orientaciones o rasgos para un contexto promisorio para el aprendizaje, debe decirse, son solo una parte de este gran entretejido que se da en los contextos.

Entre las características que deberían reunir las tareas académicas que buscan promover la orientación motivacional hacia metas de aprendizaje por parte de los estudiantes como así también acrecentar el compromiso con los aprendizajes se han enunciado: novedad, curiosidad, fantasía, autenticidad, funcionalidad, significatividad, apertura, variedad y diversidad, oportunidades para la colaboración entre pares, nivel de dificultad óptimo, grado de agencia que puede asumir el alumno, posibilidad de elección y de control, grado de conectividad de los contenidos; grado de reflexión que se requiere para dar respuesta a la tarea (Mitchell y Carbone, 2011; Paoloni, 2010d; Paoloni y Rinaudo, 2021; Stipek, 1996). A continuación, se desarrollarán brevemente las características mencionadas.

- *Tareas novedosas*: la novedad puede resultar en dos sentidos, uno de ellos es en relación con el contenido -presentando un contenido novedoso pero con una tarea rutinaria o tradicional-. El otro sentido es en relación con la tarea, un contenido tradicional presentado de manera novedosa, inesperada (Mitchell y Carbone, 2011).

La novedad de las tareas es un rasgo que remite también al interés que puedan suscitar (interés situacional provocado), y al dinamismo que propicien; tareas dinámicas, que despiertan la curiosidad de los estudiantes, interesantes, creativas, diferentes, divertidas, entretenidas, que entusiasmen, que activen emociones positivas, que gusten o den ganas de hacer, tareas que promuevan la fantasía, suscitando así un mayor compromiso con sus aprendizajes (Paoloni y Rinaudo, 2021).

- *Tareas auténticas*: tareas que inviten al estudiante a tener un rol activo, resolviendo problemas que excedan al aula, actividades a las cuales les puedan otorgar sentido, estableciendo relaciones significativas y comprometiéndolos (Mitchell y Carbone, 2011; Paoloni y Rinaudo, 2021). Apuntan al grado de utilidad que perciben los estudiantes respecto de la tarea en relación con sus metas futuras personalmente valoradas o el desempeño del futuro rol profesional, lo cual se relaciona también positivamente con la orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (González Fernández, 2005; Husman et al., 2004; Miller et al., 1999; Paoloni, 2010d). Tal como plantea Perkins (1995), “la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo” (p. 53). Aquí el rol del docente es muy importante, ya que es él quien ayuda a sus estudiantes a percibir el valor de utilidad de las tareas propuestas, explicitando su relevancia en relación con los objetivos de formación planteados y futuras implicancias en el rol profesional (Alonso Tapia, Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias, 2000).

- *Tareas abiertas*: aquellas que admiten varios resultados ante una determinada consigna o habilitan diversos modos de llegar a un mismo producto; por tanto, no esperan una respuesta única (Mitchell y Carbone, 2011; Paoloni y Rinaudo, 2021). Los estudiantes trabajan orientados por los mismos objetivos, incluso la misma consigna, aunque tomen ‘diferentes rutas’ y se valgan de diversos materiales (Paoloni, 2010d). A este tipo de tareas académicas se las denomina multidimensionales (Stipek, 1996) y según los aportes de Huertas (1997), éste tipo de estructuras promueve la percepción de autonomía por parte de los estudiantes, incrementando el interés y la orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Paoloni y Rinaudo, 2021).

- *Colaborativas*: las tareas que asumen esta característica promueven el trabajo en grupo, y el trabajar con otros le aporta cierta riqueza, el compartir opiniones, perspectivas, ideas como así también el establecimiento de metas comunes (Paoloni, 2010d). Pero no sólo se hace referencia al trabajo en pequeños grupos, sino también al trabajo colaborativo con la clase completa o con otras

carreras (Mitchell y Carbone, 2011; Paoloni y Rinaudo, 2021). Se trata de tareas que admiten la modalidad resolutive de trabajo cooperativo, aquellas que promueven la interacción social (Paris y Turner, 1994; Pintrich y Schunk, 2002). A su vez, la interacción social tiene gran implicancia a la hora de promover el compromiso con los aprendizajes, como así también la motivación. En primer lugar, las ideas u opiniones diferentes entre los integrantes del grupo despertarían la curiosidad y conductas de exploración. En segundo lugar, algunos integrantes del grupo pueden funcionar como modelos de desempeños expertos a imitar por los demás. En tercer lugar, los compañeros pueden representar puntos de referencia, actuando como criterios de desempeño y *feedback* respecto del nivel logrado. Y por último, el trabajo en grupo puede incrementar el esfuerzo y persistencia de cada estudiante a modo de responsabilidad con las metas compartidas por alcanzar (Paris y Turner, 1994).

- *Nivel de dificultad óptimo*: consiste en el grado de simplicidad o complejidad que la tarea implique al estudiante, el nivel de esfuerzo requerido (Paoloni y Rinaudo, 2021). La literatura especializada sobre el tema sugiere que el nivel de dificultad debe ser el óptimo respecto de las capacidades de los estudiantes, ya que no debería ser tan difícil que produzca ansiedad ni tan fácil que produzca aburrimiento (Ames, 1992; Csikszentmihalyi et al., 2005; Good y Brophy, 1997). Las tareas de dificultad intermedia, entendidas como aquellas que los alumnos pueden llevar a cabo con algo de esfuerzo, serían la mejor alternativa para comprometerlos con sus aprendizajes. Debido a que se da lugar a una expectativa de logro considerable y sensaciones de satisfacción, el estudiante percibe niveles importantes de autoeficacia y control sobre la tarea, pero siempre requiriendo de sus habilidades y trabajo (Mitchell y Carbone, 2011; Paoloni y Rinaudo, 2021).

- *Grado de agencia*: esta característica refiere a las oportunidades de elección y de control que puede asumir el estudiante. Cuanto mayores sean esas oportunidades, mayores serán también las posibilidades de participación y agencia en la concreción de las acciones tendientes a dar respuesta a la tarea (Mitchell y Carbone, 2011; Paoloni y Rinaudo, 2021). De este modo, en tareas con un grado bajo de agencia, el estudiante debe limitarse a realizar lo que se le solicita; en tareas con un grado intermedio, el estudiante puede elegir el modo de elaboración. En cambio, en tareas con un alto grado de agencia, el estudiante tiene un rol protagónico, donde percibe relación entre las acciones que él decide llevar a cabo y los resultados obtenidos, incrementando generalmente el interés y el compromiso cognitivo (Mitchell y Carbone, 2011; Paoloni y Rinaudo, 2021). Paris y Turner (1994) plantean que las oportunidades de ejercer control y autonomía predisponen en los

estudiantes el despliegue de estrategias independientes y la motivación en el aprendizaje, pero diferencian “elección” de “control”.

- *Grado de conectividad de los contenidos*: refiere “a las conexiones mentales que los estudiantes hacen entre diferentes aspectos de su trabajo escolar, y entre el trabajo escolar y otros aspectos de sus vidas” (Mitchell y Carbone, 2011, p. 10). Estas conexiones se pueden dar de diferentes formas. Pueden ser entre ideas diferentes en el tema actual retomando tareas anteriores, entre las ideas claves del tema actual, entre las ideas claves con temas anteriores, entre diferentes representaciones de las mismas ideas, o entre otros temas vinculados con las creencias, ideas y explicaciones de los estudiantes. Los autores recomiendan que no se apunte en una misma tarea a agotar todas las formas de vinculaciones, ya que pueden resultar extremadamente complejas (Mitchell y Carbone, 2011).

- *Grado de reflexión que se requiere para dar respuesta a la tarea*: refiere a las preguntas que los estudiantes se hacen a partir de las tareas que se les proponen, y dichas preguntas pueden ir en tres direcciones. Una, es sobre la autorregulación del propio proceso de aprendizaje, lo cual abarca preguntas sobre los propósitos de las tareas, plan de acción, estrategias para resolverla y auto-evaluaciones sobre el avance. Otra dirección, tiene que ver con el contenido que se está aprendiendo, comprendiendo *el sentido* personal sobre las ideas en las que se está trabajando, cambios en las ideas previas, observaciones, interrogantes. Y una tercera dirección es sobre sí mismos como aprendices, sobre las estrategias usadas y modos de enriquecer el proceso para futuras situaciones similares, “aprender a aprender mejor” (Mitchell y Carbone, 2011, p. 11).

En síntesis, los diferentes rasgos enunciados invitan a pensar las tareas académicas como oportunidades para promover el compromiso con el aprendizaje. Se puede pensar en tareas que suscitan la participación genuina de los estudiantes, la interrelación entre los participantes, que consideren sus experiencias previas y la diversidad de fondos de conocimiento que se hacen presentes en el aula. Pensar en tareas que brinden las posibilidades para usar los conocimientos en la interpretación y comprensión de situaciones y problemas plausibles y vinculados con la futura tarea profesional (Paoloni y Rinaudo, 2021). En el caso del presente trabajo de investigación, se atiende a las expectativas y valoraciones sustentadas por un grupo de estudiantes acerca de los diferentes rasgos que les gustaría ver cumplidos en las tareas que se les soliciten. Precisamente, las expectativas y valoraciones de los estudiantes sobre los contextos académicos, influyen de modo importante en los procesos de aprendizaje y en la dinámica motivacional y emocional subyacente

(Entwistle y Tait, 1990; Könings et al., 2008), entonces parece importante conocer y atender al sentido de estas percepciones, para promover así instancias de aprendizaje promisorias en su potencialidad para generar compromiso académico.

3.2.2. Evaluación y Feedback

La forma en que los docentes evalúan a los estudiantes, instituye uno de los factores contextuales que más influencia ejerce sobre el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes (Alonso Tapia, 2000; Paoloni, 2010c). Sin embargo, a la hora de hablar de evaluación, es uno de los conceptos más difíciles de definir en el área de educación, ya que se utiliza en una variedad de modos dispares. A través de la evaluación, y concretamente mediante el método de evaluación empleado, el alumno puede percibir el sistema como *una ocasión para aprender* o simplemente como *una ocasión para ser calificado* (Álvarez Álvarez, 2005), para *acreditar* sus aprendizajes (Furman, 2021) para ser promocionado, sancionado o expulsado del sistema, “evaluación del aprendizaje” (Anijovich y Cappelletti, 2022).

Existen múltiples significados vinculados con la palabra evaluación, pero podrían integrarse en dos grandes perspectivas sobre la evaluación, según los planteos de Bertoni et al. (1996): una primera perspectiva donde se concibe el acto de evaluar como la medición con rigurosidad, expresando una cantidad precisa, específicamente cuantificada; y la segunda perspectiva refiere a la evaluación como operaciones con el fin de estimar, valorar, apreciar, entender, es decir, un juicio eminentemente cualitativo, descriptivo.

Por otro lado, se han estudiado las funciones de la evaluación; así, Coll et al. (2000) proponen una función social y una función pedagógica. En lo que respecta a la función social, consiste en que el acto de evaluar permite ejercer cierto control social por medio de la valoración del funcionamiento y los resultados de las prácticas que se desarrollan tanto en el sistema educativo, en las instituciones escolares, como así también a nivel individual. En cuanto a la función pedagógica, los autores hacen referencia a la regulación del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Perrenoud (2008), por su parte, propone la idea de que la evaluación se encuentra entre dos grandes lógicas, una más tradicional, ligada a la perspectiva cuantitativa y donde la evaluación está al servicio de la selección; y otra emergente desde una perspectiva sociocultural, donde la evaluación está al servicio de los aprendizajes, la denominada “*evaluación formativa*”. Esta última contribuye a la regulación de los aprendizajes de los estudiantes, forma parte del proceso

(Perrenoud, 2008). En el presente estudio acordamos con la propuesta de Furman (2021) quien define la evaluación:

(...) como aquella que se lleva a cabo durante la enseñanza con dos propósitos: ajustar nuestras intervenciones (es decir, usar las evidencias de aprendizaje de los alumnos como insumo para repensar lo que estamos proponiendo como docentes) y que la información recabada sea también usada por los propios alumnos para mejorar su desempeño (p. 260)

Como sinónimo de evaluación formativa se emplea la expresión “*evaluación para el aprendizaje*” (Furman, 2021) o “como aprendizaje” (Anijovich y Cappelletti, 2022). Desde esta perspectiva, la evaluación es definida como un “factor esencial de aprendizaje, integrado en el mismo proceso y que tiene como objetivo favorecer ese proceso en tiempo real, a través de la observación, interpretación y regulación continua de todos los elementos que lo integran” (Fernández, 2017, p. 4). Entre los elementos que la integran se considera la motivación, el establecimiento de objetivos, la regulación del esfuerzo empleado, los intentos realizados, la superación de las dificultades y el análisis de los logros, entre otros (Fernández S. , 2017).

Generalmente se presenta la evaluación formativa como opuesta la *evaluación sumativa* –aquella que se realiza al final de una secuencia de enseñanza con el fin de calificar y certificar los aprendizajes-, pero en realidad ambas evaluaciones se complementan, (Furman, 2021). Tal como lo plantean Anijovich y Cappelletti (2022), no se trata de evaluar los procesos o los resultados, sino que ambos de manera integrada. Es justamente la evaluación la oportunidad para que no sólo el docente tenga información respecto de sus estudiantes, sino que el propio estudiante pueda mostrar sus logros y haga visible tanto sus avances como sus debilidades y fortalezas, para hacer consciente qué está aprendiente y cómo. El articular la función formativa y sumativa de la evaluación “implica abordarla con criterios e indicadores transparentes, con prácticas de autoevaluación y de retroalimentación, con reflexiones acerca del proceso y de los avances, estableciendo una ponderación sobre el peso que va a tener en la calificación” (Anijovich y Cappelletti, 2022, pp. 102-103). Cada docente, además de evaluar para ayudar al proceso de aprendizaje tiene la responsabilidad de evaluar los logros individuales, ya que debe de garantizar a la sociedad que cada estudiante conoce lo que deben conocer, y más aún en el nivel superior.

El favorecer una evaluación formativa, con sentido, contextualizada, que implique situaciones posibles o probables de presentarse en el futuro desempeño de

rol o en situaciones plausibles de presentarse en la vida real puede promover el compromiso de los estudiantes. Resulta importante implementar evaluaciones que reconozcan la heterogeneidad de las aulas, la diversidad de estudiantes que las habitan, “variedad de intereses, de experiencias previas, de estilos de aprendizaje, de tipos de inteligencia, de entornos sociales y culturales” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 85), ofreciendo opciones, alternativas para que cada estudiante muestre de diversas maneras lo que ha aprendido y cómo lo ha aprendido (Anijovich y Cappelletti, 2022). Son cinco componentes básicos identificados en toda evaluación formativa: clarificar los objetivos de aprendizaje; diseñar modos efectivos de recoger evidencias de esos aprendizajes; posicionar a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje al compartir con ellos objetivos y criterios; aprender los unos de los otros; y finalmente, ofrecer *feedback* o devolución efectiva (Furman, 2021). Sobre este último componente se hará hincapié a continuación.

Los procesos de *feedback* o retroalimentación son una instancia privilegiada de diálogo para conocer puntos de vista, procesos, obstáculos, intencionalidades, tanto desde la enseñanza como del aprendizaje. Es un espacio potente para el re-aprendizaje y para promover el compromiso. Sin embargo, no deben darse sólo al final de una instancia evaluativa, desde perspectivas socioculturales los procesos de *feedback* discurren ‘en todo momento’ durante las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, no se reduce a un único momento del proceso, con gran valor para enriquecer la calidad de los aprendizajes construidos (Paoloni y Rinaudo, 2014).

En un comienzo se caracterizaba al *feedback* como “cualquier información, que se proporciona a quien desempeña una acción cualquiera, respecto de ese desempeño” (Ross y Tronson, 2005, p. 173). Sin embargo, esa definición se ha ido ampliando, Nicol y Macfarlane-Dick (2005) propusieron la noción de *feedback* interno, vinculado con los planteos sobre los planes cognitivos que orientan la ejecución de las tareas –ya definidos anteriormente-. Precisamente el *feedback* interno es entendido como el producto de la comparación que el estudiante realiza entre el progreso logrado y las metas internamente fijadas, comparación que servirá de base para planear las acciones futuras. Es por ello que el *feedback* ya no se circunscribe sólo a ‘un momento’ de la situación de evaluación.

Desde una mirada más integral respecto del *feedback*, Hattie y Timperley (2007) proponen concebirlo de un modo multidimensional e integrador en varios sentidos. Un primer sentido, consiste en considerar múltiples aspectos personales de los estudiantes (cognitivos, metacognitivos, motivacionales, emocionales y comportamentales) como parte del *feedback* interno o servirse del *feedback* externo,

el cual puede ser proporcionado por profesores, pares, materiales u otra fuente. Un segundo sentido, atiende a las interacciones entre los componentes intrapersonales antes nombrados y rasgos del contexto. Un tercer sentido, refiere a destacar la necesidad de un compromiso compartido entre docentes y estudiantes. Y por último, un cuarto sentido donde se reconocen diferentes niveles en los que el *feedback* puede operar, identificando fortalezas y debilidades en cada uno.

Las dimensiones en las que el *feedback* puede desenvolverse, según la propuesta de Hattie y Timperley (2007), son cuatro: a nivel de la tarea entendida como producto, a nivel de los procedimientos necesarios para completar la tarea, a nivel metacognitivo relativo a las estrategias de autorregulación puestas en juego y a nivel personal vinculado con las autopercepciones de los estudiantes. Pero no todo *feedback* es efectivo, un buen *feedback* implica:

(...) que se nos brinde información sobre qué hacemos bien o funciona de manera adecuada y que nos digan específicamente qué tenemos que ajustar y cómo seguir andando. También, que nos den la oportunidad de arreglar eso que no funcionaba y volver a chequearlo (Furman, 2021, p. 297)

Dentro de lo que implican las prácticas de *feedback*, se proponen principios con los cuales identifican 'buenas prácticas' de *feedback*, aquellas prácticas que se centran en promover la autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, autoevaluándose y de esta manera promoviendo un rol activo y el compromiso. Los principios son los siguientes: facilitar el desarrollo de la autoevaluación; estimular el diálogo entre profesores y pares respecto del aprendizaje; ayudar a clarificar en qué consiste un buen desempeño, compartir criterios; proporcionar oportunidades para transformar las producciones; impartir información de alta calidad, con devoluciones concretas y específicas; estimular creencias motivacionales positivas, con un balance entre valoraciones y sugerencias; y proporcionar a los profesores información que pueda ser usada para mejorar la enseñanza (Fernández, 2017; Furman, 2021; Nicol y Macfarlane-Dick, 2005).

Los procesos de *feedback* constituyen uno de los rasgos dentro de lo que es el apoyo a la actuación, y representan una de las influencias claves en la constitución de contextos poderosos para el aprendizaje (Rinaudo, 2014), son claves si buscamos que nuestros estudiantes aprendan en profundidad y se comprometan con sus aprendizajes (Furman, 2021). Dichos procesos discurren en todo momento, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y, fundamentalmente, como diálogo, en diversas direcciones –entre el docente y los estudiantes de manera recíproca, como así

también entre pares– brindando información para pensar, reflexionar y promover cambios, tanto a nivel de la tarea como también en los procesos.

Tanto las evaluaciones como los procesos de *feedback* son componentes básicos de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, elementos del contexto que se pueden convertir en facilitadores u obstaculizadores contextuales del compromiso con los aprendizajes. Al igual que lo expresado en el apartado anterior sobre las tareas, las expectativas y valoraciones de los estudiantes sobre las evaluaciones constituyen un insumo importante para definir los contextos de aprendizaje (Entwistle y Tait, 1990; Könings et al., 2008). Es por ello que en este trabajo se propuso como uno de los objetivos específicos el conocer *las percepciones y expectativas de los ingresantes en relación con diversas dimensiones del contexto académico*, como son las evaluaciones y los procesos de *feedback*.

3.3. Relaciones interpersonales

Siguiendo con la descripción de los contextos educativos, en ellos tienen lugar diferentes relaciones interpersonales, las cuales pueden favorecer u obstaculizar el enriquecimiento y desarrollo del compromiso con los aprendizajes. Como se mencionó anteriormente, el presente estudio se enmarca desde un enfoque socio-cultural de la educación, desde donde se concibe el aprendizaje como un proceso puramente social, definido a partir de interacciones entre los aprendices y el contexto (Olmedo, 2004; en Rinaudo, 2014). Por ello en el presente apartado se puntualizará en las relaciones entre docentes y estudiantes, entre pares y en la conformación de Comunidades de aprendizaje, comunidades comprometidas con los aprendizajes,

3.3.1. Relaciones entre docentes y estudiantes

El contexto del aula es definido como un sistema complejo, al igual que las relaciones e interacciones entre los docentes y los estudiantes, debido a que están formados por múltiples componentes (Pianta et al., 2012). Al definir el compromiso como un proceso relacional condicionado en parte por las relaciones interpersonales, a la hora de buscar comprenderlo, las interacciones entre los docentes y los estudiantes tienen un papel fundamental, ya que pueden promover o inhibir cambios en el desarrollo del compromiso (Pianta et al., 2012).

Se plantean tres características de las aulas que pueden influir en los niveles del compromiso: *apoyos relacionales*, *apoyos de autonomía/competencia* y *relevancia* (Pianta et al., 2012). En primer lugar, los *apoyos relacionales* en las aulas

corresponden a las interacciones de los docentes con los estudiantes, el valor emocional, instrumental y psicológico de dichas interacciones son el principal apoyo para valorar las experiencias y promover el desarrollo. En segundo lugar, los *apoyos de autonomía/competencia* refieren a los procesos de enseñanza caracterizados por promover tareas, con un nivel óptimo de dificultad para los estudiantes, desafíos que están a su alcance, donde se brinde a los estudiantes oportunidades para enriquezcan sus creencias de autoeficacia y construyan percepciones de control sobre los procesos y resultados obtenidos. En tercer lugar, la *relevancia* vinculada a los rasgos instrumentalidad y significatividad, aquellas oportunidades generadas para que los estudiantes atribuyan valor a las tareas propuestas. Es decir, aquella conexión que puedan hacer los estudiantes entre las habilidades y conocimientos requeridos en la tarea con experiencias de la vida cotidiana o el futuro rol profesional, actividades a las cuales se les da un sentido.

Como se habrá podido apreciar, la segunda y la tercera característica descrita -apoyos de autonomía/competencias y relevancia- están íntimamente relacionadas con los rasgos de las tareas académicas antes comentadas; más precisamente con las características de las tareas promisorias para el aprendizaje.

Autores como Hamre y Pianta (2007) presentaron un sistema basado en la enseñanza a través de interacciones, con el cual conceptualizan, organizan y miden las interacciones entre los docentes y los estudiantes dentro del aula. En dicho sistema trazaron tres dominios: apoyo o interacción emocional, organización del aula y apoyo educativo. El primer dominio, refiere a las interacciones vinculadas con el clima emocional del aula –el cual puede ser positivo o negativo, según las emociones que despiertan las relaciones-, la sensibilidad por parte del docente –la habilidad del docente en responder a las señales y necesidades de los estudiantes a nivel grupal e individual- y el respeto a las perspectivas de sus estudiantes –no sólo centrar el desarrollo de las clases en torno a la perspectiva del docente, sino también a la de los estudiantes- (Pianta et al., 2012).

El segundo dominio, refiere a la organización del aula, específicamente toda acción realizada por el docente con el fin de establecer orden e involucrar a sus estudiantes (Hamre y Pianta, 2007). Dicho dominio abarca formatos de aprendizaje, productividad y manejo efectivo del comportamiento (Pianta et al., 2012).

El tercer dominio es el apoyo educativo o interacción instruccional, con base teórica en las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo y del lenguaje, donde se hace foco en el aprendizaje significativo, ‘utilizable’, transferible a diversas

situaciones. Consiste en aprender el modo en que los hechos se interconectan, organizan y condicionan recíprocamente, y no de modo aislado y descontextualizado (Pianta et al., 2012). En consonancia con el tema que aquí concierne, en el presente estudio se hará foco sobre las percepciones de los estudiantes en torno a estos tres dominios; es decir sus valoraciones respecto del apoyo emocional brindado por sus docentes, la organización del aula y el apoyo educativo ofrecido.

En sintonía con los planteos presentados, Reeve et al. (2019) señalan la importancia de las intervenciones docentes, como factor que influye sobre el compromiso con los aprendizajes. En ese encuadre describen estilos motivadores de los docentes, estilos con tono interpersonal e interacción cara a cara que tienen como objetivo involucrar a los estudiantes en las tareas de aprendizaje, apoyar su autonomía y promover su compromiso (Reeve, 2009; Reeve, 2016; Reeve et al., 2019). Los autores definen la estructura de la enseñanza con estilo motivador en un proceso de tres pasos:

1. Comunicar de manera clara las expectativas sobre un funcionamiento competente; es decir, las expectativas que tiene el docente respecto de las respuestas a la tarea, las metas para los estudiantes, el planteo de las reglas o estructura y un modelo a seguir de alto rendimiento (Reeve et al., 2019).
2. Proporcionar la guía y el andamiaje que los estudiantes necesitan para aprender cómo ajustar su comportamiento de manera que puedan cumplir esas expectativas. Son las orientaciones necesarias para que los estudiantes reorganicen su desempeño para cumplir o superar las expectativas planteadas por el docente, que se van dando a lo largo de todo el desarrollo de las actividades –no sólo al comienzo y al final, es un proceso constante- (Reeve et al., 2019).
3. Proporcionar la retroalimentación de desempeño que los estudiantes necesitan para desarrollar un mejor desempeño en el futuro, es decir un *feedback* de calidad alta, donde el docente comunica qué hizo bien el estudiante, identifica fortalezas y debilidades, ofrece sugerencias para mejorar su trabajo y le propone estrategias nuevas para experiencias próximas (Reeve et al., 2019).

Cada uno de los pasos que definen la estructura de la enseñanza con estilo motivador, propuesta por Reeve, Cheon y Jang (2019), tienen estrecha vinculación con los rasgos descritos como buenas prácticas de *feedback* (Fernández, 2017; Furman, 2021; Nicol y Macfarlane-Dick, 2005). Como se puede observar, dentro de las perspectivas socioculturales, se comienza a visualizar ese entramado que se teje

entre las diferentes dimensiones que hacen a un contexto poderoso para el aprendizaje, entre los rasgos de las tareas académicas, las evaluaciones, los procesos de *feedback*, las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. El reconocimiento de estas tramas es una parte muy importante al momento de querer comprender las influencias contextuales en el compromiso académico de los estudiantes, propósito que pretende lograr en este trabajo a partir de la voz de los propios protagonistas, los estudiantes.

3.3.2. Relaciones entre pares

El microsistema de los compañeros es otro de los factores que juega un rol significativo en la vida de los estudiantes, debido a la cantidad de horas en el día que comparten y a la conexión y apoyo que sienten entre ellos, siendo un factor importante en la promoción del compromiso (Juvonen et al., 2012). Entre la década de los ochenta y noventa se realizaron diferentes estudios referidos a las influencias entre pares –niños y adolescentes- (Dishion et al., 1996; Kindermann et al., 1996; Mounts y Steinberg, 1995), y sus resultados planteaban que los estudiantes tienden a relacionarse con personas similares. Generalmente los estudiantes que trabajan en clases forman grupos o amistades con compañeros igualmente comprometidos con quienes estudiar y con el tiempo el propio compromiso se incrementa; situación contraria se presenta con los estudiantes que se muestran desconectados de la clase o de los aprendizajes (Juvonen et al., 2012; Kindermann et al., 1996).

La calidad de las amistades entre los estudiantes es importante debido a que tiene importantes efectos positivos en ellos, tales como apoyo, enriquecimiento del compromiso, mayor autoestima, mejora de su adaptación social, aumento de su capacidad para afrontar factores estresantes y disminución de los niveles de conflicto (Berndt, 2002; Hartup y Stevens, 1999). Entre compañeros se proporcionan compañía, entretenimiento, sentimientos de pertenencia, ayuda, validación personal y apoyo emocional (Hamm y Zhang, 2010). Al mismo tiempo, la calidad de dichas amistades es importante debido a que las relaciones estables y de apoyo entre pares promueven la participación de los estudiantes y el compromiso con los aprendizajes mediante un constante refuerzo (Juvonen et al., 2012). Entre pares pueden brindarse apoyo emocional, social, académico.

En su trabajo destinado a estudiar sobre el compromiso y las relaciones entre pares, Ryan et al., (2019) discuten tres perspectivas predominantes respecto al rol que juegan los pares en la vida de los estudiantes: la socialización, el apoyo social y el estatus social. La primera concibe a los pares como agentes socializadores, que

intervienen en la adaptación del estudiante al proporcionar un contexto donde se comparten creencias, puntos de vista, ideas, comportamientos, entre otros. La segunda perspectiva, considera que los compañeros se brindan entre sí apoyo emocional e informativo, sentido de afinidad y conexión con los demás. La tercera perspectiva, más referida a estudiantes adolescentes, donde entre pares se establecen jerarquías, los estudiantes tienen diferentes posiciones y reputaciones (Ryan et al., 2019).

Es importante considerar las oportunidades que brindan las instituciones educativas y los docentes para buscar y establecer vínculos entre pares; comprender cómo las instituciones y las aulas contribuyen a dichas relaciones puede ayudar a optimizar el valor de esas relaciones para los aprendizajes (Hamm y Zhang, 2010; Kindermann, 2016; Ryan et al., 2019). En este sentido, se han elaborado programas que tienen como objetivo apoyar las relaciones entre pares para promover el compromiso, los denominados “Programas de Aprendizaje socioemocional” o la también señalada “Educación Emocional” (Ryan et al., 2019).

Concretamente, la *educación emocional* refiere a procesos continuos de enseñanza de las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar) mediante el acompañamiento en su ejercicio y perfeccionamiento (Bisquerra y López-Cassá, 2020; Malaisi, 2020; Malaisi, 2021; Maurin, 2014). En términos de Bisquerra y López-Cassá (2020):

La educación emocional es un proceso educativo que tiene como gran objetivo el desarrollo de competencias emocionales. . . . proceso educativo, continuo y permanente porque debe estar presente a lo largo de toda la vida: en la familia, en la educación inicial, primaria, secundaria, universitaria, formación profesional, universidad, formación continua en las organizaciones, en las personas mayores, etc... la educación emocional se propone el desarrollo integral de la personalidad del alumnado de todas las edades (pp. 70-71)

Los *Programas de Aprendizaje socioemocional* describen cómo las personas adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades para manejar sus emociones, establecer metas positivas, desarrollar su capacidad empática con los demás, formar y mantener relaciones, tomar decisiones, entre otras (Weissberg y Cascarino, 2013). Particularmente las competencias sociales refieren al área interpersonal, a la relación con el otro. En relación al apoyo de las relaciones entre

pares es importante promover, la capacidad de la comunicación efectiva (escucha activa, comunicación receptiva y expresiva), respeto mutuo, actitudes pro-sociales, empatía, asertividad, trabajo en equipo, liderazgo, entre otras (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

En síntesis, el hecho de que los estudiantes se sientan conectados socialmente con los demás hace posible la participación activa en las tareas; por lo tanto, para promover el compromiso es muy importante que los docentes forjen un contexto de apoyo emocional, caracterizado por relaciones positivas, afecto, respeto, buena comunicación y empatía entre pares (Ryan et al., 2019).

Los enfoques teóricos presentados son importantes para orientar el presente trabajo desde una perspectiva comprensiva acerca de las influencias que se entretajan en la construcción del compromiso con los aprendizajes.

3.3.3. Comunidad de aprendizaje – Comunidad comprometida

Numerosos estudios revelan que un mayor sentido de comunidad en el ámbito educativo se asocia con niveles más altos de disfrute y con ello la promoción del compromiso con los aprendizajes (Juvonen et al., 2012). Sin embargo, para explorar este hallazgo, es necesario conceptualizar las llamadas “Comunidades de Aprendizaje”. Concibiendo el aprendizaje como un proceso constructivo e intrínsecamente social, las comunidades de aprendizaje son definidas como contextos en los que los estudiantes aprenden de manera colaborativa con sus pares, con el profesor y con otros adultos, a partir de su participación y compromiso con procesos legítimos de construcción colectiva del conocimiento (Lave y Wenger, 1991). Las aulas son definidas por Coll (2001) como comunidades de aprendizaje, conceptualizadas del siguiente modo:

(...) un grupo de personas –normalmente un profesor y un grupo de alumnos– con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan (p. 7)

Sin embargo, una comunidad de aprendizaje no sólo se enfoca en la construcción conjunta del conocimiento, sino que esta construcción moviliza procesos de participación y una dinámica emocional en sus miembros, lo cual genera mayor implicación y compromiso con las metas compartidas (Martín et al., 2014; Martín et al., 2015a; Martín et al., 2015b). El grupo pasa de ser una conformación

meramente de estudio, para verse atravesado por otras cuestiones que lo superan y lo enriquecen. Se van generando lazos, sentimientos que delinear sus participaciones en la comunidad, como así también la comunidad participa activamente en el surgimiento y regulación de determinadas emociones en los integrantes (Martín et al., 2019).

A nivel teórico, las comunidades de aprendizaje tienen seis características que permiten definirlas como contextos promisorios para el aprendizaje (Martín, 2019). Las características son las siguientes:

- *metas compartidas*: refieren a compartir objetivos, los integrantes de la comunidad comparten sus esfuerzos individuales para el logro de los objetivos del grupo, para una meta en común, la cual es aprender;
- *problemas genuinos*: consisten en la propuesta de problemas auténticos, reales, de carácter social y cultural para analizar, reflexionar o resolver, donde las respuestas son complejas y situadas;
- *identidad*: es descripta en relación al sentir de pertenencia, participación y compromiso con la comunidad de la cual se forma parte;
- *autonomía*: cada uno tiene su espacio para dirigir su propio proceso de aprendizaje, actividades y tomas de decisiones;
- *feedback*: –herramienta ya descripta en el apartado 3.2.2- definida como aquella información que se proporciona a lo largo de todo el desarrollo de una actividad referida al desempeño, fortalezas, debilidades y sugerencias para promover cambios;
- *construcción colaborativa del conocimiento*: donde el ambiente se caracteriza por el intercambio de ideas y puntos de vista, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, contrastación de hipótesis, el desempeño de diversos roles, evaluación de logros y dificultades, con el fin de alcanzar las metas en conjunto.

En la construcción de comunidades de aprendizaje los docentes tienen un importante rol al convertirse en facilitadores, al dar espacio a los estudiantes de ser co-creadores del conocimiento y construir conexiones (Beaton y Beaton, 2019). Está en las manos de los docentes llevar al aula las características de las comunidades para crear contextos promisorios para el aprendizaje (Martín, 2019). La importancia de contribuir al surgimiento de dichas comunidades en diversos contextos educativos se arraiga en la idea de promover saberes con sentido donde primen los procesos de co-construcción. Es decir, entornos que den lugar a un aprendizaje fundamentalmente colaborativo, donde la participación, la implicancia genuina y el compromiso sostenido de cada uno de sus integrantes, se conviertan en rasgos

identitarios y donde las distancias socioemocionales entre los integrantes se acorten y tracen senderos de actuación hacia metas compartidas (Martín et al., 2019).

El interés de este estudio en definir las comunidades de aprendizaje reside en poder exponer sus características constitutivas para luego poder identificar, a partir del análisis de las percepciones informadas por los estudiantes, su presencia en los contextos de aprendizaje atendidos durante nuestro trabajo.

3.4. Contexto familiar y facilitación del compromiso

Tal como se ha manifestado en apartados anteriores, uno de los microsistemas de mayor relevancia, desde edades tempranas, para el sujeto en desarrollo es la familia. La cual ocupa un rol clave en la educación de los estudiantes, desde niveles más inferiores a los superiores, como así también en la promoción del compromiso con los aprendizajes (Bempechat y Shernoff, 2012). Además, este sistema es reconocido, por enfoques específicos, como una fuente valiosa de saberes, experiencias y prácticas importantes a considerar en las propuestas de enseñanza (Paoloni y Rinaudo, 2021). Por lo tanto, a continuación se centrará en resaltar el papel de la familia en relación con el desarrollo del compromiso académico y las contribuciones del enfoque teórico sobre fondos de conocimiento.

3.4.1. Rol de la familia

En parte, los cimientos del compromiso que los estudiantes asumen con sus aprendizajes se encuentran relacionados con la participación de la familia, con el *parental engagement*¹¹ –*compromiso familiar*-.Específicamente se destaca el papel de “la calidad de la comunicación en el hogar, las expectativas que tienen los padres de la educación de sus hijos, el apoyo o asistencia en las tareas y en el estudio en casa, sus creencias y valoraciones, entre otros” (Bazán Ramírez et al., 2015, p. 221).

Haciendo una revisión general sobre el concepto de familia, es posible apreciar que dicha institución primaria ha ido cambiando por diversos motivos, pero fundamentalmente por los cambios económicos, culturales y sociales. Esto implica la urbanización creciente, escolarización de las mujeres e incorporación al mundo del trabajo, el descenso de la natalidad debido al descubrimiento de la anticoncepción, aumento de las separaciones, disminución del tiempo real dedicado a los hijos, el número de hijos que viven con uno solo de los padres, entre otros (Gervilla, 2008;

¹¹ American Psychological Association <https://www.apa.org/pi/lgbt/programs/safe-supportive/parental-engagement>

UNESCO, 2004). Especialmente la incorporación de la mujer al mundo laboral a implicado grandes cambios a nivel cultural en relación a la percepción de los roles, y surgiendo “la necesidad de traspasar a otra institución, en parte y por algunas horas, la crianza y educación de los hijos menores durante el período de desempeño laboral de la madre o de ambos padres” (UNESCO, 2004, p. 13). Ya no se habla de un solo tipo de familia, se debe hablar de familias: familia nuclear -con ambos padres-, familia ensamblada, familia multigeneracional o extendida (que incluye tíos, abuelos, sobrinos), familia homosexual, familia monoparental, familia sustituta, entre otras clasificaciones (Gervilla, 2008; Giberti, 2014; UNESCO, 2004).

Los estilos de crianza han cambiado junto con las reconfiguraciones de los roles, las relaciones padres e hijos, las definiciones de autoridad y, junto con ello, las relaciones entre familia y las instituciones educativas. En las últimas décadas las instituciones educativas se encuentran “desbordadas”, ya que gran parte de los problemas sociales se los ha convertido en educativos, por lo que se les ha delegado gran cantidad de tareas y responsabilidades que no les compete solamente a estas instituciones (Bolívar Botía y Bolívar-Ruano, 2015). El punto está en clarificar las funciones asignadas a cada institución –educativa, familiar, sociales, municipal-, reconfigurando la *corresponsabilidad de toda la sociedad* (Bolívar Botía y Bolívar-Ruano, 2015). La familia y la institución educativa tienen en común la responsabilidad educativa, son co-educadoras y corresponsables (Bolívar Botía y Bolívar-Ruano, 2015; González, 2018). La familia es identificada como uno de los agentes de socialización principales, ya que tiene gran influencia en la adquisición de valores, creencias, normas y formas de comportarse (Leal Soto et al., 2015).

Leal Soto et al. (2015) identificaron tres formas en que la familia influye en los estudiantes: el clima familiar, el estilo de socialización y la orientación de metas. El *clima familiar* refiere a un “conjunto de características que revisten el proceso de interacción en la familia, al que cada miembro contribuye, percibe y valora de acuerdo con sus objetivos, necesidades, satisfacciones y creencias personales, en un punto temporal de su vida” (Williams y Antequera, 1995 en Leal Soto et al., 2015, p. 97). Es el clima familiar uno de los factores de mayor influencia en la conformación de la personalidad, como en determinadas habilidades sociales, actitudes y conductas lo cual puede determinar la relación con otros (compañeros, docentes e institución) (Moreno Ruiz et al., 2009). Por otro lado, el *estilo de socialización*, o también denominados estilos de crianza, son definidos como “conjuntos de conductas de los padres que causan un clima emocional en el cual los hijos resultan inmersos” (Steinberg, 2001 en Leal Soto et al., 2015, p. 98), y abarca conductas de las prácticas

parentales, conductas no verbales y expresiones emocionales espontáneas. Entre los estilos de crianza se han identificado: autoritario, autoritativo o democrático, negligente e indulgente (Gervilla, 2008; Musitu y García, 2004).

Diversos estudios han hallado que la calidad de las relaciones que mantienen los estudiantes con sus padres no sólo se corresponde con mayores niveles de compromiso, sino también con un mejor rendimiento académico (Chen, 2008; Furrer y Skinner, 2003). Otros estudios plantean que el estilo de crianza y las expectativas tienen un mayor impacto en los resultados de los estudiantes (Bolívar Botía y Bolívar-Ruano, 2015). Particularmente, Bempechat y Shernoff (2012) identificaron tres formas en que la familia puede influir en el compromiso de los estudiantes. Si bien la investigación de estos autores se realizó en el nivel primario de escolaridad, se entiende que sus aportes podrían ayudar a considerar la influencia de la familia en estudiantes universitarios, lo que se ha propuesto analizar en este estudio. Los tres modos en que la familia puede entonces influir, según Bempechat y Shernoff (2012), son: la participación de los padres en las tareas, el estilo de crianza y la transmisión de valores educativos.

La primera influencia planteada -*participación de los padres en las tareas*- no es tan visible en el nivel superior, ya que los estudiantes generalmente tienen un estilo de aprendizaje más independiente y la familia no tiene un rol demasiado preponderante a la hora de realizar las tareas (Bempechat y Shernoff, 2012). En relación con la segunda influencia, *los estilos de crianza* más promotores del compromiso se caracterizan por establecer límites y exigencias apropiadas a la edad del estudiante, pero se hace en un ambiente de relación afectiva, apoyan su independencia, monitorean sus actividades, los alientan a que den su punto de vista, inculcan un interés intrínseco por el aprendizaje y a persistir en los desafíos académicos que se le presenten (Lamborn et al., 1992; Bempechat y Shernoff, 2012). La tercera influencia está vinculada con la *transmisión de valores educativos*; según planteos teóricos, a pesar de que el estudiante a medida que pasan los años amplía sus interacciones, las actitudes y creencias educativas propias de los padres pueden ser la principal influencia en las actitudes que los estudiantes adoptan con el ámbito académico (Bempechat y Shernoff, 2012).

Otro estudio referido a las influencias familiares en los aprendizajes, y fundamentalmente en el compromiso, es el de Reschly y Christenson (2019). Los autores, luego de una extensa revisión teórica, identificaron cinco grandes áreas de influencia, a saber: expectativas y atribuciones del hogar, orientación disciplinaria,

ambiente afectivo en el hogar, participación de los padres y estructura para el aprendizaje.

La primera influencia, *expectativas y atribuciones*, refiere a las aspiraciones de desempeño académico - actual o futuro-, y aspiraciones de logros que la familia tiene respecto del estudiante, lo cual está intrínsecamente vinculado con las creencias de eficacia y capacidad (Reschly y Christenson, 2019). La segunda influencia, *orientación disciplinaria*, está vinculada con el estilo de crianza y hace referencia al carácter más o menos autoritario, así como al grado de apoyo a la autonomía (Reschly y Christenson, 2019). La tercera influencia, *ambiente afectivo en el hogar*, alude a los rasgos del entorno familiar y señala la influencia positiva de los entornos caracterizados por ser afectivos, positivos, con cohesión familiar, apoyo social mutuo, relaciones afectuosas entre padres e hijos, buena comunicación y conexión (Reschly y Christenson, 2019). La cuarta influencia - *participación de los padres* - gradualmente disminuye con el paso del tiempo, aumentando la autonomía de los estudiantes para con los aprendizajes, tal como se mencionó en párrafos anteriores (Reschly y Christenson, 2019). Y por último, la quinta influencia, *estructura para el aprendizaje*, es descrita como el espacio para los aprendizajes en el hogar, la organización y el establecimiento de rutinas diarias para la finalización de tareas, acompañado de la preparación de un ambiente físico adecuado (Reschly y Christenson, 2019).

Una frase que sintetiza el rol de la familia como promotor del compromiso es la siguiente: “los tipos más efectivos de participación de los padres no son los orientados a la supervisión del comportamiento, sino los orientados a asesorar o guiar las decisiones académicas” (Catsambis, 1988, p. 24)¹². La familia como motivadora, que valora el esfuerzo, que apoya al estudiante en sus decisiones, asesorándolos, aconsejándolos y mostrando confianza respecto de sus capacidades y voluntad, sería un entorno propicio para ayudar a los estudiantes a incrementar su compromiso con los aprendizajes y a mejorar sus resultados académicos. Estudios destacan el valor de mantener un equilibrio entre exigencias razonablemente altas, calidez y rigurosidad, fundamentalmente en un clima afectivo de expresividad verdadera y apoyo recíproco, valorando el error como parte del proceso de aprender y no como un fracaso (Leal Soto et al., 2015).

Desde hace varios años, desde el Laboratorio MIG de la FI-UNRC se realizan estudios con ingresantes. Y algo notorio entre los resultados de unos de los

¹² Traducción propia

cuestionarios que se tomaron tiene que ver con el apoyo que perciben y valoran en relación con sus familias (Paoloni, 2014; Paoloni et al., 2016; Paoloni et al., 2017a). Es decir, por lo general, los ingresantes en ingeniería comentan que sus familias representan un gran apoyo en esta nueva etapa del transitar por la universidad. La dimensión familiar integra las percepciones del sujeto acerca de su implicación, participación e integración en el medio familiar, en torno a dos ejes: a) la confianza y el afecto experimentado en la familia; b) otras importantes variables de la familia y el hogar como el sentimiento de felicidad y de apoyo, la implicación en la familia y la aceptación de los otros miembros familiares (García y Musitu, 2014). Por lo tanto, en el presente estudio interesa conocer más acerca del rol cumple la familia en el desarrollo del compromiso académico de los estudiantes. Precisamente unos de los objetivos del presente estudio es observar si los resultados de estudios previos representan también al grupo de estudiantes que aquí participa; indagar si consideran que los rasgos mencionados son un apoyo incondicional en relación con la carrera que cursan y de qué modo piensan que la familia los acompaña o contiene.

3.4.2. Fondos de conocimiento

En estrecha relación con las cuatro contribuciones fundamentales del enfoque sociocultural – presentadas en el apartado

Enfoque sociocultural- surge la perspectiva vinculada a los conocimientos que circulan en los diferentes contextos de aprendizaje. Desde los supuestos teóricos que proponen la idea de '*contextos poderosos*' para el aprendizaje (Rinaudo, 2014) o contextos promotores de un '*aprendizaje profundo*' (Furman, 2021), se plantean diferentes invitaciones para reflexionar sobre factores vinculados con la configuración de la clase o de los contextos de aprendizaje capaces de propiciar en los estudiantes un mayor compromiso académico (Furman, 2021; Lam et al., 2012; Paoloni, 2010; Paoloni y Rinaudo, 2021; Shernoff et al., 2016). La propuesta también abarca la invitación a pensar contextos que suscitan la participación genuina de los estudiantes, su interrelación, que consideren sus experiencias previas y la diversidad de conocimientos que se hacen presentes en el aula, donde se ofrezcan las posibilidades para usar los conocimientos en la interpretación y comprensión de situaciones y problemas plausibles y vinculados con la futura tarea profesional (Paoloni y Rinaudo, 2021). El poder conectar esos contenidos a enseñar con lo que los estudiantes conocen o les importa, contribuye a otorgar sentido a lo que se está aprendiendo.

Desde la década de los '90 los enfoques cognitivos proponen recuperar los “*conocimientos previos de los estudiantes*” en las clases, conocimientos provenientes tanto de contextos escolares como cotidianos, en relación a “hechos, conceptos, modelos, percepciones, creencias, valores y actitudes” (Ambrose et al., 2010, p. 13). Sin embargo estas perspectivas ponían el acento fundamentalmente en los conocimientos del ámbito escolar. Desde algunas propuestas superadoras, el enfoque teórico sobre *fondos de conocimiento*, se propone atender a los saberes, experiencias, prácticas, rutinas -en sentido amplio- de la familia y de la comunidad próxima en que los estudiantes participan, reconociendo la diversidad de contextos (Paoloni y Rinaudo, 2021).

Los fondos o reservas de conocimiento refieren a la base de saberes que cada uno puede acumular a partir de su experiencia en los diferentes contextos (Moll, 2019), experiencias, recursos y conocimientos de las familias y de los estudiantes (Marquez Kiyama y Rios-Aguilar, 2018). Precisamente, la idea tienen sus bases en la teoría del capital social propuesto por Bourdieu, quien lo definía como:

(...) el agregado de los recursos reales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo o en otras palabras, como miembro de un grupo que ofrece a cada uno de sus miembros el respaldo del capital de propiedad colectiva (Bourdieu, 1986 en Bolívar Botía y Bolívar-Ruano, 2015, p. 37).

Se emplea la metáfora de “fondos” de conocimiento como otra moneda de cambio que tiene lugar en las transacciones entre las familias y las instituciones educativas, donde “los fondos de conocimiento en un hogar particular o en una red de hogares pueden formar parte de una economía familiar más amplia (no monetaria)” (Moll, 2019, p. 3)¹³.

El punto central del enfoque está en que los contextos educativos recuperen esos conocimientos, puedan tratarlos pedagógicamente, como recursos culturales legítimos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Moll, 2019). Desde esta perspectiva se sostiene que si la tarea docente se basara en el enfoque de fondos de conocimiento contribuiría a considerar los antecedentes y el conocimiento vivo de los estudiantes, y no recaer en los obstáculos que se presenten en los procesos de aprendizaje a nivel universitario (Marquez Kiyama y Rios-Aguilar, 2018). Tal como lo plantea la UNESCO (2022), el punto de inicio está en “el reconocimiento de que

¹³ Traducción propia

existen múltiples formas de conocimiento y el aumento del uso de diferentes lenguas. De este modo, las universidades podrán realizar contribuciones significativas para ampliar los conocimientos comunes y garantizar su inclusión y diversidad” (p. 78).

Estudios muestran que el recuperar los fondos de conocimiento en las aulas promueve el compromiso con los aprendizajes de los estudiantes, se observan mejores resultados académicos, un fortalecimiento de las relaciones entre maestros y estudiantes y un enriquecimiento de las prácticas de enseñanza (Colina Neri, 2018; Esteban-Guitart y Moll, 2014; Zipin, 2009). El objetivo de recuperar los fondos de conocimiento se basa en convertir las experiencias vividas en conocimiento académico:

Si los estudiantes no son capaces de transformar sus experiencias vividas en conocimientos y utilizar los conocimientos ya adquiridos como proceso para develar nuevos conocimientos, nunca podrán participar con rigor en un diálogo como proceso de aprendizaje y conocimiento (Freire y Macedo, 2003, p.196 en Márquez Kiyama et al., 2018, p. 176)

Traer al contexto del aula los saberes que anidan los hogares de cada uno de los estudiantes permitirá construir conocimientos más sólidos y con sentido (Ha, 2021). La historia social de cada una de las familias de los estudiantes y sus actividades productivas o laborales son muy diversas, y poder valerse de esta gran multiplicidad enriquece a la formación de cada uno de los protagonistas, como así también los procesos. Precisamente, “apreciar las formas plurales de saber y de hacer como fuente de fortaleza y sostenibilidad ayudará a reducir algunas de las asimetrías presentes en el propio sector de la educación superior” (UNESCO, 2022, p. 80).

En el marco del presente estudio parece relevante desarrollar este enfoque teórico para enriquecer el análisis de las interrelaciones que se generan entre las dimensiones personales y las contextuales que dan forma al compromiso con el aprendizaje, reconociendo el rol de la familia, no sólo en el plano de lo emocional, sino también sobre los saberes que transmiten.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

Esta segunda sección del trabajo consta de un capítulo específico, el cual sirve como piedra angular para comprender el enfoque y la ejecución de la investigación. En el Capítulo IV, se detallan meticulosamente los aspectos metodológicos clave empleados en el estudio. Se profundiza en la definición del tipo de investigación, se describe el diseño utilizado, se explican las técnicas e instrumentos empleados para la recolección y medición de datos, se caracterizan los participantes y el contexto de implementación, y finalmente, se detallan los procedimientos utilizados para el análisis riguroso de los datos recopilados. Esta sección no solo proporciona una base sólida para comprender la metodología detrás del estudio, sino que también garantiza la transparencia y la validez del proceso de investigación.

CAPÍTULO IV

Aspectos Metodológicos

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, el objetivo general de este estudio se orienta a proporcionar aportes teóricos y herramientas metodológicas más sensibles que permitan avanzar hacia una comprensión integral y situada del compromiso académico en la universidad. Ello, también, con el fin de promover mejoras en las propuestas de enseñanza consideradas en sus diversas dimensiones y abrir nuevas líneas de investigación que profundicen o amplíen el alcance de los hallazgos obtenidos. Interesa conocer los sentidos que los estudiantes atribuyen a las diferentes influencias que se entretajan en el compromiso con sus aprendizajes. Para avanzar en la dirección referida, se atendió a interrelaciones establecidas entre dimensiones personales e influencias contextuales que dan forma a este compromiso durante los dos primeros años de estudios de carreras de Ingeniería en la UNRC.

En el marco de lo expuesto, este capítulo presenta los principales aspectos metodológicos que fueron considerados para dar respuesta a los objetivos planteados, abordando preguntas clave, tales como ¿desde qué enfoque abordamos nuestro estudio? y ¿cómo lo llevamos a cabo?

El capítulo se estructura de la siguiente manera: Primero, se presentan características generales del tipo de estudio llevado a cabo y se describen las especificaciones del diseño de la investigación. Luego, se describen los instrumentos y procedimientos utilizados para la recolección de datos. Por último, se brinda información sobre el contexto en el que se desarrolló la exploración y se describen las características de los participantes, así como las principales características del proceso de análisis realizado.

4.1. Definición del tipo de investigación

El presente estudio está orientado por los lineamientos de la investigación de tipo no experimental. Según los planteos de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), se la define como la investigación que se realiza sin manipular

deliberadamente variables, un estudio que solamente se orienta a observar el o los fenómenos que nos interesan, tal como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos. Más precisamente, un estudio descriptivo, correlacional e interpretativo con diseño mixto.

Es un estudio descriptivo, en tanto se busca describir 'tendencias' de un grupo. Tal como lo plantea Hernández Sampieri et al. (2014), "la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan" (p. 92). El investigador, a partir de la recolección de datos sobre diversos variables o componentes, busca representar, describir y caracterizar en detalle el objeto de investigación en cuestión (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Y también es un estudio correlacional, ya que otro de los objetivos de la presente investigación es indagar acerca de la relación o grado de asociación entre algunas de las variables en un contexto específico. Se denominan estudios correlacionales, ya que su propósito es establecer correlaciones o relaciones estadísticas entre las variables medidas. Mediante este enfoque, se busca comprender cómo se relacionan las diferentes variables y cómo influyen entre sí en el contexto de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). En este caso particular, lo que se busca es avanzar hacia consideraciones integrales y situadas sobre el compromiso académico a partir de la perspectiva, la experiencia y la palabra de los propios estudiantes.

La investigación está enraizada en la Perspectiva Interpretativa (Vasilachis, 2006), desde la cual se adopta una posición. Se centra en comprender el sentido de la acción social en el contexto de la vida y desde la perspectiva de los participantes, considera al lenguaje como un recurso y una creación, una forma de reproducción y de producción del mundo social (Vasilachis, 2006). En el presente estudio, el lenguaje es uno de los principales medios, para acceder tanto al campo como a los datos, y fundamentalmente para luego comunicar los resultados y promover cambios en el contexto académico, en otras palabras, avanzar hacia contribuciones capaces de suscitar mejoras educativas.

Es por ello que el método por medio del cual se accede a los datos en el presente estudio es múltiple, considerando a la triangulación de métodos y datos como una herramienta valiosa para intentar capturar la complejidad que supone el objeto de estudio considerado, mejorando la calidad y la confiabilidad de los resultados y contribuyendo a una comprensión más sólida de la realidad explorada.

4.2. Diseño de investigación

Se trata de una investigación longitudinal con métodos mixtos (Hernández Sampieri et al., 2010), en tanto se recaban y analizan datos desde aproximaciones cualitativas y cuantitativas durante el lapso de dos años. Precisamente esta combinación es lo que posibilita un mejor entendimiento del problema de investigación que si se recurriese a métodos cualitativos o cuantitativos por separado; de esta manera se superan los posibles sesgos a partir de la integración y la complementariedad (Creswell y Plano Clark, 2007; Denzin, 1978 en Vasilachis, 1992). Autores como Chen (2006) y Johnson et al. (2006), plantean que se opta por métodos mixtos “con el fin de obtener una ‘fotografía’ más completa del fenómeno” (en Hernandez Sampieri et al., 2010, p. 546).

Los métodos mixtos son definidos como la combinación de perspectivas teóricas y epistemológicas, de datos y de métodos, los cuales se integrarán en el análisis y en la interpretación por parte del investigador o equipo de investigación, con el propósito de lograr amplitud, profundización, comprensión y corroboración (Vasilachis, 2019), razón por la cual fueron escogidos para el estudio. Los métodos mixtos envuelven la triangulación como parte fundamental, pero son un marco más amplio ya que aspiran a constituirse como un nuevo modelo metodológico con supuestos filosóficos propios de base.

Entre las razones por las cuales se opta por una combinación de métodos (Greene, Caracelli y Grahon, 1989 en Vasilachis, 2019; Maxwell, 1996; Maxwell, 2019) y por lo que es empleada en el presente estudio, se encuentran: la triangulación, la complementariedad, el desarrollo, la iniciación y la expansión. En primer lugar, la triangulación consiste en el uso de diferentes métodos como corroboración recíproca de los datos en pos de una conclusión integrada, razón por la cual se emplean diversos instrumentos de recolección de datos. En segundo lugar, la complementariedad apunta a obtener información sobre los distintos aspectos del o los fenómenos estudiados, en este caso diferentes dimensiones del compromiso con los aprendizajes. En tercer lugar, el desarrollo se basa en el hecho de que los resultados de un método sirven como base para mejorar la técnica de otro, tal como en el presente estudio las preguntas y/o las respuestas dadas a los cuestionarios ayudaron a definir las pautas para las entrevistas en profundidad. En cuarto lugar, la iniciación se vincula con el descubrimiento de perspectivas originales y contradicciones a partir de la fusión entre preguntas o resultados de diferentes métodos. Por último, la expansión se define como la extensión del alcance y la amplitud de la investigación (Greene, Caracelli y Grahon, 1989 en Vasilachis, 2019; Maxwell, 1996; Maxwell, 2019).

Se utilizó un diseño denominado convergente o concurrente (CUAN + CUAL) (Echevarría, 2019; Vasilachis, 2019), donde cada método tiene igual importancia y se triangulan los datos. Los métodos son independientes en la misma fase del proceso de investigación y sólo los datos se unen, se integran y se comparan en la fase de interpretación, bajo la lógica de complementación.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección y medición de datos

Teniendo en cuenta que la actual investigación responde a métodos mixtos, los instrumentos y métodos de recolección de datos fueron variados, de acuerdo a los objetivos propuestos. A continuación, se describe cada uno de los instrumentos empleados en relación con los objetivos planteados.

4.3.1. Cuestionario frases incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto

Se administró el cuestionario *Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto* (Paoloni y Donolo, 2009). Como su nombre lo indica, se trata de un cuestionario que presenta doce frases incompletas que los alumnos debieron completar, tales como: “*Pienso que la carrera que elegí es...*”, “*Me parece que puede resultar difícil...*”, “*Si tuviera la posibilidad de trabajar en grupo, creo que...*”, “*En las clases me gustaría que...*”, entre otras. Los diferentes ítems indagan sobre las expectativas y valoraciones de los estudiantes respecto a diferentes dimensiones contextuales: la carrera elegida, los docentes, aquello que consideran que les resulta difícil, lo que les resulta fácil, tareas, evaluaciones, entre otros (Ver Anexo 1).

Particularmente para el presente estudio, se seleccionaron tres de las doce frases del cuestionario, las cuales se enfocan en las expectativas y percepciones relacionadas con las clases, los docentes y las instancias de evaluación. Esta elección se justifica debido a que estas tres dimensiones son fundamentales en el contexto de aprendizaje porque proporcionan una visión integral de los factores contextuales y permitirá brindar herramientas capaces de promover mejoras en las propuestas de enseñanza, dando respuesta a los problemas que se presentan y ampliando las posibilidades de permanencia.

El instrumento se administró a los estudiantes en dos oportunidades diferentes: cuando ingresaron a la universidad en febrero 2018 y al finalizar el segundo cuatrimestre de su segundo año de cursada en diciembre 2019. En la sección Anexo se presenta un fragmento de las dos versiones aplicadas del instrumento, la original y la modificada. Durante el ingreso se administró el

instrumento en su versión original, es decir, las frases aludían a expectativas o valoraciones relativas a un contexto instructivo desconocido por los ingresantes: el universitario. En tal sentido, las frases que debían completar los estudiantes estaban redactadas en modo condicional simple del indicativo: “*Yo valoraría mucho si los profesores de primer año...*”, “*Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características...*”, “*En cuanto a la evaluación yo espero que...*”.

En el segundo momento, el instrumento se modificó específicamente en la redacción del tiempo verbal de cada ítem. Así, se apuntó a captar las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre los mismos rasgos del contexto que se indagaron en el 2018 pero en tiempo presente; es decir, en el momento mismo de responder al cuestionario (en nuestro caso, en diciembre 2019). Consecuentemente, las frases a completar estaban redactadas en presente simple: “*Yo valoro mucho a los profesores que...*”, “*Valoro que las tareas que se me presentan actualmente sean...*”, “*En cuanto a la evaluación, yo valoro que...*”. De esta manera, se indicó a los estudiantes que respondieran a cada ítem señalando lo que valoraban y esperaban del contexto académico del que participaban en ese momento.

4.3.2. Inventory of Perceived Study Environment –IPSE–

La administración del instrumento *Inventory of Perceived Study Environment –IPSE–* (Wierstra et al., 1999 en la versión traducida al español y adaptada por Martín, 2014), estuvo orientada hacia la obtención de datos sobre las percepciones y las expectativas de los estudiantes respecto del contexto académico. Es un cuestionario de administración colectiva que cuenta con 36 ítems. Las respuestas a los ítems se dan en base a una escala tipo Likert de 6 puntos, en donde los alumnos marcan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellas. Los valores más bajos (los números 1, 2 y 3) son indicadores de desacuerdo y los valores más altos (4, 5 y 6) indican el grado de acuerdo por parte de los estudiantes con las afirmaciones proporcionadas (ver Anexo 2).

El cuestionario está compuesto por dos secciones: la primera sección -o sección A- indaga acerca de las *percepciones* de los estudiantes respecto de un determinado contexto de aprendizaje. La segunda sección -sección B- explora las *expectativas* de los estudiantes; esto es, si les gustaría o no que el rasgo contextual por el que se preguntó en la sección ‘A’, estuviera o no presente en el contexto considerado. En este caso como el instrumento se administró a los estudiantes en dos oportunidades diferentes: cuando ingresaron a la universidad en febrero 2018 y

durante el segundo año de cursada en mayo 2019, se emplearon dos protocolos diferentes. En el año 2018 se empleó la versión adaptada de Martín (2014), donde la sección 'A' refiere al contexto de *aprendizaje percibido* respecto del centro de educación secundaria y la sección 'B', refiere a *expectativas* sobre el contexto de la universidad –tal como se expone en el ejemplo Tabla 2–. En el año 2019 ambas secciones refirieron, en cambio, a un mismo contexto de aprendizaje, es decir, al contexto universitario, se comparte un ejemplo de la formulación del mismo ítem en una y en otra versión del cuestionario en las Tabla 2 y Tabla 3, respectivamente.

Tabla 2. Ejemplo de ítem y de modalidad de puntuación empleado en el año 2018

N°12. El profesor espera que los alumnos sepan la lección de memoria	
(a) Esto fue así en el secundario	4
(b) Me gustaría que fuera así en la universidad	1

Tabla 3. Ejemplo de ítem y de modalidad de puntuación empleado en el año 2019

N°12. El profesor espera que los alumnos sepan la lección de memoria	
(a) Esto fue así	3
(b) Me gustaría que fuera así	1

Como en el ejemplo presentado en la Tabla 2, el número 4 denota una percepción general sobre los docentes del nivel medio de que los estudiantes deben estudiar los contenidos de memoria, mientras que el número 1 sugiere que esperan un enfoque diferente durante la universidad. Respecto a la Tabla 3, el valor 3 refleja la percepción de los estudiantes de que, hasta ese punto en su experiencia universitaria, se espera que memoricen los contenidos en cierta medida, mientras que el valor 1 indica su deseo de explorar un enfoque diferente en futuras ocasiones.

Los 36 ítems del IPSE conforman ocho escalas relativas a aspectos del contexto; a saber:

- Interacción/implicación: Esta escala está conformada por 4 ítems que refieren a las formas interactivas de enseñanza que se desarrollan en el contexto de aprendizaje, entre docentes y estudiantes así como también entre pares. Ejemplo: “*El profesor da a los alumnos la oportunidad para participar activamente en el curso*”.

- Personalización: Los 5 ítems de esta escala son relativos a la distancia socio-emocional percibida respecto del docente en el contexto de la clase. Ejemplo: *“Los alumnos pueden recurrir al profesor si necesitan ayuda”*.
- Inclusión/participación: Los 4 ítems de esta escala atienden a la posibilidad que tienen los estudiantes para comunicar sus opiniones sobre los contenidos y métodos enseñanza. Por otro lado, atiende también a las percepciones acerca de la consideración que esas opiniones reciben durante el desarrollo del curso. Ejemplo: *“Los alumnos pueden opinar acerca del manejo del tiempo en el aula”*.
- Autorregulación/individualización: Esta escala está compuesta por 5 ítems que refieren a las posibilidades que tienen los estudiantes para autorregular sus aprendizajes y tomar decisiones en el curso. Ejemplo: *“Los alumnos pueden decidir por sí mismos como desean aprender durante el curso”*.
- Conexión: Esta escala está conformada por 4 ítems que atienden al establecimiento de relaciones con los contenidos de una asignatura y el modo en que se espera que lleguen a la construcción de dichas relaciones. Ejemplo: *“El profesor espera que los alumnos tengan una perspectiva crítica de las diferentes teorías”*.
- Reproducción: Los 6 ítems que componen esta escala refieren al modo de vinculación con el saber que el profesor espera que los estudiantes establezcan durante el cursado de la asignatura. Se trata de percepciones de una vinculación algo arbitraria con los conocimientos por aprender. Ejemplo: *“Se espera que todos los alumnos del curso realicen los mismos trabajos, de la misma manera”*.
- Aplicación: Esta escala está compuesta por 4 ítems aluden a las posibilidades del uso del conocimiento de los contenidos de un curso en diversos contextos. Ejemplo: *“Durante el curso o los exámenes, se les da a los alumnos la oportunidad de realizar conexiones entre el material nuevo y los conocimientos que ya tienen sobre los temas”*.
- Orientación de las tareas: Los 4 ítems que conforman esta escala indagan las percepciones de los estudiantes sobre la posibilidad de recibir orientación por parte del profesor respecto de la estructura, procedimientos y objetivos de enseñanza que se promueven durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje que se les solicitan como parte de su proceso de formación. Ejemplo: *“El profesor brinda a los alumnos información clara acerca de las metas y objetivos del curso”*.

Respecto a las características técnicas del IPSE, cabe mencionar que en un estudio llevado a cabo en Argentina entre los años 2011 y 2013, Martín (2014) adaptó

y tradujo al español el instrumento y realizó una prueba piloto, con el fin de evaluar su alcance y viabilidad para su aplicación en entornos formales de aprendizaje. La muestra consistió en 303 estudiantes argentinos que estaban cursando estudios superiores. Los resultados obtenidos en el análisis de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, fueron considerados aceptables tanto para la parte A (0.84) como para la parte B (0.81) del instrumento. Además, las pruebas de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de Bartlett revelaron resultados significativos, con valores de 0.85 para la parte A y 0.80 para la parte B. Estos hallazgos indican una correlación alta y sugieren que el análisis factorial del instrumento es satisfactorio, lo que brinda confianza en su aplicación en los contextos en los que fue estudiado.

4.3.3. Autoconcepto Forma 5 –AF5–

Mediante el *Cuestionario de autoinforme Autoconcepto Forma 5* (García y Musitu, 2009) se recabaron datos relativos a las representaciones autorreferenciales de los estudiantes, en diferentes dimensiones del *self*. Así, se pudo avanzar en la dirección sugerida por el tercer objetivo específico propuesto para este estudio, esto es, describir las percepciones que los estudiantes de Ingeniería tienen acerca de sí mismos al ingresar a la universidad y luego de dos años de haber iniciado el cursado de sus respectivas Carreras.

El cuestionario AF5 se administró en dos oportunidades: al inicio del primer año de implementación del estudio (febrero 2018) y al inicio del segundo año (marzo 2019). Consiste en un protocolo de autoinforme, compuesto por 30 ítems distribuidos en grupos de seis que conforman cada una de las cinco dimensiones del autoconcepto: 1) académica/profesional, 2) social, 3) física, 4) emocional y 5) familiar (ver Anexo 3)

Fragmento Cuestionario de autoinforme Autoconcepto Forma 5 (García y **Musitu, 2009**) A continuación, describiremos cada una de las dimensiones:

✓ Autoconcepto académico: Se trata de la percepción respecto a la calidad de desempeño como estudiante, abordando dos aspectos principales: la valoración que el estudiante tiene sobre su propio rendimiento a través de la retroalimentación proporcionada por sus profesores (ser un buen alumno) y las cualidades específicas altamente valoradas en dicho entorno (inteligencia) (García y Musitu, 2014). Ítems que refieren a esta dimensión: “*Mis profesores me consideran un/a buen/a alumno/a*”, “*Trabajo mucho en clase (en el trabajo)*”, “*Soy un/a buen/a estudiante (un buen trabajador/a)*”.

✓ Autoconcepto social: refiere a la autopercepción en relación a la competencia en el ámbito de las relaciones sociales, abarcando dos aspectos. Uno de ellos se refiere a la red social de la persona y su capacidad para mantenerla o expandirla, así como a las dificultades que pueda experimentar en este sentido. El segundo aspecto se relaciona con cualidades fundamentales en las interacciones interpersonales, como ser amigable y alegre (García y Musitu, 2014). Items que ilustran dicha dimensión son: *“Consigo fácilmente amigos”, “Soy una persona amigable”, “Me cuesta hablar con desconocidos”*.

✓ Autoconcepto emocional: se hace alusión a la percepción del propio estado emocional y las respuestas ante situaciones específicas, distinguiendo dos aspectos principales. Por un lado, se considera la percepción general del estado emocional propio, como por ejemplo, la tendencia a asustarse fácilmente. Por otro lado, se aborda la autovaloración emocional en situaciones particulares, especialmente cuando se interactúa con personas que tienen un estatus superior, como los docentes (García y Musitu, 2014). A continuación, items a modo ilustrativo: *“Tengo miedo de algunas cosas”, “Me asusto con facilidad”, “Me pongo nervioso/a cuando me pregunta algo el profesor”*.

✓ Autoconcepto familiar: abarca la percepción personal de la implicación, participación e integración en el entorno familiar. Esta percepción se estructura alrededor de dos elementos fundamentales: la confianza y el afecto experimentados en el seno familiar. Además, se consideran otras variables relevantes relacionadas con el ambiente familiar y el hogar, como el sentimiento de felicidad y apoyo, la participación activa en la familia y la aceptación de los demás miembros familiares (García y Musitu, 2014). Incluye los items: *“Me siento feliz en casa”, “Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas”, “Mis padres me dan confianza”*.

✓ Autoconcepto físico: se hace referencia a la percepción que el individuo tiene sobre su apariencia física y su condición física, considerando dos aspectos complementarios. Por un lado, se aborda la percepción relacionada con la práctica deportiva, y por otro lado, se trata la percepción en cuanto al aspecto físico en sí mismo (García y Musitu, 2014). Abarca items como: *“Me cuido físicamente”, “Soy bueno/a haciendo deporte”, “Soy una persona atractiva”*.

Cada uno de los enunciados que están incluidos en el cuestionario se responden en base a una escala Likert de 99 puntos, donde el valor de 1 indica estar ‘totalmente en desacuerdo’ y el 99, ‘totalmente de acuerdo’. Los ítems 3, 4, 8, 12, 13,

14, 18, 22, 23 y 28 deben invertirse antes de ser calculados los promedios, debido a que se encuentran redactados en sentido opuesto, tal es el caso de: 3. “*Tengo miedo de algunas cosas*”, 12. “*Es difícil para mí hacer amigos*”, 14. “*Mi familia está decepcionada de mí*”.

En relación a las propiedades psicométricas del instrumento, García y Musitu (2009) llevaron a cabo un análisis en la tercera edición para validar empíricamente los cinco componentes teóricos utilizando el programa SPSS. En este proceso, emplearon el método PFA (Análisis de Componentes Principales) para extraer los factores y aplicaron la rotación oblimin con normalización de Kaiser debido a la relación entre las dimensiones. Los contenidos semánticos de los ítems asignados a cada componente coincidieron con los factores racionales definidos mediante la técnica de asignación racional por expertos. Todos los ítems saturaron en la dimensión asignada con puntuaciones superiores a 0,5, excepto los ítems 22 (0,420) y 15 (0,492), lo cual indicó una alta probabilidad de replicación de la misma estructura factorial con otras muestras. Aunque la estructura factorial obtenida fue clara, confirmando satisfactoriamente las dimensiones teóricas, los componentes solo explicaron el 51% de la varianza total, y el coeficiente alfa de consistencia interna fue de 0,815. Además, se llevaron a cabo análisis detallados por subescalas.

Con el paso de los años, numerosos investigadores realizaron análisis de las propiedades psicométricas, los cuales han asegurado la estructura factorial del AF5, valores adecuados en los índices de ajuste aceptable, coeficientes de fiabilidad aceptable, varianzas y covarianzas de los factores entre diversos grupos y en algunos casos confirmando la validez del modelo de cinco factores y en otros poniendolo en discusión. Tal es el caso de Sánchez Meléndez (2019) con una muestra de 595 estudiantes universitarios de Chimbote (Perú); Hederich-Martínez, de la Portilla Maya y Montoya Londoño (2022) en Manizales –Colombia- con 1386 estudiantes de tres universidades ubicadas en una ciudad de la región central del país, una de carácter público y dos privadas.

En este caso, se llevó a cabo un análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario con una muestra de 1121 estudiantes ingresantes de carreras de la FI-UNRC. Concretamente, se evaluó la confiabilidad y estructura factorial del instrumento utilizado. Se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de las puntuaciones del instrumento en su totalidad, y el índice de adecuación muestral KMO para medir la adecuación de los datos para el análisis factorial. Además, se realizó la prueba de esfericidad de Bartlett para confirmar la pertinencia del análisis factorial.

Los resultados indicaron que el coeficiente de Alfa de Cronbach para el instrumento en su conjunto fue de 0,723, lo que sugiere una consistencia interna aceptable. El valor del KMO fue de 0,796, lo que indica que la muestra es adecuada para realizar el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett mostró un p-valor significativamente bajo de 0,000 y un estadístico χ^2 de 10097,311, lo que respalda la viabilidad del análisis factorial.

El análisis factorial reveló una estructura de 5 dimensiones en los ítems del instrumento, y estos factores explicaron el 50% de la varianza. Tal como se observa en la Tabla 4, los valores por cada una de las dimensiones fue el siguiente:

- Dimensión Emocional: Los ítems de esta dimensión mostraron coeficientes factoriales que oscilan entre 0,52 y 0,75, lo que sugiere una confiabilidad aceptable $\alpha = ,782$.
- Dimensión Social: Los ítems de esta dimensión exhibieron coeficientes factoriales que van desde 0,35 a 0,82. La confiabilidad de esta dimensión es baja, con un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,178.
- Dimensión Académico: Los ítems de esta dimensión presentaron coeficientes factoriales que varían entre 0,57 y 0,79, demostrando una confiabilidad adecuada $\alpha = ,774$.
- Dimensión Físico: Los ítems relacionados con esta dimensión mostraron coeficientes factoriales que oscilan entre 0,57 y 0,65, lo que sugiere una confiabilidad aceptable $\alpha = ,730$.
- Dimensión Familiar: Los ítems que componen esta dimensión presentaron coeficientes factoriales que van desde 0,51 a 0,73, lo que indica una confiabilidad aceptable $\alpha = ,370$.

Tabla 4. Matriz de Estructura

	Componente				
	1 (Social)	2 (Emocional)	3 (Familiar)	4 (Académico)	5 (Físico)
Item_2	0,817				
Item_7	0,710				
Item_27	0,654				
Item_12	-0,605				
Item_17	0,559				
Item_22	-0,349				
Item_18		0,745			
Item_23		0,718			
Item_28		0,721			
Item_8		0,621			
Item_13		0,659			
Item_3		0,523			
Item_24			-0,727		
Item_9			-0,721		
Item_29			-0,694		
Item_19			-0,692		
Item_4			0,544		
Item_14			0,511		
Item_6				-0,794	
Item_26				-0,761	
Item_21				-0,671	
Item_16				-0,616	
Item_1				-0,604	
Item_11				-0,567	
Item_10					0,653
Item_25					0,674
Item_15					0,559
Item_30					0,645
Item_5					0,567
Item_20					0,565
Método de extracción: análisis de componentes principales.					
Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.					

Fuente: elaboración propia

En síntesis, el instrumento utilizado en este estudio demostró una consistencia interna razonable en su totalidad, medida por el coeficiente de Alfa de Cronbach. Además, el análisis factorial reveló una estructura de 5 dimensiones que explica el 50% de la varianza. Sin embargo, es importante destacar que la dimensión social presentó una confiabilidad baja, lo que sugiere que podría requerir una revisión o ajuste para mejorar su consistencia interna.

4.3.4. Cuestionario sobre Percepción de Habilidades

Otro instrumento que se administró fue el *Cuestionario sobre Percepción de Habilidades* (Paoloni y Rinaudo, 2015). Se trata de un instrumento de autoinforme compuesto por 33 ítems que listan diferentes habilidades percibidas por los estudiantes -excepto el ítem 33 que brinda la posibilidad de agregar 'habilidades' no consideradas por el instrumento- (Anexo 4). Para cada habilidad o ítem, el alumno debió decidir acerca de tres aspectos: 1) el grado en que percibe haber desarrollado la habilidad mencionada marcando con una cruz o tilde la opción correspondiente ('mucha', 'poca', 'nada', 'no sé'); 2) el grado en que la habilidad en cuestión es importante para su desempeño en el nivel superior ('mucho', 'poco', 'nada'); 3) si los otros (pares, docentes, padres, compañeros, etc.) consideran que él o ella ha desarrollado dicha habilidad (en este caso debe optar por las alternativas 'sí', 'no', 'no sé', según corresponda). En la Tabla 5 se comparte un ejemplo de ítem y de modalidad de puntuación empleado.

Tabla 5. Ejemplo de ítem y de modalidad de puntuación

Habilidades	Tengo facilidad para poner en práctica esta habilidad			Esta habilidad es fundamental para el desempeño en la universidad			
	Mucha	Poca	Nada	No sé	Mucho	Poco	Nada
Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean							

El cuestionario aborda competencias en diversas áreas, incluyendo matemáticas, comunicación oral, escritura, creatividad, música, percepción espacial y competencias socioemocionales, entre otras. Considerando los objetivos establecidos para este proyecto, se focalizó la atención exclusivamente en las competencias socioemocionales. Dentro de este conjunto de competencias, se puso la atención en los siguientes cuatro grupos para el análisis:

1. Competencias socioemocionales percibidas como fundamentales para sus desempeños en la universidad;
2. Competencias socioemocionales percibidas por los alumnos como muy desarrolladas;

3. Competencias socioemocionales que los alumnos consideran que han desarrollado de modo importante y que, además, perciben como fundamentales para su desempeño en la universidad; y por último,

4. Competencias socioemocionales que no son percibidas como importantes para el desempeño universitario y que, además, se consideran como poco o nada desarrolladas.

Antes de que los estudiantes respondieran al Inventario sobre Habilidades Percibidas (Paoloni y Rinaudo, 2015), se realizaron los análisis pertinentes respecto de sus bondades técnicas. Concretamente, los análisis se efectuaron en relación con las competencias percibidas (primera parte) y la importancia atribuida a las competencias (segunda parte). Respecto de la primera parte, se calculó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la de esfericidad de Bartlett. Los resultados confirman la comunalidad entre los ítems, dado que la medida de adecuación muestral KMO=0,73 y la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un p-valor=0,000 y con $\chi^2=961,23$. Finalmente, el IHP identifica 5 factores que explican el 43% de la varianza. En general, la escala muestra coherente con los planteamientos teóricos.

Por último, respecto a la fiabilidad se calcula el *Alpha* de Cronbach con un $\alpha=0,68$, lo que sugiere una confiabilidad aceptable para el instrumento en general. En cuanto a la segunda parte que conforma el IHP, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la de esfericidad de Bartlett, confirman la comunalidad entre los ítems. La medida de adecuación muestral KMO=0,83 y la prueba de esfericidad de Bartlett muestra un p-valor=0,000 y con $\chi^2=1701,59$. Específicamente, el IHP muestra resultados que permiten identificar una estructura factorial de 5 dimensiones sobre los ítems que integran el instrumento, cuyos pesos factoriales se detallan a continuación y explican el 53% de la varianza. En general, la escala muestra coherente con los planteamientos teóricos. Un $\alpha=0,83$, sugiere una buena confiabilidad de la escala general (Paoloni, Rigo y Vaja, 2020 en Aristulle, 2023).

4.3.5. Relatos autobiográficos

Por medio de este instrumento se logró identificar datos relativos a metas y emociones implicadas en el compromiso asumido para con los aprendizajes. Consistió en realizar un relato breve en el que cada estudiante narrase su experiencia como estudiante universitario. Dicha narración estuvo compuesta por dos partes, cada una de ellas referida a un momento particular. La primera se orientó hacia la experiencia a inicios del primer cuatrimestre y la segunda se basó en la finalización del segundo cuatrimestre, es decir, terminando el cursado del año.

Los relatos autobiográficos fueron recolectados de forma individual y se solicitaron a todos los participantes en dos oportunidades, esto es, al finalizar el primer año (2018) y al finalizar el segundo año (2019). Para orientar dicho relato, se sugirió a los estudiantes diferentes preguntas: *¿Cómo te sentías durante el cursado? ¿Y durante los exámenes? ¿Percibiste algún apoyo? ¿Cuáles? ¿En qué sentido te sentiste contenido/a o apoyado/a para seguir adelante? ¿De qué modo te vinculas con el aprendizaje actualmente? ¿Cuál es tu meta: aprender o aprobar? ¿Cómo te describís como estudiante en este momento?* En Anexo 5 se adjuntan fragmentos de los protocolos con los ejes correspondientes.

4.3.6. Entrevistas semi-estructuradas

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Anexo 6) a un grupo de estudiantes. Las entrevistas fueron individuales, y los participantes fueron seleccionados en base a su predisposición y posibilidades para participar en la investigación. A partir de dichos diálogos se obtuvieron datos relativos a percepciones sobre diversas dimensiones del contexto académico, sobre sí mismos y en relación con sus competencias socioemocionales. También se realizaron preguntas sobre aspectos motivacionales y emocionales relativos a momentos de clases y exámenes.

Las entrevistas estuvieron orientadas por pautas preestablecidas, considerando los datos obtenidos y analizados previamente mediante la administración de otros instrumentos, lo que permitió delimitar los siguientes ejes: *percepciones y expectativas sobre el contexto académico, percepciones autorreferenciales, competencias socioemocionales y emociones académicas.*

Las entrevistas fueron realizadas en dos oportunidades, al finalizar el primer año y a fines del segundo año, por lo que las entrevistas difieren de un momento al otro. Al finalizar el primer año de cursado (2018), para el eje referido a *percepciones y expectativas iniciales de contexto*, donde se preguntó acerca de los rasgos del entorno educativo que contribuían de manera más significativa a su desempeño académico y sus aprendizajes, se consideraron las respuestas obtenidas a partir del instrumento *Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto* (Paoloni y Donolo, 2009). De este modo, se retomaron las expectativas de los estudiantes sobre los docentes, las tareas y los exámenes y a partir de allí se les preguntó si sus expectativas iniciales se habían cumplido, de qué manera, qué esperaban en ese momento (expectativas actuales; además, se indagó acerca de cuáles creían que habían sido sus fortalezas y cuáles los obstáculos encontrados).

Para el eje *percepciones autorreferenciales* se retomaron tanto las respuestas al *Cuestionario de autoinforme Autoconcepto Forma 5* (García y Musitu, 2009) como lo compartido a través de los *Relatos autobiográficos*, específicamente en relación con el papel como estudiantes y cómo se percibían a sí mismos en ese rol, en ese momento en particular: si percibían cambios, nuevos obstáculos y/o fortalezas.

Para el eje referido a las *competencias socioemocionales*, se recuperaron las respuestas recabadas a partir del *Cuestionario sobre Percepción de Habilidades* (Paoloni y Rinaudo, 2015). Se les preguntaba sobre qué competencias socioemocionales consideraban importantes para el desempeño universitario, si continuaban pensando igual que en el momento de ingreso, si habían logrado desarrollar aquellas competencias que consideraban que tenían menos desarrolladas, y en caso de responder sí, qué creían que los había ayudado a fortalecer dicha habilidad.

En relación con el eje *emociones académicas*, se retomaban puntualmente las respuestas compartidas a través de los *Relatos autobiográficos*. Se les preguntaba cómo percibían los cambios en sus emociones respecto de diferentes aspectos, tales como: ir a clases y permanecer allí, situaciones de examen, tareas y en su vínculo con los docentes.

En las entrevistas realizadas al finalizar el segundo año de cursado (2019), se utilizaron los datos recogidos a partir de tres instrumentos: *Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto* (Paoloni y Donolo, 2009), los relatos autobiográficos y las entrevistas realizadas en el año 2018. Para el eje *percepciones y expectativas sobre el contexto académico*, se retomaron las respuestas a los tres instrumentos recién enunciados. Se realizaron preguntas orientadas a la descripción del contexto de aprendizaje durante el año 2019, para luego compararlos con sus percepciones iniciales y evaluar en qué medida fueron satisfechas.

Para el eje *percepciones autorreferenciales* se retomaron las respuestas compartidas a través de los *Relatos autobiográficos* y de las entrevistas previas. Se les preguntó a los estudiantes acerca de su percepción de sí mismos como aprendices y qué cambios consideraban que habían experimentado desde el primer año de cursado hasta ese momento.

Para el eje referido a las *competencias socioemocionales*, se retomaron las respuestas a las entrevistas previas, poniéndolas en contraste. Y por último, para el eje *emociones académicas* se retomó lo compartido en los *Relatos autobiográficos* y en las entrevistas previas y se hizo hincapié en las emociones relacionadas con el

ámbito académico (clases, situaciones de examen, tareas y vínculo con los docentes).

A continuación, en la Ilustración 1 y en la Tabla 6 se sistematiza información referida a: los instrumentos considerados para el estudio, el momento dentro del proceso de recolección de datos en que fue implementado y las variables indagadas. Allí se puede observar la cronología y los diferentes instrumentos de recolección de datos empleados durante el relevamiento de la investigación. Estas gráficas buscan mostrar la diversidad de métodos utilizados para compilar los datos a lo largo del tiempo para lograr una mejor comprensión de la evolución de los aspectos estudiados. De esta manera, se espera que los hallazgos del estudio contribuyan también a profundizar el conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

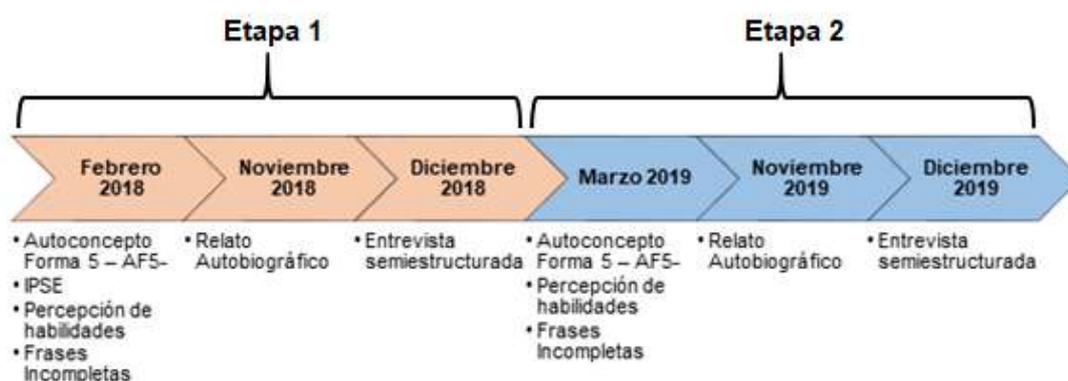


Ilustración 1. Instrumentos de recolección de datos y tiempos de relevamiento
Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Instrumentos de recolección de datos, momento dentro del proceso de recolección y variables indagadas

Instrumentos	Tiempo	Variables indagadas
Frases Incompletas	1ra toma: febrero 2018 2da toma: marzo 2019	Percepciones y expectativas de estudiantes respecto del contexto de aprendizaje
IPSE	1ra toma: febrero 2018 2da toma: mayo 2019	Percepciones y expectativas de estudiantes respecto del contexto de aprendizaje
Autoconcepto Forma 5 – AF5-	1ra toma: marzo 2018 2da toma: marzo 2019	Representaciones autorreferenciales
Percepción de habilidades	1ra toma: marzo 2018 2da toma: marzo 2019	Competencias socioemocionales
Relato Autobiográfico	1ra toma: noviembre 2018 2da toma: noviembre 2019	Metas y emociones implicadas en el contexto de aprendizaje
Entrevista Semiestructurada	1ra toma: diciembre 2018 2da toma: diciembre 2019	Percepciones sobre diversas dimensiones del contexto académico, sobre sí mismos y en relación a sus competencias

		socioemocionales, como así también, sobre aspectos motivacionales y emocionales durante los momentos de clases y exámenes
--	--	---

Fuente: elaboración propia

4.4. Participantes y contexto de implementación

Se trabajó con estudiantes de todas las carreras dictadas por la FI-UNRC durante febrero de 2018 a diciembre de 2019. Si bien el grupo de estudiantes considerado para llevar adelante esta investigación fue el mismo, varió la cantidad de sujetos considerados en cada una de las etapas de ejecución del estudio, tal como se puede observar en la Tabla 7.

En la primera etapa, que fue en el año 2018, un total de 253 estudiantes se matricularon para cursar sus estudios, distribuyéndose de la siguiente manera: 78 en Ingeniería Química, 54 en Ingeniería en Telecomunicaciones, 37 en Ingeniería Eléctrica y 84 en Ingeniería Mecánica. Al finalizar el primer cuatrimestre del primer año, continuaron sus estudios 205 estudiantes, y al finalizar el segundo cuatrimestre, ese número se redujo a 170. En la segunda etapa, correspondiente al año 2019, al finalizar el primer cuatrimestre del segundo año, se mantuvieron en carrera 125 estudiantes, y al finalizar el segundo cuatrimestre del mismo año, esa cifra disminuyó a 107 sujetos. Durante el período comprendido desde febrero de 2018 hasta diciembre de 2019, aproximadamente 80 estudiantes abandonaron la carrera, lo que representa alrededor del 31% del total. Además, en el año 2019, aproximadamente el 50% de los estudiantes tuvieron que volver a cursar las asignaturas correspondientes al primer año.

Tabla 7. Número de estudiantes de FI-UNRC por carrera, inscriptos en 2018 y que cursaban 2do año en la carrera en diciembre de 2019

Carreras	Primer momento Año 2018			Segundo momento Año 2019		
	Febrero	Fin 1er cuatrime s-tre	Fin 2do cuatrime s-tre	Recursand o 1er año	Fin 1er cuatrimestr e	Fin 2do cuatrime s-tre
Ing. Mecánica	84	62	47	22	28	28
Ing. Electricista	37	32	26	7	20	12
Ing. en Telecomunicaciones	54	43	36	10	28	25
Ing. Química	78	68	61	13	49	42
Total	253	205	170	52	125	107

Fuente: Los autores

¿Por qué fueron considerados los dos primeros años de cursada? Se seleccionaron los dos primeros años de cursada porque la literatura especializada y

estudios previos efectuados desde el Laboratorio MIG de la FI-UNRC¹⁴ identifican este período como crítico por el desgranamiento que habitualmente se produce (Chiecher, Paoloni y Guebara, 2011; Chiecher, 2013). Además de los estudios referidos específicamente a estudiantes de ingeniería de la FI-UNRC, existen otros hallazgos que han corroborado también que el abandono de los estudios universitarios durante los primeros años de cursada afecta principalmente las Carreras de Ingeniería en nuestro país (Cabrera et al., 2006; García de Fanelli y Adrogué, 2015; Perez et al., 2016; Zandomeni et al., 2016). En la Tabla 7 se observa el desgranamiento en el número de estudiantes que ingresaron en 2018 y el número de quienes cursaban materias de segundo año al año siguiente (2019).

La selección del grupo de estudiantes se define como selección intencional e incidental (Maxwell 1996; 2019). Por un lado, se tuvo acceso al grupo a partir de la participación en las actividades del ingreso universitario a cargo del Laboratorio MIG¹⁵. Allí se tomó el primer contacto con el grupo para comenzar con la recolección de los datos y luego se organizaron los próximos encuentros junto con los docentes y los estudiantes. Por otro lado, la muestra resulta incidental en tanto se consideraron a todos los estudiantes presentes en cada uno de los momentos en que se recolectaron los datos¹⁶. Concretamente, durante la primera etapa del estudio se trabajó con 227 y 209 estudiantes (en relación a cada cuestionario - 7 de febrero de 2018) para indagar sus percepciones y expectativas en relación con diferentes aspectos del contexto académico; al momento de examinar competencias socioemocionales y percepciones autorreferenciales (2 de marzo de 2018) se trabajó con 124 estudiantes. Al finalizar el año, se retomó el contacto con los estudiantes que habían comenzado sus estudios en 2018, y se identificó que 172 de ellos continuaban en la carrera. De estos, 122 respondieron a los relatos autobiográficos y 22 accedieron a las entrevistas semiestructuradas.

¹⁴ El Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) depende directamente de la Secretaría Académica de la Facultad de Ingeniería de la UNRC. Fue aprobado por Resolución N° 052/05 del Consejo Directivo de la Facultad de Ingeniería de la UNRC. Está conformado de manera interdisciplinaria, siendo sus directoras Investigadoras de CONICET en el área de Psicología y Ciencias de la Educación. Su función consiste en investigar acerca de las experiencias de graduados, estudiantes y abandonadores que transitan o transitaron por la Facultad de Ingeniería, y los resultados obtenidos sean utilizados por la Facultad para mejorar la formación que se ofrece, ampliando así las posibilidades de graduación.

¹⁵ La profesora Paola V. Paoloni (directora de la presente tesis) se desempeña en el cargo de directora del Laboratorio MIG desde sus inicios y la tesista Daiana Schlegel es integrante del Laboratorio MIG, en calidad de colaboradora externa desde el año 2016 y hasta la actualidad https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/integrantes.php

¹⁶ En Anexo 7 se comparte una tabla con el detalle de la cantidad de estudiantes que respondieron a cada uno de los instrumentos en cada una de las etapas, detallando el porcentaje que representaban del total.

En la segunda etapa del proyecto, realizada en 2019, se centró en la recopilación y análisis de datos de las mismas variables que se consideraron en la etapa anterior. Sin embargo, en esta ocasión, se incluyeron únicamente a aquellos estudiantes que cumplieran con dos condiciones indispensables: a) estar cursando una o más asignaturas correspondientes al segundo año del plan de estudios de la carrera en 2019, y b) haber respondido a los cuestionarios e instrumentos administrados en la primera etapa en tiempo y forma. Según estos criterios, el grupo de participantes en esta segunda etapa estuvo compuesto finalmente por 124 sujetos. De ellos, 42 completaron el cuestionario de autopercepción (marzo 2019), 35 respondieron sobre competencias socioemocionales (marzo 2019), 41 compartieron sus percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje a través del cuestionario de Frases incompletas (Paoloni, 2009) y 31 completaron el cuestionario IPSE (Weirstra et al., 1999, versión en español adaptada por Martín, 2014). Al retomar el contacto en diciembre del mismo año, 31 estudiantes respondieron a los relatos autobiográficos y 15 participaron en las entrevistas semiestructuradas.

4.5. Procedimientos utilizados para el análisis de los datos

Se emplearon diferentes formas de análisis de los datos obtenidos, según fueron sus características. A continuación, se detalla en primer lugar las modalidades seguidas para el análisis de datos de tipo cualitativo, y luego los procedimientos para el análisis de datos de tipo cuantitativo.

Los datos obtenidos a través de las entrevistas, relatos autobiográficos y el cuestionario Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto (Paoloni y Donolo, 2009) fueron analizados mediante dos modos complementarios: 1) utilizando el software Iramuteq (Ratinaud, 2009; Moreno y Ratinaud, 2015); 2) empleando el programa ATLAS.TI.

Mediante el software Iramuteq, se apeló al procedimiento de análisis de similitudes y de frecuencias. Dichos procedimientos arrojan, por un lado, gráficos con forma de árbol a partir del análisis de textos, donde se resume la estructura contenida en una representación; y por otro, los datos sistematizados en nubes de palabras. Los árboles de similitudes resultantes permiten observar formas o palabras en diferentes tamaños (en relación con su frecuencia) y unidas por enlaces de distinto tenor (según sea la coocurrencia entre las formas -a mayor coocurrencia entre palabras, más grueso se representa el enlace entre ellas- (Molina Neira, 2017). Por

otro lado, las nubes de palabras a través de un análisis lexical, ilustran de manera visual una agrupación de palabras, organizadas gráficamente en función de su frecuencia -a mayor tamaño, mayor frecuencia de mención- (Molina Neira, 2017).

Por su parte, el software ATLAS.ti permitió trabajar con una gran cantidad de datos y establecer conexiones y relaciones entre ellos. Para lograr esto, se utilizó un proceso de codificación mediante el cual los investigadores identificamos y agrupamos los datos en conceptos abstractos, unidades significativas y categorías emergentes con el fin de desarrollar conceptos teóricos. Este proceso permitió generar conexiones y categorizaciones entre los datos, sobre las bases de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

Los datos recabados mediante los cuestionarios AF5 (García y Musitu, 2009), IPSE (Wierstra et al., 1999 en la versión traducida al español y validada por Martín, 2014) y el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015) se analizaron por medio del programa SPSS (versión 19.0). Se realizaron cálculos de estadísticos descriptivos, correlaciones entre variables y pruebas no paramétricas de diferencia entre medias, lo que permitió obtener información detallada acerca de las diferentes variables estudiadas y su relación entre sí.

En síntesis, la metodología utilizada en este estudio permitió recabar datos valiosos y complejos que fueron analizados de manera rigurosa y detallada. La combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas a través de diferentes herramientas y software especializados, permitió una aproximación multidimensional a los datos y una interpretación profunda de los mismos. Los resultados obtenidos serán presentados y discutidos en el siguiente capítulo, donde se analizarán los datos y se establecerán las implicancias y aportes que estos resultados tienen para el campo de estudio en cuestión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS

Esta tercera parte de la tesis se estructura en dos secciones. La primera se centra en la Etapa 1 del estudio, dividida en dos capítulos. En el Capítulo V, se proporciona una detallada descripción de cada influencia contextual, explorando la perspectiva de los estudiantes durante su primer año de ingreso al ámbito académico en 2018. Por otro lado, el Capítulo VI se dedica a analizar las influencias personales, también desde la óptica de los estudiantes durante su primer año de ingreso en 2018.

La segunda sección aborda la Etapa 2 del estudio y consta de dos capítulos significativos. En el Capítulo VII, se profundiza en los cambios y continuidades relacionados con las influencias contextuales que inciden en el compromiso con los aprendizajes a lo largo del año 2019. Mientras tanto, el Capítulo VIII se enfoca en describir los cambios y continuidades relativos a las influencias personales implicadas en el compromiso con los aprendizajes, detallando las variables desde la perspectiva de los estudiantes durante su segundo año de cursado en 2019.

Etapa 1

En esta sección se atenderá a la primera etapa del trabajo, centrada en el análisis de los datos recolectados durante el año 2018, cuando los participantes cursaban su primer año de estudios universitarios.

En el Capítulo V, se describen las influencias contextuales implicadas en el compromiso con los aprendizajes, es decir, las percepciones y expectativas de los estudiantes en relación a diversas dimensiones del contexto académico -tales como, los docentes, las tareas académicas y las evaluaciones-. En el capítulo VI, se detallan las influencias personales implicadas en el compromiso con los aprendizajes desde la voz de los estudiantes. Concretamente en dicho capítulo se analizan las emociones académicas experimentadas por parte de los estudiantes durante el primer año de cursada, se sistematizan las respuestas relativas al modo en que perciben sus competencias socioemocionales, se describen las percepciones autorreferenciales de los participantes y por último, se identifican las metas personales comunicadas por los estudiantes durante esta primera etapa de estudio realizado.

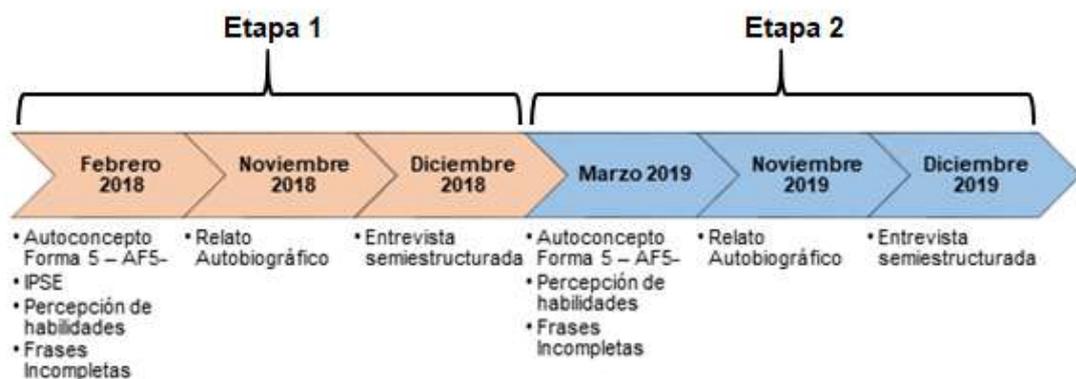


Ilustración 2. Instrumentos de recolección de datos y tiempos de relevamiento
Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO V

Expectativas y percepciones sobre el contexto de aprendizaje durante el primer año de estudios universitarios

Los datos que se presentan en este capítulo, se recabaron mediante la administración de tres instrumentos: cuestionario *Inventory of Perceived Study Environment –IPSE-* (Wierstra et al., 1999 en la versión traducida al español y adaptada por Martín, 2014); cuestionario Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto (Paoloni y Donolo, 2009)¹⁷ y entrevistas semiestructuradas. Los resultados se organizan entonces del siguiente modo: en un primer momento se presentan datos acerca de las percepciones y expectativas de los participantes de este estudio; las percepciones refieren a rasgos del contexto de aprendizaje relativos a su paso por el nivel medio de escolaridad; las expectativas refieren a lo que esperan como características de los contextos de aprendizaje de la carrera universitaria en la que se inscribieron. En un segundo momento, se analizan las expectativas respecto del contexto académico al momento de ingresar a la universidad que compartieron los estudiantes al responder al cuestionario Frases Incompletas. Finalmente, mediante el análisis de las entrevistas, se contrastarán esas expectativas respecto de sus percepciones sobre el contexto de aprendizaje luego de haber transitado un año en la carrera -a fines del año 2018.

5.1. Percepciones sobre la escuela secundaria y expectativas acerca de la universidad en respuestas al Cuestionario IPSE

La administración del instrumento IPSE (Wierstra et al., 1999 en la versión traducida al español y adaptada por Martín, 2014), tal como se expuso en el capítulo anterior,

¹⁷ Parte de los resultados fueron publicados en Schlegel, D., Paoloni, P. V., y Donolo, D. (2021). Expectativas y valoraciones sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio longitudinal en Carreras de Ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 16(31), 35-48. Agosto, 2020 – Febrero 2021. doi: <https://doi.org/10.26507/rei.v16n31.1130>

estuvo orientada a obtener datos sobre las percepciones y expectativas de los estudiantes respecto del contexto académico. En el año 2018 respondieron al cuestionario 227 de los 253 ingresantes en las carreras de ingeniería.

Tabla 8. Valores promedio y desvío estándar para cada una de las escalas de la sección A que integran el IPSE. Datos para 226 estudiantes ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2018

Escalas	Sección	Ingresantes Ingeniería		
		M	Me	DS
Percepción		3,76	3,81	,59
Reproducción	A	3,32	3,33	,96
Conexión	A	3,47	3,50	1,16
Aplicación	A	4,19	4,25	1,01
Interacción/implicación	A	4,47	4,50	1,02
Personalización	A	4,66	4,80	,93
Participación	A	3,03	3,00	,96
Individualización	A	2,91	2,80	,95
Orientación de las tareas	A	4,20	4,25	1,04
N		209		
Referencias:				
Valores altos 5-6		Valores medios bajos 2-3		
Valores medios altos 4-5		Valores bajos 1-2		
Valores medios 3-4				

Fuente: elaboración propia

Las puntuaciones obtenidas en la sección A -que indagaba percepciones sobre el contexto de aprendizaje de colegio secundario-, se sistematizan en Tabla 8. Como puede observarse, las percepciones respecto del contexto de aprendizaje de la escuela secundaria se agrupan en valores medios (entre 3 y 4) y valores medio-altos (entre 4 y 5) -sólo en una categoría se obtuvieron valores medios-bajos (entre 2 y 3)-. Los valores medio-altos refieren particularmente a cuatro escalas: *Aplicación*, *Interacción/implicación*, *Personalización* y *Orientación de las tareas*. De acuerdo con Wierstra et al. (1999), estos resultados sugieren que los estudiantes de este grupo percibieron el contexto de la escuela secundaria como un espacio donde se promovían oportunidades para el uso del conocimiento (aplicación), un ambiente donde predominaban las formas interactivas de enseñanza y un vínculo cercano con los docentes (personalización e interacción/implicación), recibiendo orientaciones durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje (orientación de las tareas).

Por su parte, los valores medios se concentran en tres escalas: *Reproducción*, *Conexión* y *Participación*. Esto sugiere que los estudiantes de este grupo percibieron en el nivel medio, un modo de vinculación con el conocimiento basado en la reproducción. Esto implica que experimentaron limitadas oportunidades para establecer conexiones significativas entre los distintos saberes (conexión). Además,

en este contexto, los estudiantes tenían la posibilidad de expresar sus opiniones, aunque no siempre eran abordadas de manera integral (participación).

Finalmente, los valores considerados medio-bajos (entre 2 y 3) se observan en la escala *Individualización*. Estos hallazgos sugerirían que los alumnos y alumnas de este estudio en general percibieron reducidas posibilidades para autorregular sus aprendizajes y tomar decisiones en el curso de los mismos, en el nivel medio de escolaridad.

Tabla 9. Valores promedio y desvío estándar para cada una de las escalas de la sección B que integran el IPSE. Datos para 226 estudiantes ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2018

Escalas	Sección	Ingresantes Ingeniería		
		M	Me	DS
Expectativa		4,31	4,36	,49
Reproducción	B	2,74	2,67	,81
Conexión	B	4,28	4,50	1,23
Aplicación	B	5,23	5,50	,69
Interacción/implicación	B	5,19	5,50	,77
Personalización	B	5,22	5,40	,74
Participación	B	3,85	3,75	1,02
Individualización	B	3,59	3,80	,98
Orientación de las tareas	B	5,09	5,25	,87
N		209		
Referencias:				
Valores altos 5-6		Valores medios bajos 2-3		
Valores medios altos 4-5		Valores bajos 1-2		
Valores medios 3-4				

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las puntuaciones obtenidas en la sección B -esto es, las expectativas acerca de los rasgos del contexto académico que esperaban encontrar al ingresar en la universidad-, se sistematizan en Tabla 9. Los estudiantes atribuyen a cuatro de las escalas los valores más altos (es decir, aquellos comprendidos entre 5 y 6): *Aplicación*, *Personalización*, *Interacción/implicación* y *Orientación de las tareas*. Basado en los planteos de Wierstra et al. (1999), estos datos sugerirían que el grupo de estudiantes esperaba participar de contextos de aprendizaje en donde se promoviera la posibilidad de usar los conocimientos en otros ámbitos (aplicación), encontrar un espacio en donde se acortaran las distancias socioemocionales percibidas entre el docente y los estudiantes (personalización) y donde se favoreciera el desarrollo de formas interactivas de enseñanza (interacción/implicación), acompañadas de orientaciones en relación a la estructura, procedimientos y objetivos de enseñanza durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje (orientación de las tareas).

Siguiendo con la sección B –sobre expectativas-, las escalas restantes obtuvieron puntuaciones con valores medios (entre 3 y 4) y valores medio-altos (entre 4 y 5), a excepción de la escala *Reproducción*, que recibió valores medio-bajos. Este hallazgo sugiere que los estudiantes esperan que en el contexto de aprendizaje universitario se promuevan modos de vinculación con el saber basados en la comprensión, la vinculación entre saberes, desde la construcción de sentido y no de manera arbitraria.

5.2. Percepciones y expectativas sobre el contexto académico a través del Cuestionario de Frases Incompletas

A continuación, se presentará el análisis sobre las respuestas obtenidas a través del cuestionario Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto (Paoloni y Donolo, 2009)¹⁸. Particularmente en el año 2018, respondieron a este cuestionario 209 de los 253 ingresantes en las carreras de Ingeniería.

Los datos, es importante recordar, fueron analizados mediante dos procedimientos complementarios: utilizando el software Iramuteq (Ratinaud, 2009; Moreno y Ratinaud, 2015) por medio del cual se realizó un análisis estadístico y se generó una nube de palabras; y 2) identificando categorías emergentes a partir de los datos con el apoyo del software ATLAS.TI, con orientaciones desde la Teoría Fundamentada (Vasilachis, Estrategias de investigación cualitativa, 2006). La consideración complementaria de estos dos análisis, permitió atribuir mayor sentido a los datos en el marco de los objetivos propuestos para este estudio.

- ***Acerca de los Profesores***

Las categorías que emergieron a partir de los datos analizados concordaron a grandes rasgos con las palabras que en cada nube mostraron las mayores frecuencias de mención. La frase ‘*Yo valoraría mucho que los profesores...*’ dio lugar a respuestas diversas, destacando las siguientes categorías: 1. *Conciencia social de los docentes* (62 enunciaciones), 2. *Competencias pedagógicas de los docentes* (58 enunciaciones), 3. *Respeto por los tiempos del estudiante* (42 enunciaciones) y 4. *Ayuda brindada en el proceso de adaptación a la nueva etapa académica* (28 enunciaciones).

¹⁸ Parte de los resultados fueron publicados en el artículo Schlegel, D., Paoloni, P. V., y Donolo, D. (2021). Expectativas y valoraciones sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio longitudinal en Carreras de Ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 16(31), 35-48. Agosto, 2020 – Febrero 2021. doi: <https://doi.org/10.26507/rei.v16n31.1130>

metodológico, para organizar los datos en nubes de palabras mediante un análisis léxico. Estas representaciones visuales agrupan los términos según su frecuencia de aparición, y el tamaño de las palabras indica su frecuencia relativa: a mayor tamaño, mayor frecuencia de mención (Molina Neira, 2017).

Un análisis más detallado de las respuestas, permitió observar que los alumnos expresaron sus anhelos por docentes que fueran responsables con su quehacer y dispuestos a brindar una enseñanza de calidad, siendo claros en sus exposiciones y proponiendo trabajos significativos. Esperaban encontrar docentes que propiciaran el establecimiento de relaciones entre los contenidos de la materia y situaciones prácticas, de manera que facilitaran la reflexión sobre el rol profesional y ayudaran a definirlo mejor. Se hallaron respuestas tales como las siguientes:

-[Yo valoraría mucho que los profesores]

(...) fueran creativos, que las clases no sean monótonas, y que respondan las dudas planteadas con voluntad (estudiantes N°28 Ing. en Telecomunicaciones).

(...) se tomaran el tiempo para tratar de explicar con claridad los temas y aclarar las dudas (estudiante N°133 de Ing. en Telecomunicaciones),

(...) explicaran cosas de la materia con ejemplos prácticos o situaciones de la vida cotidiana (estudiante N°136 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) explicaran claramente los nuevos contenidos y de diferentes formas para que podamos entender (estudiante N°179 de Ing. Química)

La tercera categoría hallada fue el *respeto por los tiempos del estudiante*, la cual integra respuestas sobre expectativas por docentes que tuvieran en cuenta los diferentes tiempos de aprendizaje de sus alumnos, mostrando paciencia y respetando sus ritmos de avance hacia las metas de formación. Palabras tales como 'paciencia' y 'tiempo' fueron las más representativas de la categoría. A continuación, se comparten fragmentos de las respuestas:

-[Yo valoraría mucho que los profesores]

(...) nos tuvieran la suficiente paciencia para adaptarnos a la universidad (estudiante N°36 de Ing. Mecánica)

(...) nos tengan un poco de paciencia ya que no estamos acostumbrados a esta nueva etapa y a la modalidad de cómo se dan las clases, entre otras (estudiante N°152 de Ing. Química)

Finalmente, la cuarta categoría identificada, fue la necesidad de *ayuda brindada en el proceso de adaptación* a la nueva etapa académica. Es una categoría que emerge de todas las expresiones de estudiantes que esperaban que los docentes les ofrecieran herramientas que los ayudasen a adaptarse al estudio, a la Carrera o a la Universidad. Por ejemplo, planteaban:

-[Yo valoraría mucho que los profesores]

(...) fueran ese puente entre la secundaria y la universidad para que podamos adaptarnos de la mejor y rápida manera (estudiante N°82 Ing. Electricista)

(...) ayuden a los alumnos a adaptarse al sistema de la universidad ya que es distinto al de la escuela (estudiante N°69 Ing. Electricista)

(...) acompañen a los alumnos y remarquen algunas cosas, principalmente porque es muy poco el período en que uno se adapta al cambio del secundario a esto (estudiantes N°15 Ing. Química)

(...) nos ayuden a guiarnos en la facultad, cómo pedir becas, integrarnos, consultarles dudas sobre la clase (estudiantes N°24 Ing. Electricista)

- **Acerca de las Tareas académicas**

Otra de las frases consideradas para el análisis refería a las expectativas sobre las tareas -'Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características...'- Las respuestas que completaron esta frase consideraron un amplio abanico de características, de las cuales emergieron las siguientes categorías: 1. *Que propicien relaciones entre la teoría y práctica* (74 enunciaciones), 2. *Dinámicas – Interactivas* (52 enunciaciones), 3. *Posibilidad de colaboración* (51 enunciaciones), 4. *Aspectos vinculados con el nivel de estructuración* (30 enunciaciones), 5. *Nivel de dificultad óptimo* (24 enunciaciones), 6. *Instrumentales* (21 enunciaciones), 7. *Significativas* (18 enunciaciones), 8. *Que propicien procesos de feedback* (13 enunciaciones), 9. *Autonomía* (12 enunciaciones), y en menor medida se hizo referencia a rasgos como *Variedad y diversidad, Coherencia con lo enseñado en clases y Fantasía*.

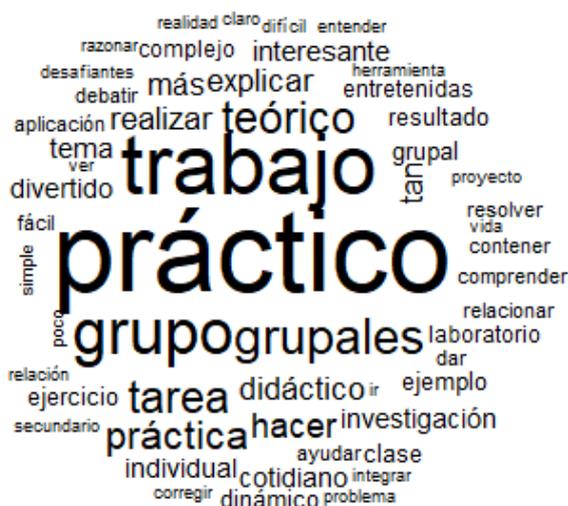


Ilustración 4. Nube de palabras sobre frase: "Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características..." (2018)

Fuente: elaboración propia

Las respuestas de los estudiantes destacaron palabras tales como práctico/práctica, trabajo, grupo/grupales, tarea, hacer, cotidiano, investigación, didáctico, entre otras, tal como lo muestra la Ilustración 4. A continuación, se analizan estas palabras en el contexto de cada respuesta.

Es posible advertir que las expectativas de los estudiantes se ajustan con lo que los teóricos del compromiso y la motivación en el contexto académico consideran como factores propicios para promover un aprendizaje significativo y un mayor compromiso académico (Extremera et al., 2007; Reschly y Christenson, 2012).

Así, la primera categoría emergente refiere a las *relaciones entre la teoría y la práctica*. Los estudiantes tenían la expectativa de que las tareas propuestas como parte de su proceso de formación se caracterizaran principalmente por fomentar estas vinculaciones, es decir, tareas de tipo experimental e investigativo, con un enfoque en la aplicación práctica de los conceptos aprendidos. Por ejemplo, respuestas ilustrativas al respecto son, entre otras, las siguientes:

-[Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características]

(...) *trabajo grupal, poner la teoría en práctica* (estudiante N°9 Ing. Mecánica)

(...) *que la tarea vaya apoyada tanto de lo teórico, como de lo práctico* (estudiante N°11 Ing. Química)

(...) *sean de investigación sobre algún tema específico, tareas prácticas* (estudiante N°18 Ing. Mecánica).

Una segunda categoría emergente de las expectativas sobre las tareas que surgen de los análisis realizados, refiere al *interés* que susciten y al *dinamismo* que propicien. Así, por ejemplo, las respuestas brindadas por los estudiantes mencionaron tareas que fueran dinámicas, en diferentes espacios, que dieran lugar a todos a participar, incluyendo al docente. Actividades motivantes, entretenidas, que entusiasmen, que activen emociones positivas, que gusten o den ganas de hacer y a las que se les pueda otorgar un sentido. Por ejemplo, respuestas de las cuales emerge esta categoría son:

-[Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características]

(...) *que los alumnos estemos en constante participación* (estudiantes N°10 Ing. Química)

(...) *trabajos fuera del aula (dinámicas)* (estudiantes N°51 Ing. Química)

(...) *que fuesen novedosas e interesantes* (estudiante N°134 Ing. Química)

(...) *sean dinámicas, divertidas, reflexivas* (estudiante N°176 Ing. Química)

(...) *que pueda atraerme* (estudiante N°184 Ing. Mecánica)

La tercera categoría representa la *posibilidad de colaboración*, rasgo de las tareas esperado por los estudiantes que alude a la oportunidad que brinda una tarea para ser realizada en grupo, que admitan la modalidad resolutoria de trabajo grupal, cooperativo, aquellas que promueven la interacción social (Paris y Turner, 1994; Pintrich y Schunk, 1996). Respuestas que destacan este rasgo de las tareas son, por ejemplo, las siguientes:

-[Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características]

(...) *que permitan que los alumnos logren unirse y conocerse* (estudiante N°52 Ing. Mecánica)

(...) *requieran trabajo en grupo que sea de ayuda para poder relacionarme y aprender con mis pares* (estudiante N°142 Ing. Química)

(...) *formar distintos grupos para relacionarnos* (estudiante N°22 Ing. Química)

(...) *algunos trabajos grupales para poder debatir* (estudiante N°36 Ing. Química)

La cuarta categoría que emergió, en términos de frecuencia, se relaciona con el *nivel de estructuración* de las tareas. En esta categoría se agruparon las respuestas que expresaron la expectativa de que las tareas fueran altamente estructuradas. Esto implicaba que las tareas solo se resolvieran durante las clases, que los profesores proporcionaran datos precisos para su resolución, que estuvieran bien explicadas y respaldadas con ejemplos, y que los resultados estuviesen disponibles de antemano. En síntesis, lo que se buscaba era un entorno de trabajo altamente estructurado y limitado al contexto de la clase, con un enfoque a corto plazo y todos sus elementos ya definidos de antemano. Algunos ejemplos de respuestas que se incluyen en esta categoría son:

-[Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características]

(...) *que no sean a tan largo plazo (3 meses o más)* (estudiante N°31 Ing. Mecánica)

(...) [que brinden] *Los datos justos para resolver las tareas* (estudiante N°45 Ing. Mecánica)

(...) *que me dieran el resultado al costado, para saber si la resolví bien* (estudiante N°96 Ing. Química)

(...) *tener todo el material para poder realizarlas* (estudiante N°144 Ing. Química)

Una quinta categoría emergente fue el rasgo vinculado con el *Nivel de dificultad óptimo*, es decir, se esperaba que las tareas no fueran ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, sino que estuvieran adecuadas a las habilidades de los estudiantes. Se buscaba un nivel de dificultad moderado o intermedio, donde los

estudiantes pudieran completar las tareas con un esfuerzo considerable, que fueran desafiantes y exigentes, poniendo a prueba sus conocimientos y potencialidades, pero al mismo tiempo fueran alcanzables y posibles de resolver. Los estudiantes plantearon en sus respuestas:

-[Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características]

(...) *sean desafiantes, pero que no sean casi imposibles de resolver* (estudiante N°3 Ing. Electricista)

(...) *su dificultad sea progresiva* (estudiante N°8 Ing. Electricista)

(...) *desafiantes, pero no tan difíciles* (estudiante N°15 Ing. Electricista)

(...) *desafiantes. Mediana complejidad* (estudiante N°47 Ing. Mecánica)

(...) *ni fáciles ni difíciles* (estudiante N°199 Ing. Química)

La sexta categoría identificada se refiere al aspecto de *instrumentalidad*, que se corresponde con la percepción de utilidad de la tarea por parte de los estudiantes en relación con sus metas futuras (González Fernández, 2005; Husman et al., 2004). Según esta teoría, la percepción de la instrumentalidad de una tarea académica permite a los estudiantes establecer conexiones significativas entre las competencias o habilidades fomentadas por la tarea en sí misma y las competencias o habilidades inherentes o necesarias para su futuro rol profesional (Paoloni y Rinaudo, 2021). Por ejemplo, este rasgo esperado en torno al contexto se observa en respuestas como las siguientes:

-[Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características]

(...) *llevar las actividades fuera de la UNRC* (estudiante N°19 Ing. Telecomunicaciones)

(...) *tareas relacionadas con el mundo laboral* (estudiante N°21 Ing. Mecánica)

(...) *comparación con la realidad (ejemplos)* (estudiantes N°51 Ing. Química)

(...) *sean aplicables en algún tipo de trabajo o proyecto laboral* (estudiante N°64 Ing. Mecánica)

(...) *aplicación, cotidiana interacción, práctica* (estudiante N°97 Ing. en pendiente Telecomunicaciones)

(...) *comparación con la realidad, ejemplos, prácticas, trabajos fuera del aula* (estudiante N°187 Ing. Química)

Se identificó como séptima categoría el rasgo que apunta a la *Significatividad* de las tareas. Los estudiantes esperaban tareas con consignas claras y precisas que suscitara aprendizajes con sentido o significativos, que les permitieran comprender mejor los conceptos y estimularan procesos de reflexión. Respuestas integradas en esta categoría son:

-[Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características]

(...) *Que logren dejar conocimientos* (estudiante N°42 Ing. Mecánica)

(...) *Razonar por cuenta propia. Pensar y reflexionar sobre lo que se aprende* (estudiante N°48 Ing. Mecánica),

(...) *se relacionen con lo explicado en clase, que lo debatamos en el pizarrón junto con la clase* (estudiante N°71 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *Que su resultado o su procedimiento ayude con hacerme entender un poco más* (estudiante N°170 Ing. Mecánica).

(...) *permitan resolver problemas para razonar preguntas teóricas y ver cómo resuelvo el problema* (estudiante N°160 Ing. en Telecomunicaciones)

La octava categoría emergente agrupa las respuestas de los estudiantes que esperaban tareas que propiciaran *procesos de feedback*, que de algún modo fomentaran dichos procesos en diferentes dimensiones. Tareas que incluyeran una fase de corrección en clase, que estuvieran 'abiertas a consultas' por parte de los alumnos, que permitieran momentos de socialización con todo el grupo de compañeros, o que los docentes propusieran soluciones, resultados o explicaciones que permitieran que los alumnos se autoevaluaran mientras las iban realizando. Por ejemplo, respuestas de las que emerge esta categoría son:

-[Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características]

(...) *sean revisadas* (estudiante N°101 Ing. Química)

(...) *sería bueno que puedan corregirse todas en clase* (estudiante N°103 Ing. Química)

(...) *Que cuando se corrijan se expliquen bien* (estudiante N°193 Ing. Química)

La novena categoría identificada se relaciona con el grado de *Autonomía* fomentado por las tareas. En concreto, esta categoría incluye las respuestas que expresaban la expectativa de que las tareas permitan a los estudiantes desarrollar procesos de autorregulación, es decir, tareas que les brinden la oportunidad de ejercer control y autonomía para alcanzar sus objetivos. Esto involucra procesos de individualización y autocorrección, así como tareas que se realicen fuera del aula, como aquellas que permitan a los estudiantes gestionar su tiempo de estudio o trabajo de manera independiente. Respuestas de esta categoría son las siguientes:

-[Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características]

(...) *Tengan las soluciones, los resultados o explicaciones para poder autocontrolarme al realizarlos* (estudiante N°40 Ing. Mecánica)

(...) *Resultados al final para la autocorrección* (estudiante N°94 Ing. Química)

'bueno', 'clase', 'resultar', 'tema', 'estudiar', 'entender', 'consignar', 'aprender', 'aprobar', 'fácil', 'no sean tan complicadas', 'difícil', 'claro', entre otras. A continuación, se compartirá el análisis de cada una de estas palabras en contexto, al interior de cada una de las categorías.

Con respecto a la categoría más frecuente, relativa al *nivel de dificultad*, los estudiantes hacían referencia a que las evaluaciones no fueran ni tan fáciles ni tan difíciles; sino que esperaban que fueran adecuadas a sus posibilidades, que requirieran un desafío por parte de ellos, cierto esfuerzo, pero factibles de ser aprobadas. Por ejemplo, planteaban lo siguiente:

-[En cuanto a las evaluaciones yo espero que]

(...) no sean tan difíciles, sin perder su complejidad, porque me gusta que me hagan pensar (estudiantes N°27 Ing. Mecánica)

(...) sean exigentes, porque ayudaría a que tenga que estudiar más y por lo tanto aprender más (estudiante N°33 Ing. Telecomunicaciones)

(...) sean complicadas y completas porque nos están preparando como futuros profesionales en el ámbito de la ingeniería, donde cualquier error en lo práctico puede ser grave (estudiantes N°58 Ing. Química)

(...) sean complejas pero aptas para el nivel del alumnado, porque cada uno tiene una forma de aprender (estudiante N°80 Ing. Mecánica)

(...) me resulten factibles de realizar y que apruebe (estudiante N°144 Ing. Química)

(...) tengan una buena dificultad de razonamiento porque ayuda a una mejor formación (estudiante N°161 Ing. Química)

Como segunda categoría emergió la expectativa de los estudiantes sobre la *factibilidad de las evaluaciones de ser aprobadas*, es decir, que estuvieran adecuadas o ajustadas a las posibilidades de los estudiantes, de acuerdo a lo enseñado en las clases. Un grupo importante de respuestas remarcaron el hecho de que los resultados en las instancias evaluativas podrían determinar su permanencia en la universidad, por ejemplo, planteaban lo siguiente:

-[En cuanto a las evaluaciones yo espero que]

(...) las pueda aprobar porque si no, no podría seguir esta carrera que me gusta (estudiante N°65 Ing. Mecánica)

(...) espero que me pueda ir bien en las evaluaciones y logre entender los conceptos porque me parece que me van a dar más ganas de seguir (estudiante N°62 Ing. Mecánica)

(...) pueda aprobarlas y que me voy a preparar correctamente, porque quiero terminar esta carrera y quiero llenar mi cabeza de conocimientos nuevos (estudiante N°14 Ing. Mecánica)

(...) las pueda realizar correctamente y apruebe las mismas, porque es sinónimo de aprender (estudiante N°22 Ing. Mecánica),

(...) *sea posible rendirlas sin problemas porque así sería más fácil evitar frustraciones personales y se evitaría el deceso académico en la facultad* (estudiante N°49 Ing. Química).

La tercera categoría, refiere a la *coherencia entre los contenidos desarrollados en clases y los finalmente evaluados*. En este sentido, los estudiantes expresaron que esperaban que los contenidos evaluados fueran coherentes con el desarrollo de la materia, con los temas que fueron trabajados. Plantearon cuestiones tales como:

-[En cuanto a las evaluaciones yo espero que]

(...) *realmente se basen en los temas dados o programados para las clases* (estudiante N°12 Ing. Mecánica)

(...) *las consignas se basen en los contenidos de los apuntes principalmente y de las clases porque en el caso de no aprobar, saber que fue más por falta de estudio o de venir a clases y no porque no se dio el tema* (estudiante N°34 Ing. Química)

(...) *realmente evalúen los conocimientos que he aprendido durante el dictado de las clases y lo repasado porque eso es lo que después desempeñas en la vida o trabajo* (estudiante N°66 Ing. Química)

(...) *tengan el contenido dicho en clases anteriores y los problemas sean referidos a los corregidos en clase con los compañeros, porque es más fácil de resolver* (estudiante N° 116 Ing. en Telecomunicaciones)

La cuarta categoría agrupa las respuestas que hacían referencia a la expectativa por *presentaciones claras y precisas de las consignas*. El foco estaba puesto en el modo en que se les presentara el enunciado y la facilidad con que se las pudiera comprender. Los estudiantes compartieron respuestas tales como:

-[En cuanto a las evaluaciones yo espero que]

(...) *que las consignas estén bien claras porque así vamos a saber específicamente que responder* (estudiantes N°50 Ing. Química)

(...) *sean lo más claras que se puedan. Que sean bien redactadas y fáciles de interpretar porque si no se nos dificulta a la hora de realizarlas* (estudiantes N°54 Ing. Mecánica)

(...) *Las consignas sean concisas, es decir que estén escritas con un lenguaje fácil de entender porque puede producir una disminución del desempeño* (estudiante N°56 Ing. Mecánica)

(...) *sean sencillas para comprender y estén bien redactadas, porque a veces se dificulta entender un examen cuando están muy mal redactadas las consignas* (estudiante N°100 Ing. en telecomunicaciones)

La quinta categoría refiere a la *modalidad del examen*, e integra las diferentes modalidades de respuestas o modo de evaluar los contenidos que preferían los estudiantes, entre los cuales se enunció: escrita y a desarrollar, múltiple opción, con ejercicios prácticos y oral. Los estudiantes plantearon lo siguiente:

-[En cuanto a las evaluaciones yo espero que]

(...) que sean de múltiple opción, eso facilitaría la dinámica de la evaluación (estudiante N°18 Ing. Electricista)

(...) sean más escritas que orales, porque no me gusta pasar al frente de la clase (estudiante N°90 Ing. Mecánica)

(...) situaciones que se puedan resolver (práctico), no todas sean múltiple opción porque resulta más fácil (estudiante N°96 Ing. Química)

(...) me gustaría que lo teórico sea con opciones y en cuanto a lo práctico está bien, haciendo ejercicios y todo eso (estudiante N°199 Ing. Química)

(...) sean a desarrollar y no múltiple opción porque me resulta más fácil a la hora de expresar conocimiento (estudiante N°205 Ing. Química)

Como sexta categoría emergió el *tiempo como variable de peso*, la cual abarca las respuestas que apuntaron al tiempo previo para estudiar, sobre la cercanía con otros exámenes o vinculado con el tiempo que se les da para rendir. Ejemplos de respuestas de esta categoría son:

-[En cuanto a las evaluaciones yo espero que]

(...) no se evalúen el 100% de una materia en un solo examen, para poder dividir mejor los tiempos y materiales de estudio (estudiante N°31 Ing. Mecánica)

(...) poder aprobar sabiendo las horas que he tomado para aprender los temas, porque me sentiría orgulloso de mi esfuerzo (estudiante N°67 Ing. en telecomunicaciones)

(...) llegue a estudiar todos los temas, repasarlos, para poder ir a rendir con seguridad (estudiante N°95 Ing. Química)

(...) el tiempo de duración sea proporcional al trabajo que se debe realizar, porque así disminuiría la posibilidad de que los parciales estén incompletos (estudiante N°97 Ing. Química)

(...) tenga el suficiente tiempo para realizarlos (estudiante N°188 Ing. Mecánica)

Es oportuno mencionar que, en menor medida, se hizo referencia al foco en la comprensión, tareas de orientación previa a las instancias de evaluación y cierto margen de autonomía brindado. Los análisis efectuados mostraron, además, algunas respuestas que reiteraron la necesidad o expectativa por evaluaciones que focalizaran en la comprensión de saberes tanto conceptuales como procedimentales, instancias de evaluación que valoraran la significatividad de los aprendizajes construidos por los estudiantes, teniendo en cuenta los conocimientos previos y la revisión de los errores para las instancias de recuperatorio. Expectativas referidas a tareas que permitieran alguna anticipación sobre cómo serían las evaluaciones, acompañadas de especificaciones respecto a la modalidad, estructura, procedimientos, objetivos, entre otros aspectos. Por ejemplo, en estas categorías se integran respuestas tales como:

-[En cuanto a las evaluaciones yo espero que]

(...) Pueda sacar el máximo provecho en cuanto a lo que me fue bien, y sobre todo en lo que me equivoqué, porque me va a ayudar para ser cada vez mejor (estudiante N°87 Ing. Mecánica)

(...) saquen lo mejor de mi conocimiento previo y actualizado porque veo necesario que mis conocimientos estén reforzados (estudiante N°181 Ing. Mecánica)

(...) nos puedan enseñar cómo se evalúa y cómo debemos estar predispuestos a la hora de dicha prueba, porque no es lo mismo que una evaluación del secundario (estudiante N°103 Ing. Química)

(...) [los profesores] nos cuenten sobre la forma en la que evalúan (múltiple opción, especificaciones o desarrollo), porque puedo tener en cuenta algunos detalles más o menos al momento de estudiar (estudiante N°94 Ing. Química)

(...) para resolverlas [necesitemos] más de nuestra imaginación y razonamiento que de nuestra memoria (estudiante N°28 Ing. Mecánica)

(...) me deje explayar todo el contenido que sé y no que sea una pregunta precisa porque siento que así podré poner todo lo que estudié (estudiante N°124 Ing. Química)

Como se puede observar, todos y cada uno de los rasgos que los alumnos mencionan como expectativas que les gustaría ver cumplidas tanto en el contexto de aprendizaje, como en los docentes, en las tareas que se les soliciten y en las evaluaciones, concuerda plenamente con lo que teóricos e investigadores sobre motivación y compromiso académico, destacan igualmente como rasgos promisorios para un aprendizaje genuino (Lam et al., 2012) o como un contexto poderoso para el aprendizaje (Paoloni, 2010; Paoloni y Rinaudo, 2021; Paoloni y Schlegel, 2021; Rinaudo, 2014).

5.3. Contrastando expectativas y percepciones sobre el contexto de aprendizaje

Tal y como se expuso en el capítulo anterior, a fines del año 2018 se retomó contacto con el grupo de estudiantes que participó de este estudio con el fin de indagar si sus expectativas iniciales sobre el contexto de aprendizaje se habían cumplido, de qué manera, o si se habían modificado y, de ser el caso, en qué sentido y cuáles eran sus expectativas actuales. Para recabar estos datos nos valimos de entrevistas semiestructuradas.

Las preguntas de las entrevistas que se retomaron giraban en torno a tres ejes: sobre los docentes, sobre las tareas y sobre las evaluaciones *-¿realmente fue lo que esperaban? ¿Superaron sus expectativas? ¿O fueron completamente diferentes a lo inicialmente esperado?* En cada encuentro se retomaban las

expectativas compartidas por cada estudiante en el cuestionario de *Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto* (Paoloni y Donolo, 2009).

- **Acerca de los docentes**

El grupo de estudiantes entrevistados dio cuenta de haber encontrado en los docentes las características que esperaban al ingresar en la universidad. Así, los aportes de este grupo de estudiantes se agruparon principalmente en dos categorías emergentes que evidencian una continuidad con lo que habían ‘esperado’ encontrar; se trata de conciencia social y competencia pedagógica.

En cuanto a la *conciencia social de los docentes*, recordemos que integra las respuestas de aquellos estudiantes que focalizaron en la distancia socioemocional percibida con el docente en el contexto de la clase. En reiteradas ocasiones comentaban que antes de ingresar en la universidad, diferentes personas les habían dicho que el trato de los docentes era distante, sin embargo, en sus experiencias personales (11 de 22) les resultó lo opuesto. Por ejemplo, planteaban lo siguiente:

-[¿Realmente fue lo que esperaban? ¿Superó sus expectativas? ¿O fue completamente diferente a lo inicialmente esperado?]

(...) *lo que me habían comentado de los profesores era que no te daban importancia, no te prestaban atención. Y al fin y al cabo no es así, cada vez que vas a consulta siempre hay alguien para responderte la duda que tenés y hasta en el aula misma* (estudiante N°1 Ing. Electricista)

(...) *me topé con todo lo contrario, con un grupo de estudiantes, compañeros, muy bueno, con un grupo de profesores excelentes, que bueno desde el cursillo nos reconocieron, nos trataron súper bien* (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *Yo lo que esperaba que eran mucho menos personal, porque a mí siempre me habían dicho como que íbamos a ser muchos más, entonces yo me esperaba que fuéramos como un número, por decírtelo así, y entonces me lo imaginaba en un anfiteatro y que nunca le iba a poder ver de cerca al profe. Y al final nada que ver, está bien que es una carrera que somos pocas personas, pero hemos tenido varias charlas con los profesores y siempre de buena onda, amigables la mayoría, y siempre he podido tener una charla cercana con el profe* (estudiante N°11 Ing. Mecánica)

(...) *Y con respecto a los profesores no era lo que yo pensaba, por el contrario, son más amigables y se acercan más a vos de lo que pensás* (estudiante N°5 Ing. Mecánica)

No obstante, también se identificaron respuestas que mostraron una mayor diversidad, ofrecieron más detalles y comunicaron una mayor especificidad. En estos casos, los estudiantes no percibieron de la misma manera el desempeño docente. Parte de los estudiantes entrevistados (9 de 22) consideraron que los rasgos

esperados en los docentes podían encontrarse en algunos dependiendo del campo disciplinar, como así también notaron diferencias entre los docentes que estuvieron a cargo de las materias del primer cuatrimestre y los docentes a cargo de las materias del segundo cuatrimestre. Las diferencias se observan principalmente en la distancia socioemocional percibida. Por ejemplo, planteaban lo siguiente:

-{¿Realmente fue lo que esperaban? ¿Superó sus expectativas? ¿O fue completamente diferente a lo inicialmente esperado?}

(...) sobre todo en el primer cuatrimestre, el primer cuatrimestre estuvo muy bueno, pienso ahora que ya pasé todo primer año. El primer cuatrimestre me parece que fue tranquilo, fueron bastante piolas en sí, ya en el segundo cuatrimestre ya nos dimos cuenta con los chicos que había cosas que cambiaban ya eran profesores que nos explicaban bárbaro pero ya no era lo mismo. Porque los profes que tuvimos en el primer cuatrimestre eran más buena onda, pero ya después te das cuenta que cada uno va, explica sus cosas, se va (estudiante N°18 Ing. Química)

(...) Yo creo que depende de cada profesor, digamos. O sea, la mayoría de los profes se paran a explicar el tema y a preguntar si se entiende. Pero hay otros que no les interesa, explican y aunque no entiendas no les hace nada. Varía, no es una línea igual en todos, sino que es muy que explica todo o no explica nada directamente, no hay uno intermedio (estudiante N°8 Ing. Química)

(...) Depende, hay algunos que son muy piolas y otros como que te doy la clase, terminé mi clase y me fui, como que no se interesan mucho en cómo le va al alumno. Ponele, los de [nombre de la materia] son piolas y todo, pero en [nombre de la materia] el año pasado dejaron libres, entraron sesenta, ponele más o menos así a grandes rasgos, y quedaron veinte regulares y promocionados, tenés cuarenta alumnos que quedaron libres y como que mucho no les interesó, no es que dijeron bueno chicos, miren vamos a dar. Está bien están las clases de consulta y todo, pero no les tiraste una soga a los que más o menos estaban ahí remándola. Como que a mí eso me pareció como que estaba mal, o sea, en el momento me enojé y me re frustré, yo estoy re frustrada con [nombre de la materia] y bueno eso, como que a veces no consideran capaz el esfuerzo que vos le estás metiendo en tu casa, si no viniste a clase de consulta, si no te ven la cara, no (estudiante N°16 Ing. Química)

En lo que respecta a la *competencia pedagógica*, que también emergió como una de las categorías a partir de las entrevistas, un gran número de estudiantes (10 de 22) coincidieron en destacar que los docentes cumplieron con sus expectativas en términos de su capacidad para emplear estrategias de enseñanza promotoras de aprendizajes auténticos, su responsabilidad en su labor y su disposición para ofrecer una enseñanza de alta calidad. Fragmentos de las entrevistas ilustran esta percepción:

-[¿Realmente fue lo que esperaban? ¿Superó sus expectativas? ¿O fue completamente diferente a lo inicialmente esperado?]

(...) intentan ayudarte todo el tiempo posible, ya sea con clases de consulta explicándote algún tema especial para vos solo. La verdad que bastante conforme (estudiante N°5 Ing. Mecánica)

(...) la buena predisposición de muchos profesores, por ahí las buenas actitudes que tienen ellos hacia nosotros y el compromiso y las ganas que le ponen para que nosotros entendamos las cosas, es algo que en un principio a lo mejor no me lo hubiera imaginado pero que bueno, que desde empecé el cursillo hasta ahora que estoy cursando todos los profesores han sido bastante amables y ninguno me negó una consulta o me dejó algo sin responder (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Los profes han sido muy comprensivos, se han explicado bien, siempre han tratado de que nos vaya bien durante la materia. No somos un número más, sino que tratan de que avancemos bien y entendamos los conceptos, no solamente aprobar (estudiante N°9 Ing. Mecánica)

(...) también depende de la materia y el profesor, pero en la mayoría noté que sí se [interesaron] en detenerse y explicar el tema las veces que sea necesario. O por ahí en las consultas como que no [tienen] ningún drama en ir y [explicarte] por ejemplo, temas que ya pasaron y volverlos a [explicar]. Eso lo noté en algunas materias (...) como que muestren esa voluntad por parte de ellos a que nosotros entendamos, que quieran que nos quede bien en claro de qué se trata lo que nos están diciendo (estudiante N°15 Ing. Química)

- **Acerca de las tareas académicas**

En lo que respecta a las expectativas acerca de los aspectos valorados en las tareas académicas, el grupo de estudiantes entrevistados indica que sus expectativas iniciales se cumplieron en cierta medida, especialmente en lo que se refiere a la colaboración y la posibilidad de establecer relaciones entre teoría y práctica. Fue en parte porque variaban estas características o rasgos de un área curricular a otra, no en todas se hacen presentes. En general, los estudiantes (20 de 22) destacaron tareas donde se promovía la vinculación de conocimientos teóricos con ejercicios prácticos, donde debían resolver dichos ejercicios ligados a cálculos o fórmulas. En la mayoría de los casos (12 de 22) se destaca que, por decisión propia de los estudiantes, los resolvían de manera grupal. Sólo en algunos casos (8 de 22) se mencionaron tareas de laboratorio, las cuales eran muy valoradas. A continuación, se comparten fragmentos de las entrevistas:

-[En cuanto a las tareas esperaba que fueran teórico-prácticas y que se pueda visualizar la aplicación en la realidad ¿Fueron así?]

(...) Si porque siempre los teóricos, en cualquier área, están acompañados de ejemplos prácticos, o sea aplicaciones en la realidad, dónde podemos usarlo y ese tipo de cosas. Así que en eso sí. Fue en general, en todas las asignaturas (...) siempre está la consigna escrita y la explicación del docente, además de sugerencias, cómo pueden abordar y todas esas cuestiones que te ayudan mucho (estudiante N°4 Ing. en Telecomunicaciones)

-[En cuanto a las tareas esperaba que fueran prácticas de laboratorio y que fueran entretenidas e interesantes ¿Fueron así?]

(...) *Si, muchas materias, en la mayoría de las materias que son prácticas, porque en el primer año muchas son teóricas casi, pero las que son prácticas si tuvieron mucha... pocas tareas teóricas de escribir, sino que hubo muchos laboratorios y prácticas, que son más entretenidas, todas esas cosas. Así que si en eso si (estudiante N°6 Ing. en Telecomunicaciones)*

-[En cuanto a las tareas esperaba que fueran prácticas, entretenidas y complejas ¿Fueron así?]

(...) *Yo creo que esas así de trabajos grupales, las que llevaban... que está bueno, a mí me gusta mucho más trabajar en grupo en equipo porque me siento como más segura a la hora de trabajar, más que estando sola, y sí siento que está bueno porque puedes como debatir entre todos y lo terminas entendiendo más al tema, con esos trabajos grupales, o el estudiar en grupo (estudiante N°13 Ing. Química)*

-[En cuanto a las tareas esperaba que se puedan realizar en grupo, tengan las soluciones, los resultados o explicaciones para poder autocontrolarse al realizarlos ¿Fue así?]

(...) *Actividades en grupo habremos hecho dos o tres en todo el cuatrimestre en cada materia. Pero así mismo cada actividad que nos daban, con los chicos del curso sí nos juntábamos y las hacíamos en grupo. En la mayoría teníamos las respuestas y a veces incluso no hacía falta porque después el profe se sentaba con nosotros y entre todos las corregíamos y veíamos qué problemas habíamos tenido para resolver esa actividad (estudiante N°17 Ing. Mecánica)*

-[En cuanto a las tareas esperaba que sean en lo posible aplicadas a la realidad ¿Fueron así?]

(...) *Fue bastante aplicado, me estoy dando cuenta ahora que en realidad cada vez va siendo más aplicado. Pero sí, sobretodo [nombre de la materia] y eso era bastante aplicado a la realidad (...) en sí las actividades que trabajamos en primer año en general fue hacer ejercicios, en general mucho práctico. Teníamos teórico metido pero lo que era lo fuerte era lo práctico. En [nombre de la materia] por ahí un poco más de teoría, pero lo que era [nombre de la materia] y [nombre de la materia] tenías que entender la teoría para hacer lo práctico, pero no te iban a preguntar "¿por qué la definición de tal cosa?", sino que lo ibas a aplicar (estudiante N°18 Ing. Química)*

A lo largo de las entrevistas no se mencionaron tareas caracterizadas por su instrumentalidad, es decir, aquellas tareas donde se promueve el establecimiento de relaciones significativas entre las competencias o desempeños propiciados por la tarea en sí misma y competencias o desempeños inherentes o necesarios para el futuro rol profesional.

- **Acerca de las instancias evaluativas**

Las respuestas ante la pregunta sobre las instancias evaluativas destacaron ciertos puntos de disidencia entre las percepciones de los estudiantes entrevistados. Algunos planteaban (13 de 22) que las expectativas respecto de las instancias evaluativas –tanto en caso de parciales como de exámenes finales- fueron cumplimentadas, principalmente las que tenían que ver con la coherencia entre

contenidos desarrollados en clase y contenidos evaluados, como así también sobre el nivel de dificultad de las mismas. A continuación, se comparten fragmentos que ilustran lo que parte de los estudiantes señalaron:

-[Y en cuanto a las situaciones de evaluación, tanto finales como parciales, vos nos decías: "En cuanto a la evaluación yo espero que contenga el material visto en clase" ¿Cómo resultaron finalmente estas instancias?]

(...) Si la verdad que por ahí no era tan parecido a lo visto en clase pero era como que se relacionaba mucho. Está buena la modalidad de exámenes en el sentido que te hacen por ahí razonar y de que no sea todo lo visto y de memoria. Por ahí al ser ejercicios no tan parecidos a clase pero sí con los mismos temas, te hacen pensar y buscar la vuelta, de usar las herramientas adquiridas en la resolución de problemas anteriores, o sea, con toda la práctica que nos daban, por ahí generan distintas herramientas y a la hora de estar en un parcial es como entender el porqué de cada herramienta, porqué cada cosa que estamos haciendo y la verdad que me parece muy buena esa forma de evaluar en la mayoría de las materias (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

-[En cuanto a las evaluaciones ¿Cómo resultaron finalmente estas instancias?]

(...) Por lo menos... es como decían los profes "nosotros vamos a dar este tema, este tema...". Eso no me sorprendió, por lo menos ciertos profesores que he visto son coherentes en decir "nosotros vamos a tomar este tema, este tema y este tema" y al final están esos temas en la prueba, hay una cuestión de no engañar al alumno (estudiante N°10 Ing. Mecánica)

-[Y en cuanto a las situaciones de evaluación, tanto finales como parciales, vos nos decías: "nos explican suavemente y al ser pocos, dar una explicación personal si no lo llegamos a entender" ¿Cómo resultaron finalmente estas instancias?]

(...) en la mayoría de las partes no en la mayoría de las materias, sino en la mayoría de cada materia siempre te explican más o menos los temas que van a entrar en el parcial y lo que viste. Más vale que a la hora de un final o en una parte del parcial siempre tiene algo como que no te diste cuenta en el parcial pero tenés las herramientas para poder deducirlo (estudiante N°14 Ing. Electricista)

Sin embargo, otra parte del grupo de estudiantes entrevistados (7 de 22) señalaron que sus expectativas no fueron cubiertas en ninguna medida. Entre las percepciones se destaca la falta de coherencia entre lo dado en las clases y lo que luego se tomaba en las instancias evaluativas, la ausencia de tareas de orientación previa a las instancias de evaluación, como así también la presencia de consignas poco claras e imprecisas. Los siguientes fragmentos ejemplifican lo presentado:

-[En cuanto a las evaluaciones ¿Cómo resultaron finalmente estas instancias?]

(...) Por ahí los primeros parciales, sacando los recuperatorios, no eran lo que esperábamos y nos chocamos mucho y hemos tenido que ir si o si al recuperatorio y ahí dentro de todo nos fue bien, porque después nos decían

los profes que iban a ser trabajos muy similares (estudiante N°2 Ing. Electricista)

(...) a lo mejor hacíamos cosas en clase y después llegábamos al parcial y eran en realidad distintas, parecían otra cosa (estudiante N°3 Ing. Electricista)

(...) A la hora de tomar exámenes parciales, las consignas no sólo no tenían que ver con los temas que viste de vez en cuando, sino que ni siquiera te pedían buscar algo específico, te lo dejaban al tema muy abierto, no te ayudaba para enfocarte (estudiante N°5 Ing. Mecánica)

(...) por ejemplo, hay una o dos materias que después del segundo parcial dieron temas y son temas que van a entrar en el recuperatorio de ese parcial. Entonces como que no ponían lo que vieron en el primero, no lo ponían en el parcial sino que sumaban más temas que vimos después de rendirlos (estudiante N°6 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) capaz que vos la ves a la guía, es un enunciado y no sacas qué es lo que tenés que hacer en el parcial porque más o menos lo viste, porque capaz que si vos me lo das así, si nunca leí un enunciado capaz que no se entienda mucho, o no son claros a veces. Pero me parece que es más general eso de que no se entienda mucho el enunciado, porque hasta los profes reconocen. La profe de [nombre de la materia] hizo una encuesta para ver qué era lo que no entendíamos, qué no se entendió del enunciado (...) porque a veces erramos por no interpretar bien lo que dice la consigna. Pero eso, a veces como que está claro lo que dice y otras veces o no se entiende, o no lo sabemos interpretar, o capaz que nunca viste un ejercicio parecido, entonces como que no te das cuenta (estudiante N°16 Ing. Química).

En síntesis, al ingresar en la universidad, los estudiantes esperaban que sus docentes se convirtieran en orientadores o mediadores para comenzar esta nueva etapa. Esperaban de ellos una competencia pedagógica que les permitiera explicar de manera sencilla, clara y detallada cada uno de los temas y, en caso de que los estudiantes no logran comprenderlos, mostrarse dispuestos a repetir y/o variar las explicaciones cuantas veces fuera necesario. Se consideraba relevante el respeto por los tiempos de los estudiantes, que los docentes tuvieran paciencia con sus ritmos de avance y se mostraran comprensivos ante los desafíos que enfrentaban. Otra expectativa era que los docentes ayudaran a los estudiantes y les proporcionaran las herramientas necesarias para adaptarse e integrarse a esta nueva cultura universitaria. Esto no se limitaba solo a cuestiones de aprendizaje, como las formas de estudio, los nuevos contenidos, las actividades y los exámenes parciales, sino también a cuestiones institucionales más formales, como los procesos de inscripción, la organización de las materias y las condiciones de cursado, ya sea regular, libre o promocional.

Al transcurrir un año desde su ingreso, los estudiantes destacaron que entre sus expectativas las que más lograron cubrir sus docentes, fueron las relativas a la competencia social y a la competencia pedagógica. Durante el cursado del primer año, gran parte de los estudiantes entrevistados coincidieron en haberse encontrado

con docentes dispuestos a responder todas sus dudas y consultas –ya sea en el espacio del aula como en las clases de consulta-, docentes preocupados en que sus estudiantes realmente aprendieran, que buscaban diferentes estrategias de enseñanza y fundamentalmente empáticos y pacientes, “con buena onda”. Sin embargo, otro grupo, no menos importante (9 de 22), no percibieron de igual modo a todos los docentes, señalaron que estas características o rasgos esperados, variaron en algunos docentes de un área curricular a otra, o de un cuatrimestre a otro. Ellos percibieron que estos docentes deberían de enriquecer, principalmente, ciertas competencias relacionales para con ellos, es decir, la comprensión y la empatía, clases en donde se acorten aún más las distancias socioemocionales percibidas entre el docente y los estudiantes.

Con relación a las expectativas sobre las tareas, gran parte del grupo de estudiantes esperaba que las actividades fueran útiles, relacionadas con la vida cotidiana o con el ejercicio del rol profesional, que ofrecieran un espacio de experimentación, de investigación. Pero a su vez, que estas tareas brindaran la posibilidad de trabajo grupal, en conjunto con sus compañeros, visto como una oportunidad para interactuar, conocerse y aprender. También se señalaron como características necesarias en las actividades el hecho de que sean interesantes, dinámicas, interactivas y variadas. Los estudiantes esperaban que las tareas despertaran la motivación en ellos, los entretuvieran y les permitieran disfrutar del proceso al llevarlas a cabo. También enumeraron cuestiones más estructurales, como la presentación de las consignas, de las que se esperaba que fueran claras y precisas, con el principal objetivo de promover aprendizajes significativos.

Después de un año desde su ingreso, las respuestas proporcionadas por este grupo de estudiantes en relación a las tareas que apreciaban sugieren que sus expectativas iniciales se cumplieron solo en parte. Los estudiantes aún valoraban las tareas que les permitían aplicar sus conocimientos o relacionarlos con otras áreas y aquellas que fomentaban el trabajo en grupo. Sin embargo, también comentaban que se les asignaron tareas que no siempre cumplían con las características que ellos consideraban importantes. Esto dependía del docente a cargo y de la asignatura, y en gran medida, la instrumentalidad era la característica ausente.

Finalmente, entre las características que esperaban encontrar en las evaluaciones cuando eran ingresantes, estos estudiantes destacaron principalmente la coherencia entre los conceptos enseñados y los evaluados, así como un nivel de dificultad adecuado. Subrayaron la importancia de que las evaluaciones abarcaran los temas tratados en clase, aquellos que habían sido explicados y practicados, ya

que consideraban esto como algo "justo" y que les brindaría comodidad y confianza al rendir los exámenes. En cuanto al nivel de dificultad, expresaron la necesidad de que los exámenes fueran desafiantes pero alcanzables. Además, al igual que en la discusión sobre las tareas, resaltaron la importancia de contar con consignas claras y precisas en las evaluaciones. Estos resultados respaldan la idea de Rinaudo (2007), quien enfatiza que los enunciados deben ser comprensibles para los estudiantes, ya que una interpretación errónea puede llevar a resultados no deseados.

Después de un año, las percepciones sobre si las expectativas iniciales se cumplieron o no, experimentaron notables variaciones. Algunos estudiantes destacaron la coherencia entre los contenidos aprendidos y los contenidos evaluados, mientras que otros mencionaron la falta de esta coherencia en algunas asignaturas. Además, se mencionaron otros aspectos como el nivel de dificultad, la presencia de tareas de orientación previa, y la claridad y precisión de las consignas. Un grupo de estudiantes valoró la presencia de estos elementos en las evaluaciones, mientras que otro grupo resaltó la falta de los mismos. En el siguiente capítulo, se explorará el análisis de las influencias personales involucradas en el compromiso con los aprendizajes.

CAPÍTULO VI

Expectativas y percepciones sobre sí mismos como estudiantes durante el primer año de estudios universitarios

Los datos que se presentan en este capítulo fueron recabados mediante la administración de cuatro instrumentos: relato autobiográfico, entrevista semiestructurada, *Cuestionario sobre Percepción de Habilidades* (Paoloni y Rinaudo, 2015) y *Cuestionario de autoinforme Autoconcepto Forma 5* (García y Musitu, 2009). El capítulo comprende cuatro apartados. En primer lugar, se describirán y analizarán las percepciones autorreferenciales en relación a las emociones académicas vivenciadas por los estudiantes durante su primer año de estudios universitarios. En segundo lugar, se sistematizarán las principales percepciones en relación a las competencias socioemocionales, haciendo especial énfasis en las que percibieron haber desarrollado y que consideran –o no- fundamentales para el desempeño en la universidad. En tercer lugar, se expondrán y revisarán las percepciones autorreferenciales de los estudiantes haciendo hincapié en el autoconocimiento, fortalezas y obstáculos/debilidades. En cuarto y último lugar, se expondrán las metas personales comunicadas por los estudiantes.

6.1. Acerca de las emociones académicas de los estudiantes

Uno de los objetivos del presente estudio consistía en describir las emociones que caracterizaban al grupo de ingresantes universitarios, especialmente emociones vinculadas con la asistencia a clases y con las instancias de evaluación. Para tal fin se emplearon dos instrumentos de recolección de datos: el relato autobiográfico y la entrevista semiestructurada. Recordemos que los relatos consistieron en un escrito breve en el que cada estudiante narra su experiencia como estudiante universitario, haciendo principal énfasis en las metas y emociones implicadas en el compromiso asumido para con los aprendizajes (se puede ver en Anexo 5). Estaban compuestos de dos partes, en primer lugar, se orientaba hacia la experiencia a inicios del primer

representan una agrupación de términos, dispuestos visualmente en función de su frecuencia de aparición, donde el tamaño de las palabras expone su frecuencia relativa: a mayor tamaño, mayor frecuencia de mención (Molina Neira, 2017). Las palabras con más frecuencia en las respuestas de ambos momentos fueron “entusiasmar” (54% y 24% para el primer y segundo cuatrimestre, respectivamente), “miedo” (34% y 23%), “nervioso” (29% y 17 %). Como así también se reiteraron, pero en menor frecuencia, “angustia”, “ansiedad”, “tranquilidad”, “confianza”, “seguridad”, entre otras.

En el sentido mencionado se transcriben a continuación algunas de las respuestas textuales de los alumnos en los relatos referidos al primer cuatrimestre:

-[¿Cómo te sentías durante el cursado?]

(...) *Entusiasmada y dudosa, porque no sabía el nivel de estudio que era necesario para progresar en la UNRC pero también contenta porque es una nueva etapa* (relato de estudiante N°1 Ing. Mecánica)

(...) *Durante el cursado me sentía entusiasmado por el hecho de que todo era una nueva experiencia para mí* (relato de estudiante N°3 Ing. Mecánica)

(...) *Durante el cursado estaba nervioso y asustado por no aprobar, pero entusiasmado y motivado para demostrarme que podía lograrlo* (relato de estudiante N°5 Ing. Mecánica)

A continuación, se comparten fragmentos de los relatos de los estudiantes referidos al segundo cuatrimestre:

-[¿Cómo te sentías durante el cursado?]

(...) *Durante el cursado tuve muchos sentimientos encontrados, miedo, entusiasmo, un poco angustiada y a la vez feliz por la elección de mí carrera* (relato de estudiante N°95 Ing. Química)

(...) *Me siento con miedo, es un cuatrimestre más complicado y a veces me siento angustiada por no cumplir las expectativas que me propongo, pero reconozco que el esfuerzo debe ser mayor al del primer cuatrimestre y me propongo hacerlo día a día* (relato de estudiante N°106 Ing. Química)

Hasta este punto, se ha abordado el análisis de las emociones relacionadas con las clases, pasaremos ahora a considerar las emociones experimentadas durante las instancias de evaluación.

- ***Acerca de las emociones durante las instancias de evaluación***

Tras el examen de los datos, se han obtenido los siguientes resultados que arrojarán luz sobre esta faceta esencial de nuestro estudio.



Ilustración 7. Nubes de palabras: emociones durante los exámenes. Datos para 114 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 1er y 2do cuatrimestre de 1er año
Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la Ilustración 7, entre las emociones mencionadas en los relatos, se destacan las negativas, ya que las palabras más frecuentes en ambos cuatrimestres fueron: “nervioso/nervio” (57% – 35% para el primer y segundo cuatrimestre, respectivamente), “miedo” (33%- 35%) y, en menor frecuencia “angustiado”, “ansioso”. Sin embargo, se observa una diferencia entre los cuatrimestres, es que en el segundo se destaca mayor frecuencia del adverbio “más” (36 %) y de una emoción positiva como “tranquilo/tranquilidad” (14%). Analizando el uso del adverbio en su contexto, se observa que en la mayoría de los casos se relaciona con emociones positivas, representando un 68%, mientras que en menor medida se vincula a emociones negativas, un 23%. En el primer escenario, se utiliza para expresar sensaciones de estar “más tranquilo,” “más confiado,” “más preparado,” o “más seguro”. Por otro lado, en el contexto negativo, se lo emplea para expresar sentimientos de estar “más nervioso” o “más presionado”.

Recuperando fragmentos de las entrevistas, donde se preguntó tanto por el primer como por el segundo cuatrimestre, se comparten los siguientes:

-[¿Cómo te sentías en las primeras evaluaciones que rendías? ¿Y luego?]

(...) Siempre... la primera vez estaba nervioso, yo el primer parcial me acuerdo, el de física, lo reprobé nada más que por nervios porque yo después miré el parcial y lo resolví en 5 segundos, no era que... Y una vez que ya sabía qué era rendir un parcial, cómo era, ya era más fácil. No eran tanto los contenidos sino eran los nervios que me jugaban en contra para rendir. Y el primer final estuvo bravo, pero después ya iba más tranquilo porque ya conocía de qué se trataba (estudiante N°4 de Ing. en Telecomunicaciones).

(...) No, en ese sentido, en primer año un poco de miedo si he sentido en los primeros parciales, pero yo creo que es algo normal. Después cuando ya tuviste una o dos notas buenas ya te das cuenta que no tenías que estar

nervioso, tenés que si tomar conciencia de que va a ser complicado, que tenés que prepararte para un parcial, es como decir que no tenés que tener miedo pero si le tenés que tener respeto (estudiante N°14 de Ing. Electricista).

(...) Las primeras veces era mucho peor, digamos, el nerviosismo, ese miedo de sentarte tres horas ahí para rendir, vos decís "nunca rendí tanto". Eso es complicado, que te haces toda la idea y después ir, o no se pasa más o no sabes qué hacer, y vos decís "bueno estudié y estudié bien como venía estudiando hace un año en el secundario", y venís y te sacaste un dos. Bueno te decepcionas un poco, viste ahí empezás a entender cómo es el ritmo de la universidad, lo que demanda, lo que requiere (estudiante N°19 de Ing. Electricista).

Para profundizar en el análisis de las emociones académicas vivenciadas por este grupo de estudiantes durante el primer año de cursada, se integraron algunas preguntas a tal fin, en las entrevistas con ellos concertadas. Así, se les preguntó a los estudiantes por experiencias o clases que hubieran despertado emociones positivas y aquellas situaciones o clases que despertaron en ellos emociones negativas. Entre las experiencias que activaron en los estudiantes emociones positivas, se observa que refieren a situaciones cuyos rasgos se ajustan con sus expectativas respecto del contexto de aprendizaje; es decir, cuando durante la clase se plantearon vinculaciones entre la teoría y situaciones de la vida cotidiana o del futuro desarrollo profesional, cuando se plantearon desafíos con un nivel de dificultad óptimo y clases a cargo de profesores que se mostraron cercanos, amigables con los estudiantes. Cuando se cumplieron estas expectativas, se activaron emociones beneficiosas para los aprendizajes. A continuación, se comparten fragmentos de entrevistas donde se ejemplifica lo planteado:

[¿Podrías mencionar una experiencia en la que hayas experimentado emociones positivas?]

(...) Si, la programación de redes por ejemplo, es una materia que... nosotros somos, de las cuatro carreras de ingeniería, la carrera que más tiene contacto con la especialidad en el primer año, las otras no tanto. Y en una de esas materias tuvimos muchas cosas como esta programación de redes que son lo que uno va a ver en el futuro cuando sea profesional. Entonces esas cosas también son cosas que no te olvidas más porque siempre lo vas a usar (estudiante N°6 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) lo que me gusta mucho es que las clases se relacionen con cosas de la vida cotidiana, entonces como que vos salís de la clase decís "¡ah! claro lo puedo relacionar con algo de la vida cotidiana" y te resulta más fácil después estudiar (estudiante N°8 de Ing. Química)

(...) Y bueno cuando los profes nos mostraban realmente para qué se aplicaba lo que estábamos estudiando, o situaciones que han vivido ellos en las que han tenido que aplicar todos esos conocimientos. También los laboratorios que hemos hecho con las materias, laboratorio de física, todas esas cosas, realmente me han gustado porque uno ve ahí lo que está estudiando, se puede tocar digamos (estudiante N°9 de Ing. Mecánica)

(...) Si situaciones lindas en la uni es con el profesor este que te digo que le agarré mucho aprecio, es de ir a preguntarle algo y que él no tenga drama y que te hable como si fueras una persona bien, alguien humano que siente y todo, y te hable de buena onda, que sea piola, que sea buena persona y que no tenga drama en explicarte en todo lo que tengas dudas (estudiante N°11 de Ing. Mecánica)

Al indagar sobre situaciones que despertaron emociones negativas en los estudiantes, se observó que se reiteraron situaciones vinculadas con clases puramente teóricas, docentes que no se mostraron comprometidos con la tarea de enseñar. También actividades o temas con un nivel de dificultad alto, donde los estudiantes no lograron resolver los ejercicios luego de muchos intentos, temas que no consiguieron comprender plenamente o en el peor de los casos desaprobaban y quedaron libres en las materias, despertando frustración, enojo y angustia en ellos. En otras palabras, las emociones negativas que estos estudiantes experimentaron se encuentran vinculadas a situaciones en las que, precisamente, no se vieron cumplidas sus expectativas acerca del contexto de aprendizaje en el que les hubiera gustado participar. A continuación, se presentan fragmentos de las entrevistas donde se relatan diferentes experiencias:

[¿Podrías mencionar una experiencia en la que experimentaste emociones negativas?]

(...) Y por ahí de angustia o por ahí de enojo, no sé si sería tan eso sino por ahí frustración cuando justamente lo contrario, cuando le dedicas mucho a algo y por ahí no resulta como esperabas, o por ahí la frustración de estar viendo un tema por mucho tiempo y por ahí no terminar de entenderlo bien. Son cosas que por ahí frustran o suman un granito de ansiedad, de estrés, y sobre todo eso más cerca de los parciales (estudiante N°7 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Y a veces algunas clases teóricas se hacían medias largas y bueno, también uno está cansado de la semana, eso depende del día de cada uno. Pero a veces me ha aburrido una materia así teórica y se han hecho largas. O bueno, me ha caído mal desaprobando en algún parcial, esas cosas (estudiante N°9 de Ing. Mecánica)

(...) Bueno, y al revés, que no se preocupe [el docente], ni prepare el tema, ni la clase, eso me pone mal y me afecta mucho, cuando yo veo que al frente tengo alguien parado incompetente o bueno, no sé si es la palabra, pero que no se preocupa, eso me pone mal (estudiante N°15 de Ing. Mecánica)

(...) Lo que me ha generado una mala experiencia fue quedar libre en una materia, en física de primer año, que eso me tiró abajo en un principio porque después en el segundo cuatrimestre no podía hacer una materia, ahora tampoco, me perdí otra materia y eso ya va jugando, son años de retraso después para el final de la carrera. Eso sería más que nada, todo lo que es con las personas no recuerdo malas experiencias (estudiante N°20 de Ing. en Telecomunicaciones).

En *síntesis*, las emociones que caracterizaron al grupo de ingresantes universitarios que participaron del presente estudio, especialmente emociones vinculadas con la asistencia a clase y durante situaciones de evaluación durante el primer año fueron tanto positivas como negativas. Entre las positivas se encontraron entusiasmo, tranquilidad, confianza, felicidad; en cambio, entre las negativas se destacó el miedo, el nerviosismo, la angustia, la frustración y el enojo. Tal como advierten los teóricos del tema (Anijovich y Cappelletti, 2017; Paoloni y Rinaudo, 2021), clases e instancias evaluativas donde se promueve la vinculación entre teoría y situaciones plausibles de vivenciar durante el futuro desempeño profesional o relacionadas con casos reales, donde se desafía a los estudiantes a superarse a sí mismos como a significar sus aprendizajes y docentes que se muestran cercanos y preocupados por sus estudiantes, generarían emociones más de tipo positivo. En cambio, clases donde prevalece lo teórico, docentes poco comprometidos con los aprendizajes de sus estudiantes o lograr un mal rendimiento en el cursado, suscitarían emociones negativas.

6.2. Acerca de la percepción de los estudiantes sobre sus competencias socioemocionales

En este apartado, se describen y analizan las competencias socioemocionales que los estudiantes percibieron haber desarrollado durante su primer año como estudiantes universitarios y que consideran –o no- fundamentales para su desempeño en dicho ámbito.

Los datos relativos a competencias socioemocionales se recabaron mediante la administración del *Cuestionario sobre Percepción de Habilidades* (Paoloni y Rinaudo, 2015) y también a partir de entrevistas semiestructuradas. Respondieron al cuestionario 124 estudiantes al momento de ingresar en la universidad. A partir de los datos arrojados por el SPSS se sistematizaron los porcentajes relativos a la percepción de habilidades de los estudiantes que participaron de este estudio.

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos para este trabajo, se focalizó la atención en los datos referidos a cuatro ejes: 1. Competencias percibidas como fundamentales para el desempeño en la universidad; 2. Competencias percibidas como muy desarrolladas; 3. Competencias consideradas fundamentales para el desempeño en la universidad y percibidas como muy desarrolladas; 4. se considera la importancia atribuida a las competencias en el contexto académico desde las voces de los participantes.

Las Tablas que se presentan a continuación –Tabla 10, Tabla 11 y Tabla 12, respectivamente-, muestran los datos relativos a cada competencia, considerando la clasificación propuesta por el grupo CASEL respecto de competencias sociales y emocionales para una formación integral (Paoloni, 2019a; Weissberg et al. 2015). Veamos a continuación las competencias que se integran en cada categoría:

6.2.1. Competencias fundamentales para el desempeño en la universidad

Las competencias socioemocionales que la mayoría de los estudiantes (más del 50%) percibieron como fundamentales para su desempeño en el ámbito académico son exactamente 14 de las 20 competencias socioemocionales consideradas en el cuestionario. Son las siguientes:

Tabla 10. Dominios y competencias socioemocionales percibidas por estudiantes como fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos discriminados según dominios, para 124 ingresantes de Ingeniería. UNRC. Año 2018.

Dominios	Competencias socioemocionales	Porcentajes
Dominio de la comunicación interpersonal	“Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)”	65%
	“Estudiar en grupo”	86%
	“Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo”	89%
Dominio de la toma de decisiones responsable	“Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo”	55%
	“Planificar mi actuación para el logro de una meta”	73%
Dominio de la autoconciencia	“Defender mis derechos, defender mi punto de vista”	66%
	“Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida”	57%
	“Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista)”	74%
	“Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”	89%
	“Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy”	50%
Dominio de la autorregulación	“Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración”	76%
	“Tolerar la presión originada por situaciones estresantes”	72%
	“Dominar mis impulsos para lograr mis objetivos”	71%
	“Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices”	58%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la Tabla 10, que considera aquellas competencias socioemocionales que el 50% o más de los estudiantes consideraron como

fundamentales para su desempeño en la universidad, se advierte claramente que aparecen las dimensiones del dominio de la comunicación interpersonal, de la toma de decisiones responsable, de la autoconciencia y de la autorregulación. Los estudiantes han rescatado, en un porcentaje importante, el estudiar en grupo y el motivarse a sí mismos, por sobre las demás competencias.

Aunque los resultados de la Tabla muestran acuerdo entre las respuestas de los estudiantes respecto de la importancia de estas competencias; es interesante señalar que concomitantemente existe también un alto porcentaje de estudiantes que no sabía si las competencias mencionadas eran o no fundamentales para sus desempeños en la universidad.¹⁹ Es el caso de las afirmaciones “*Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean*”, “*Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial)*” y “*Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento*”, donde el 40% no sabe si es una competencia necesaria para el desarrollo académico. También es el caso de las afirmaciones “*Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones*” y “*Convencer a los demás, persuadir a los demás*”, donde el 37% y 38%, respectivamente, no saben si son o no importantes para sus desempeños en la universidad.

Estos porcentajes son notablemente interesantes porque muestran que existe una cantidad considerable de estudiantes que no reconocen la importancia o la relevancia de estas competencias para su desarrollo en la vida universitaria. La teoría existente sobre competencias socioemocionales sugiere que apreciar la importancia de estas habilidades y sentirse competente en relación a ellas podría brindar a las personas varios beneficios, como una mejor capacidad de afrontamiento y solución de problemas, resolución efectiva de situaciones con compañeros, mejoría en las relaciones interpersonales, manejo de críticas y situaciones estresantes, perseverancia en tareas hasta completarlas, afrontamiento de desafíos y prevención de conflictos, entre otros aspectos (Paoloni, 2019a; Weissberg, et al., 2015).

6.2.2. Competencias percibidas como muy desarrolladas

Las competencias socioemocionales que la mayoría de los estudiantes (más del 50%) percibieron como muy desarrolladas en sí mismos -“muchísima habilidad para”- son

¹⁹ Ver Anexo 8. Cuadro porcentajes promedio relativos a la percepción de competencias socioemocionales, de los estudiantes ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2018

exactamente 12 de las 20 competencias socioemocionales consideradas en el cuestionario. Estas son las siguientes:

Tabla 11. Dominios y competencias socioemocionales percibidas por estudiantes como muy desarrolladas en sí mismos. Datos discriminados según dominios, para 124 ingresantes de Ingeniería. UNRC. Año 2018.

Dominios	Competencias socioemocionales	Porcentajes
Dominio de la comunicación interpersonal	“Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial)”	54%
	“Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)”	65%
	“Estudiar en grupo”	54%
	“Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo”	79%
Dominio de la autoconciencia	“Defender mis derechos, defender mi punto de vista”	71%
	“Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida”	80%
	“Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista)”	63%
	“Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”	74%
	“Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy”	61%
Dominio de la autorregulación	“Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices”	67%
	“Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración”	51%
Dominio de la toma de decisiones responsable	“Planificar mi actuación para el logro de una meta”	59%

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con las dimensiones propuestas por el grupo CASEL respecto de competencias sociales y emocionales para una formación profesional integral (Paoloni, 2019a; Weissberg et al. 2015), los resultados presentados en la Tabla 11 sugieren que este grupo de estudiantes, en general, se percibió como muy hábil en relación con varias de las competencias socioemocionales consideradas como fundamentales. Por ejemplo, habilidades referidas a la categoría del dominio de la comunicación interpersonal, es decir, la capacidad de mantener relaciones favorables con las demás personas durante el trabajo compartido. También se destacan varias competencias del dominio de la autoconciencia, aquellas habilidades que le permiten a cada persona conectar y entender las propias emociones, metas, valores, pensamientos, acompañado de una mentalidad positiva, concretamente lo

que refiere a motivarse a sí mismo, autoestima, actitud positiva, la habilidad para defender sus derechos y puntos de vista.

Asimismo, los estudiantes se percibieron competentes en los dominios de autorregulación y el de toma de decisiones responsables. Habilidades entendidas, por un lado, como facilitadoras de la Inteligencia emocional, donde destacan la habilidad para regular sus emociones y de afrontamiento a la hora de perseverar ante las dificultades y tolerar la frustración, acatando normas y directrices; por otro lado, se enfatiza sobre la capacidad para planificar el propio accionar para cumplir una meta (Paoloni, 2019a; Weissberg et al. 2015).

Se podría considerar como fortalezas de este grupo de estudiantes, el hecho de que los resultados hallados sugieren que, en general, se percibieron capaces tanto en habilidades sociales o interpersonales puntuales como establecer relaciones sociales y mantener o ampliar su círculo de conocidos o de amistades, así como también competencias denominadas intrapersonales. En este sentido, los datos sugieren que estos estudiantes percibieron rasgos en su personalidad que funcionarían como facilitadores para el desarrollo de habilidades sociales, como, por ejemplo, ser alegres y optimistas.

6.2.3. Competencias valoradas como fundamentales y percibidas como muy desarrolladas

Diez competencias socioemocionales son las señaladas por los estudiantes como desarrolladas en sí mismos y que, además, fueron percibidas como fundamentales para el desempeño en la vida universitaria. Pasando al análisis de la Tabla 12, se rescata como positivo que los estudiantes acordaron en estas dos cuestiones sobre varias de las competencias consideradas como fundamentales. Por ejemplo, se enunciaron competencias referidas tanto a nivel interpersonal (trabajo en grupo, comunicación, relaciones interpersonales, planificación) como intrapersonal (autoconciencia y autorregulación).

Tabla 12. Dominios y competencias socioemocionales que los estudiantes perciben que han desarrollado de modo importante y que valoran como fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos para 124 ingresantes de Ingeniería. UNRC. Año 2018

Dominios	Competencias socioemocionales
Dominio de la comunicación interpersonal	“Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)”
	“Estudiar en grupo”
	“Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo”
Dominio de la toma de decisiones responsable	“Planificar mi actuación para el logro de una meta”
Dominio de la autoconciencia	“Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida”
	“Defender mis derechos, defender mi punto de vista”
	“Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista)”
	“Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”
	“Aceptar como soy, valorarme tal cual soy”
Dominio de la autorregulación	“Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración”
	“Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices”

Fuente: elaboración propia

El hecho de que se dé un acuerdo entre aquellas competencias en las cuales los estudiantes se percibieron competentes y que valoraron como fundamentales para su desempeño en el contexto de la universidad, es muy rico ya que los estudiantes no solamente creen que tienen dichas capacidades, sino que también le encuentran sentido a las mismas, por lo cual es más provechoso ya que los mismos son conscientes de ello.

Por otro lado, entre las competencias socioemocionales que se consideraron en el cuestionario y que los estudiantes consideraron tener poco o nada desarrolladas sumado a que valoraron como poco o nada importantes para sus desempeños en la universidad se destaca una del orden de la regulación emocional y es “*Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones*”. Los hallazgos obtenidos son llamativos por la relevancia que la investigación al respecto muestra que tiene esta competencia en el orden de lo intrapersonal, concretamente en el dominio de la autoconciencia (Paoloni, 2019a). Se trata de una competencia que aparece como ‘invisible’ para los estudiantes del presente estudio, pero que, sin embargo, tiene relevancia no sólo en relación con el desempeño en la universidad sino para cualquier otro contexto de logro en general (Paoloni, 2019a; Weissberg et al. 2015). Es una habilidad por medio de la cual cualquier persona, en este caso particular el estudiante o futuro profesional, se conecta consigo mismo, entiende aquello que le está sucediendo en determinada situación y puede expresarlo de una manera asertiva. Tal es así para emociones tanto de tipo positivas como negativas, el saber cómo expresar

entusiasmo, alegría o descontento, enojo, frustración en un grupo o equipo de trabajo, hace tanto al bienestar personal como al clima de trabajo. Saber cómo comunicar las emociones o sentimientos propios, a través de las expresiones faciales, los movimientos corporales y hasta el tono de voz permite no sólo comunicarse con los demás, sino también es la base por medio de la cual también se puede discriminar las emociones expresadas por los demás (Paoloni, 2019a).

6.2.4. Importancia atribuida a las competencias socioemocionales en los desempeños académicos. Un análisis desde las voces de los participantes

En este subapartado se presentan los principales aportes brindados por los estudiantes en el marco de las entrevistas de las que participaron. Al momento de ser entrevistados, se les preguntó por aquellas competencias que consideraban relevantes para el desempeño académico, si lograron desarrollarlas, qué percepción tenían sobre las mismas, si creían que la universidad los había ayudado en el desarrollo de ciertas competencias o si debería hacerlo. A partir de las respuestas proporcionadas, se logró profundizar en la interpretación de los sentidos atribuidos por los estudiantes en relación a determinadas competencias socioemocionales. A continuación, se presentan las principales categorías emergentes a partir de estos resultados: 1. *Competencias socioemocionales más valoradas por los estudiantes*; 2. *Percepciones sobre el rol de la universidad ante el desarrollo de las competencias socioemocionales como herramientas*.

6.2.4.1. Competencias socioemocionales más valoradas por los estudiantes

En las entrevistas se les preguntó a los estudiantes *¿Qué competencias socioemocionales consideras importantes para la trayectoria universitaria? ¿Sientes que has logrado desarrollar estas competencias? En caso afirmativo, ¿qué factores crees que contribuyeron a fortalecerlas?* Entre las competencias más valoradas por los estudiantes en el contexto académico se hallaron cuatro grandes dominios: *autorregulación, conciencia social, comunicación interpersonal y toma de decisiones responsables*. El primero es del orden de lo intrapersonal; los tres restantes del orden de lo interpersonal. A continuación, se explorará en detalle cada dominio, recuperando las expresiones de los estudiantes.

Focalizando en las *competencias intrapersonales* del dominio de la autorregulación, los estudiantes valoran la *regulación de emociones y competencias de afrontamiento*; la primera refiere al autocontrol, el poder tolerar las frustraciones y

la presión originada por situaciones estresantes; la segunda refiere a regular las emociones negativas y perseverar ante las dificultades (Paoloni, 2019a). Sin embargo, a pesar de ser valoradas, llama la atención que parte de los entrevistados (8 de 22 estudiantes), percibe en general, tener poco desarrolladas estas competencias. Seguidamente se comparten fragmentos de las entrevistas realizadas que contribuyen a ilustrar el sentido de lo referido:

[¿Qué competencias socioemocionales consideras importantes para la trayectoria universitaria? ¿Sientes que has logrado desarrollar estas competencias? En caso afirmativo, ¿qué factores crees que contribuyeron a fortalecerlas?]

(...) *Bueno, lo emocional es fundamental, por ahí tratar de pensar un poco más en frío, no es el fin del mundo atrasarse un año por ahí* (estudiante N°9 Ing. Mecánica)

(...) *Si, como que a veces me frustro más de lo que... y me hago mal, o sea, mi propio organismo, capaz que no lo demuestro tanto, pero mi organismo me da acidez y como que manejo mal los nervios, cuando estoy estresada y eso en épocas de parciales estoy muy mal, o sea gástricamente estoy muy mal, no lo expreso, capaz que te diga "che me estoy sintiendo mal" pero no se me nota tanto en la cara sino como que es interior, como que me estoy quemando. Voy por ese lado, no es que me deprimó y duermo, lloro. Llora cuando me va mal, un rato y se acabó, se terminó el momento y ya está. Pero mi organismo no, hace eso de la acidez, nada más* (estudiante N°16 Ing. Química)

En relación a las *competencias del orden de lo interpersonal*, los resultados muestran que un grupo de estudiantes entrevistados (14 de 22) valoraron particularmente y de manera integrada, competencias del dominio de la conciencia social, comunicación interpersonal y toma de decisiones responsables. Es importante recordar que, tal como se mencionó oportunamente en el desarrollo del modelo CASEL (capítulo 2), la conciencia social hace referencia a la habilidad de percibir y comprender las 'señales' que son comunicadas por otros acerca de sus necesidades, emociones o deseos. Por otro lado, la disposición para llevar a cabo tareas en beneficio de los demás se incluye dentro de estas habilidades. Respecto a las competencias de comunicación interpersonal, se refieren a la capacidad de establecer y mantener relaciones satisfactorias con otros, así como colaborar y trabajar de manera efectiva en equipo. Por último, la toma de decisiones responsables implica la destreza de persuadir y convencer a los demás en un contexto apropiado. Al respecto, los estudiantes comentaban lo siguiente:

[¿Qué competencias socioemocionales consideras importantes para la trayectoria universitaria? ¿Sientes que has logrado desarrollar estas competencias? En caso afirmativo, ¿qué factores crees que contribuyeron a fortalecerlas?]

(...) estamos viviendo en una sociedad y tenemos que estar en buena convivencia con el entorno, entonces me parece que es muy importante tener buenas relaciones o comprometerse con lo que le pasa al otro, porque no solamente la realidad de uno mismo sino también que podés conocer la realidad de otra persona y ver qué le está pasando y si podemos ayudar o no para también poder mejorar nosotros como personas. Eso sí me parece importante (estudiante N°6 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) en el tema del trabajo en grupo por ahí se dificulta el cruce de ideas, cuando uno tiene un punto de vista y otro tiene otro punto de vista, la verdad que bueno por ahí se generan conflictos, o sea, no conflictos muy graves sino que bueno por ahí un roce de ideas y que cada uno defiende su opinión o su punto de vista (...) si bien siempre fui como muy tímido, al ser un grupo por ahí no tan grande, más bien reducido de estudiantes la verdad que formé muchísimos vínculos y eso me ayudó un montón también a ir perdiendo la timidez, hablar por ahí en clases, de hablar con alguien que por ahí no conozco mucho y compartir por ahí el momento de estudio, unos mates (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Me siento cómodo creando vínculos, siendo servicial puede ser. Cuando yo veo que alguien le está costando la materia o algo así yo le propongo de ir a explicárselo, no tengo drama porque yo sé la situación que está pasando y está bueno que alguien te de una mano (estudiante N°11 Ing. Mecánica)

(...) Dentro de esas [habilidad de defender tu punto de vista o el defender un proyecto ante otro, y tratar de convencer de ello] esa es una de las cosas que estaría faltando también, porque yo soy como muy... no sé si tímida pero como que me cuesta relacionarme con los demás, y ponele, ya en los orales me pongo muy nerviosa. Son cosas que los profesores siempre nos dicen que cuando estés trabajando te vas a tener que relacionar mucho con las otras personas, y a veces, o vas a tener que ser un superior o vas a tener que ser un empleado y vas a tener que saber relacionarte con esa persona, saber cómo tratarla y saber cómo expresar las ideas que tengas, sean del lado que sean, para estar todos bien. Por ejemplo, si alguien vos ves que hace algo que no te gusta, saber expresarte, decirle cómo cambiar o qué debería ser (estudiante N°12 Ing. Química)

Los relatos expresados en el marco de las entrevistas realizadas, muestran cómo para estos estudiantes, el grupo es un importante factor del contexto que influye en el compromiso para con sus aprendizajes. Estos hallazgos se orientan en sentido similar al de otros estudios que consideran que trabajar en grupo genera oportunidades para enriquecer los conocimientos construidos a partir del intercambio que se puede dar a la hora de estudiar y del hecho de compartir y fundamentar posturas u opiniones (Juvonen et al., 2012; Ryan et al., 2019). Además, al mismo tiempo, se favorece el desarrollo de ciertas competencias socioemocionales en estos estudiantes, como la responsabilidad, el compromiso, la perseverancia, la contención, la construcción de vínculos o la pro-socialidad, el poder expresar los sentimientos ante los demás, poder empatizar, entre otras (Paoloni et al., 2019).

6.2.4.2. Percepciones sobre el rol de la universidad ante el desarrollo de las competencias socioemocionales

Durante las entrevistas se le hizo la siguiente pregunta a los estudiantes: “¿ Vos crees que la universidad es capaz de desarrollar estas competencias en los estudiantes?”, y se obtuvieron diversas opiniones al respecto. En lo que refiere a las competencias intrapersonales los estudiantes consideraron que depende fundamentalmente de cada persona, las ganas o el empeño que le ponga cada estudiante en tolerar las frustraciones, el motivarse a sí mismo, es decir, enriquecer sus propias competencias. Para estos alumnos y alumnas, lo que puede ayudar a ese aprendizaje, aunque no lo determina, son las ‘frases motivacionales’ que les comparten sus docentes. Aquí se presentan algunos extractos que ejemplifican cómo los estudiantes comunican esta noción:

[¿Vos crees que la universidad es capaz de desarrollar estas competencias en los estudiantes como herramientas?]

(...) No porque creo que eso tiene que ver con el interés de cada uno de querer cambiar o no. Porque lo que yo he visto, los profes siempre están dispuestos a ayudar y queda más que nada en el estudiante, no tanto en los profesores (...) Al ser el contacto más cercano creo que todas esas habilidades se pueden desarrollar tranquilamente (estudiante N°4 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Yo creo que estoy más fortalecida en cuanto al vínculo con el otro y no sé si tanto con el mío, por eso que te decía que noto mucha inseguridad en mí, siento que eso es algo en lo que tengo que trabajar. Esa seguridad en uno mismo, confiar en mí a la hora de la que estudio o cuando estoy en el parcial (estudiante N°13 Ing. Química)

En lo que respecta a las competencias interpersonales, los estudiantes plantearon que desde la universidad se puede promover el trabajo en grupo para favorecer el desarrollo de competencias como la comunicación eficaz y la capacidad para convencer a los demás. A continuación, se comparten sus percepciones y experiencias:

[¿Vos crees que la universidad es capaz de desarrollar estas competencias en los estudiantes como herramientas?]

(...) Mi carrera hasta ahora yo no sé, pero sé que por ejemplo, cuando el profesor nos dijo eso que en otras carreras hay como una práctica para la oratoria, que tiene específicamente esa carrera que las otras no la tenían. Me parece que deberían tenerla todas las carreras, porque sea lo que sea, el profesional que sea, tenés que saber cómo defenderte, cómo expresar las ideas que tengas o cómo presentar un proyecto o lo que sea. Me parece que eso es muy importante y hasta ahora yo no lo he visto en mi carrera específicamente (estudiante N°12 Ing. Química)

(...) En cuanto a presentar una propuesta, por ejemplo, yo creo que la hacen muy bien ellos [los docentes] porque uno cuando le preguntan, cuando el

profesor te pregunta algo siempre te pide que lo fundamentes, eso está muy bueno. Por hablar yo creo que esa parte está bien, la desarrollan [los docentes] bastante bien (estudiante N°5 Ing. Mecánica)

(...) no me cuesta hablar, pero me di cuenta en sí de que cuando uno estudia yo puedo saber una cosa ahora pero cómo hago... qué hicimos con los chicos, nos juntábamos, agarrábamos un pizarrón y nos explicábamos entre nosotros. Entonces eso era clave, porque el que estaba sentado mirando al otro "che, y no entiendo, ¿y cómo es?, y por qué", o sea, hacíamos las mismas preguntas que le hacíamos al profesor y eso nos los dijo... el profe de física nos dijo "júntense y practiquen, hagan de cuenta que uno no sabe nada, hagan de cuenta que le estas explicando a tu vieja que no entiende nada [sic] y practíquelo. Ustedes vienen acá y tienen que saber arrancar a decir algo, no pueden quedarse callados ahí como una estatua". Y bueno, eso creo que sí lo hemos mejorado mucho y lo vamos a seguir mejorando con esa estrategia y nos ha resultado. Me siento mucho más preparado ahora si yo tengo que salir a hablar en público, lo que sea, que cuando arranqué, que a un oral uno no le da bola [sic] pero cuando vos te tenés que expresar o tenés que explicar algo te das cuenta que no es fácil, pararte enfrente y bueno decir "esto es así" y a su vez que te pregunten una cosa y vos también estar preparado para responder lo que el otro pregunte. Entonces eso creo que está bueno (estudiante N°18 Ing. Química)

Hasta aquí, se presentaron los datos relativos a las competencias que los participantes de este estudio consideraron fundamentales para sus desempeños académicos y, en algunos casos, para sus futuros desempeños profesionales. Como se advierte, en general, los hallazgos muestran que algunas de las competencias socioemocionales consideradas por el *Cuestionario sobre Percepción de Habilidades* (Paoloni y Rinaudo, 2015) no fueron identificadas como importantes para el desempeño en la universidad, específicamente aquellas vinculadas con lo intrapersonal en el dominio de la autoconciencia.

6.3. Acerca del Autoconcepto percibido por los estudiantes

Este apartado comprende dos subapartados. En primer lugar, se abordarán las percepciones autorreferenciales de los estudiantes en relación a las cinco dimensiones contempladas en el instrumento utilizado (AF5), describiéndolas y analizándolas. En segundo lugar, a partir de los datos obtenidos a través de los relatos biográficos y las entrevistas, se organizarán y destacarán las principales percepciones autorreferenciales, focalizando en aspectos como el autoconocimiento, las fortalezas y las debilidades u obstáculos.

6.3.1. Examinando las dimensiones del Autoconcepto desde un enfoque cuantitativo

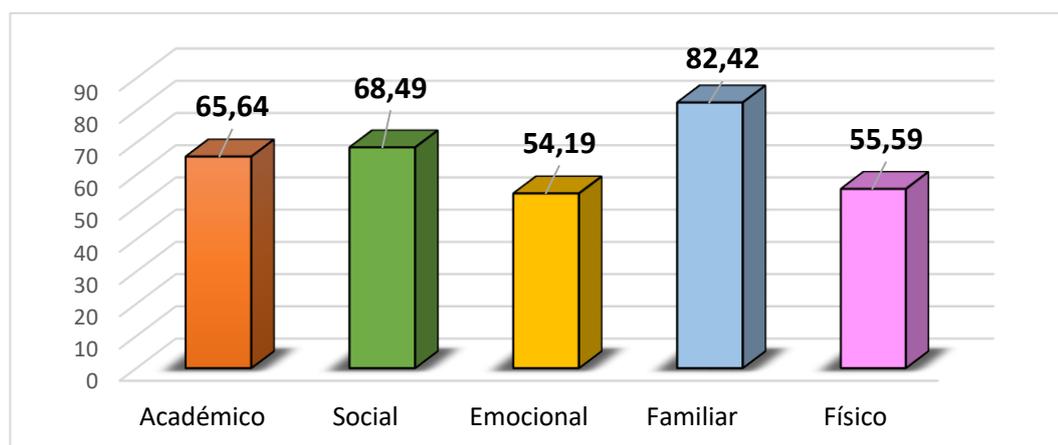
La Tabla 13 sistematiza los valores obtenidos para cada una de las dimensiones del autoconcepto consideradas por el AF5 (García y Musitu, 2009), discriminando también por carrera. Las cinco dimensiones son: autoconcepto académico, autoconcepto familiar, autoconcepto social, autoconcepto físico y autoconcepto emocional.

Tabla 13. Media y desvío estándar para cada una de las escalas del AF5. Datos para 124 ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2018

Dimensiones	Ing. Telecomunicaciones (n=18)		Ing. Mecánica (n=41)		Ing. Química (n=43)		Ing. Electricista (n=22)		Grupo General (n=124)	
	M	s.d	M	s.d	M	s.d	M	s.d	M	s.d
Académico	63	3.6	64	2.1	65	1.6	72	6.0	66	1.5
Familiar	79	4.5	81	3.4	88	1.8	78	3.2	82	1.6
Social	63	5.2	70	2.8	68	2.6	72	2.7	69	1.6
Físico	49	4.5	58	2.6	54	2.6	58	3.9	56	1.6
Emocional	55	4.6	56	2.9	52	2.9	56	3.8	54	1.7

Fuente: elaboración propia

Gráfico 1. Puntuaciones promedio en dimensiones de autoconcepto. Ingresantes Ingeniería. UNRC 2018 (N=124)



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla 13 y en el Gráfico 1, en general se obtuvieron puntuaciones medias que se orientan en sentido positivo en la mayoría de las dimensiones del autoconcepto consideradas, superando los valores medios de la escala original, con excepción de las dimensiones autoconcepto emocional y físico, en las que se obtuvieron valores promedios más bajos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada escala ordenados según porcentaje de mención:

El *autoconcepto familiar* es la dimensión en la cual se obtuvo una puntuación promedio muy por arriba de la media teórica esperada (M=82). Esta dimensión, tal y como se detalló en el capítulo 4 sobre aspectos metodológicos, alude a la percepción del sujeto acerca de su implicación, participación e integración en el medio familiar,

articulando dos ejes; por un lado, la confianza y el afecto experimentado en relación con las figuras de crianza, y por otro, variables de la familia y el hogar como el sentimiento de felicidad y de apoyo, la implicación en la familia y la aceptación percibida. Al igual que en otros estudios, como por ejemplo, el de Paoloni, Chiecher y Martín (2015) donde también se analizó el autoconcepto en ingresantes de carreras de Ingeniería de la misma institución que ahora estamos considerando, la dimensión familiar adquiere valores promedio significativamente superiores por sobre el resto de las dimensiones. Este factor es considerado uno de los más importantes del autoconcepto general, ya que correlaciona positivamente con el rendimiento académico, ajuste psicosocial, sentimiento de bienestar, integración escolar, conducta prosocial, valores universalistas y percepción de salud física y mental (García y Musitu, 2009). El lugar que ocupa la familia como dimensión constitutiva en el autoconcepto de los estudiantes de la FI-UNRC, a lo largo de varios estudios, y con diversidad de grupos analizados, arrojan los valores más altos, con gran diferencia por encima de la media esperada.

El *autoconcepto social* (M=69) y el *autoconcepto académico* (M=66), lograron valores promedio que también se posicionan bastante por encima de la media. Son de interés estas puntuaciones ya que correlacionan positivamente con aspectos importantes para el desarrollo en la vida universitaria, como en el resto de los contextos. Por un lado, la dimensión social, referida a la percepción de un sujeto acerca de su competencia en las relaciones, correlaciona positivamente con el ajuste y el bienestar psicosocial, el rendimiento académico, la aceptación y estima de profesores y compañeros, conducta prosocial y valores universalistas (García y Musitu, 2009). En cuanto a la dimensión académica (percepción acerca de la calidad del propio desempeño como estudiante), la misma correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico, la calidad de ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad.

En el *autoconcepto físico* (M=56), que se refiere a la percepción del individuo sobre su apariencia y condición física, incluyendo dos aspectos complementarios relacionados con la práctica deportiva y la apariencia física, se encontraron valores más bajos. Una puntuación baja en esta dimensión indica que la persona se percibe poco agradable físicamente y puede que no le preste suficiente atención a su cuidado físico. No obstante, lo que cobra especial interés en este contexto es la correlación con otras variables. La autopercepción del aspecto físico correlaciona negativamente con el desajuste social y la ansiedad, lo que sugiere que a menor puntuación en esta escala (donde puntajes bajos indican menor aceptación o una imagen negativa de

uno mismo en este aspecto), mayor es el desajuste y la ansiedad. Y correlaciona positivamente con aspectos fundamentales como el cuidado de la salud, el autocontrol, la percepción de bienestar, la motivación para lograr metas y la integración social y escolar, tal como lo indican García y Musitu (2014).

El *autoconcepto emocional* (M=54) hace referencia a cómo una persona percibe su estado emocional y las respuestas que muestra ante diversas circunstancias. Incluye la percepción general de su estado emocional y la autoevaluación emocional en situaciones específicas, especialmente cuando interactúa con personas en roles superiores. Un autoconcepto emocional debilitado indica que la persona enfrenta dificultades para gestionar sus emociones en distintas situaciones, reaccionando de manera inapropiada y nerviosa ante los eventos de su vida. En términos generales, de acuerdo a investigaciones, esta falta de control emocional está relacionada con una menor integración social en el entorno escolar y niveles más altos de ansiedad. En el ámbito académico, es crucial considerar estos hallazgos para fomentar en los estudiantes la construcción y consolidación de un autoconcepto emocional saludable. Esto, a su vez, impulsaría habilidades sociales, autocontrol, sensación de bienestar y aceptación por parte de los compañeros (García y Musitu, 2014).

Los teóricos del tema aseguran que las diversas dimensiones muestran correlaciones positivas con aspectos que contribuyen al éxito académico de todos los estudiantes. Esto sugiere que se puede promover mejores desempeños académicos en el entorno universitario a través de prácticas de enseñanza. En el capítulo XIII se profundizará en algunas interpretaciones.

6.3.2. Percepciones autorreferenciales desde las voces de los participantes

En este subapartado se presentan los principales resultados acerca de las representaciones de los estudiantes, manifestadas en el marco de las entrevistas y de los relatos autobiográficos de las que participaron. Los análisis realizados a partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes se presentan a continuación en torno a los siguientes ejes: *autopercepciones como estudiante universitario; fortalezas percibidas en relación al desempeño académico y debilidades u obstáculos que afectan al desempeño académico.*

6.3.2.1. Autopercepciones como estudiante universitario

El primer eje de análisis - *autopercepciones como estudiante universitario*- reúne las respuestas brindadas por los estudiantes a las preguntas: *¿Cómo te consideras como estudiante? ¿Cómo te describís?* Al respecto, los análisis realizados permitieron identificar dos grandes categorías emergentes que ayudan a comprender el modo en que los participantes de este estudio se autopercebían como estudiantes: estudiantes con *percepciones positivas de sí mismos*, estudiantes que *no logran compartir una definición de sí mismos* y estudiantes con *percepciones negativas en torno a las capacidades individuales*.

En cuanto a las respuestas que refieren a *percepciones positivas* de sí mismos como estudiantes -buenos estudiantes- (76 de 122), los datos analizados sugieren que este grupo en particular centró su descripción como estudiantes en base a la calidad percibida respecto de su desempeño académico, al tiempo dedicado al estudio y a la responsabilidad vinculada con sus actuaciones. En la Ilustración 8 se presentan los resultados del análisis de similitudes.

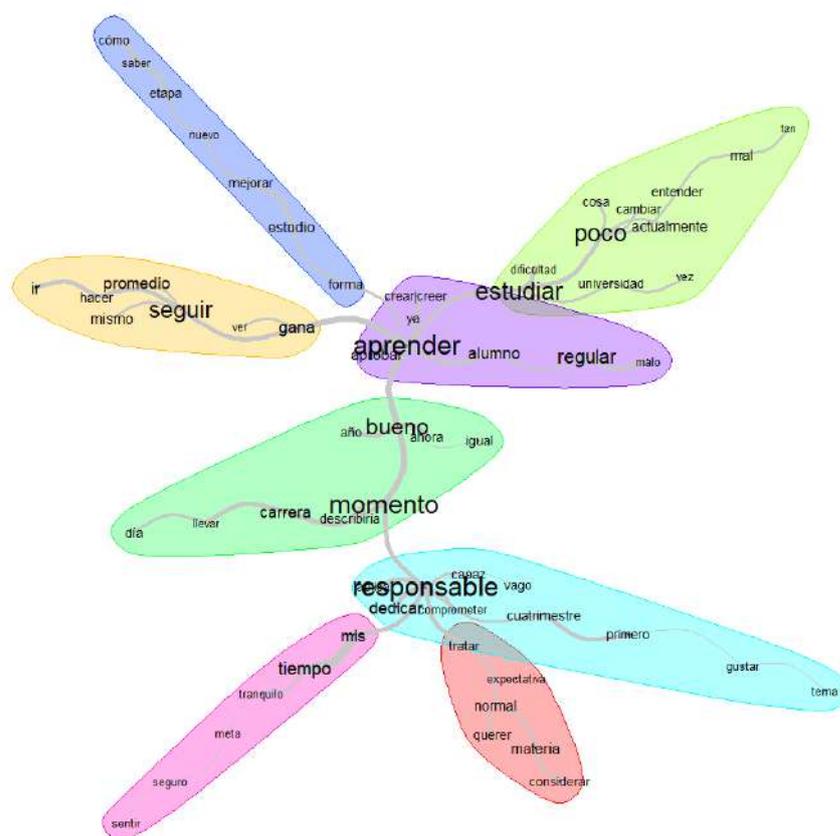


Ilustración 8. Árbol de similitud: Autopercepción. Datos para 122 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2018
Fuente: elaboración propia

Las palabras que se destacan en el nodo central (es decir, las más frecuentemente mencionadas) son: 'responsable', 'aprender', 'estudiar', 'regular', 'tiempo', 'dedicar', entre otras. Se observa que las autopercepciones de los estudiantes giraron mayormente en torno a la *responsabilidad* desplegada en el ámbito académico. Se percibieron más o menos responsables a partir *del tiempo* que le dedican al estudio, la constancia para superar las dificultades, con las ganas o el interés por aprender, es decir, el compromiso que asumen con sus aprendizajes.

Algo que es para destacar de gran parte de los estudiantes es que no se autopercebieron de una manera única o estática, sino que, para ellos, su forma de 'ser estudiantes' cambia de una materia a otra, de un cuatrimestre a otro, así como también plantearon que continúan aprendiendo y que, el conocer otras estrategias de aprendizaje, pueden mejorar su desempeño. A continuación, se transcriben como ejemplos algunas de las respuestas textuales de los estudiantes:

[¿Cómo te consideras como estudiante? ¿Cómo te describís?]

(...) *Y yo como estudiante la verdad que bastante responsable, a mí en general me encanta estudiar y aprender un montón de cosas, y bueno, entonces la verdad que valoro mucho mi rol como estudiante y me considero buen estudiante* (estudiante N°7 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *No sé si el mejor estudiante, pero trato de serlo. Me preocupó por estudiar, bueno a veces no tengo constancia en el estudio de ciertas materias, a veces dejo algunas cosas para último momento. También quiero hacer de todo un poco, entonces bueno eso también me ocupa mucho tiempo y no... Por ahí hasta que aprendí a manejar mi tiempo y mi espacio fue todo un proceso que todavía lo estoy haciendo* (estudiante N°9 de Ing. Mecánica)

(...) *Yo le dedico mucho tiempo, por lo menos el primer año le dediqué mucho tiempo, yo hacía un deporte y dejé todo para estudiar. No soy tampoco que me sale todo así de la nada, yo me pongo (...) yo me tengo que poner verlo, leerlo, a verlo, escribirlo. Yo le dedico el tiempo que le tengo que dedicar, o sea, si tengo tiempo de hacer otra cosa la hago, o sea, yo tengo como prioridad tengo la facultad y si no puedo ir al gimnasio, o supónete, el mes que se vienen los parciales no voy, me quedo a estudiar. O sea, trato de estudiar lo que más pueda, siempre descanso bien, no soy de quedarme hasta las tres de la mañana, no nunca, no soy de esa idea, siempre me ha resultado (...) soy bastante organizado me parece, más que lo que estudio yo soy muy organizado, entonces yo ya me acomodo todos los tiempos entonces yo de esa forma puedo hacer cosas, pero yo me organizo y sé que tengo que estudiar, me levanto a tal hora, soy responsable en sí, me ha dado resultado (...) en mi caso yo estoy convencido de qué es lo que me gusta. Yo igual creo que por más que uno rinde mal, yo creo que si a alguien le gusta y le dedicás el tiempo que le tenés que dedicar, pocas veces te rendís* (estudiante N°18 de Ing. Química)

(...) *Como un estudiante muy aplicado, dedicado y centrado en hacer las cosas en el tiempo que toca o tratar de hacerlo en el mejor tiempo posible* (estudiante N°21 de Ing. Química)

La segunda categoría emergente agrupa a aquellos estudiantes (26 de 122) que *no compartieron una descripción de sí mismos o plantearon no saber cómo describirse*, como no tener una imagen construida de sí mismos en el ámbito académico. Este grupo no es menos importante; de hecho, su relevancia radica en señalar la ausencia de una forma de describirse a sí mismos. En un contexto académico y de investigación, la capacidad de los estudiantes para autodefinirse y expresar sus percepciones es crucial, en dos sentidos. Por un lado, desde la perspectiva personal, tal como se desarrolló en el capítulo 2, construir una imagen de sí mismos en un contexto particular implica un proceso que se funda en una reflexión constante sobre las experiencias propias, pensamientos y la retroalimentación que se recibe sobre los atributos, características y preferencias personales en situaciones cotidianas (Reeve, 2009a;2009b). Este proceso abarca tanto la percepción actual de sí mismos como recuerdos del pasado y metas futuras (Myers, 2005). Por otro lado, desde el rol de educadores e investigadores, permite comprender mejor las experiencias y perspectivas individuales de los estudiantes, lo que a su vez puede llevar a la implementación de mejores estrategias y a la identificación de áreas donde se pueden brindar apoyos adicionales. Ignorar este grupo podría llevar a exclusiones no intencionadas y a una falta de comprensión completa de la diversidad de experiencias estudiantiles, lo que en última instancia puede limitar el desarrollo de un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor.

Por último, la tercera categoría emergente fue *percepciones negativas* en torno a las capacidades individuales. Este grupo (20 de 122) despertó alarmas, ya que reúne las respuestas de estudiantes que tienen una imagen negativa de sí mismos, sugiriendo quizás una baja autoestima. Por ejemplo, se autopercebieron como estudiantes regulares o malos, así también como vagos o como fracasados. En el sentido mencionado se transcriben a continuación algunas de las respuestas textuales de los estudiantes:

[¿Cómo te consideras como estudiante? ¿Cómo te describís?]

(...) *Un fracaso* (relato de estudiante N°8 de Ing. Mecánica)

(...) *Un mal estudiante, no tengo nada aprobado* (relato de estudiante N°12 de Ing. Electricista)

(...) *Me describo regular o peor, ya que no me va tan bien como en el primer cuatrimestre y una la voy a dejar de cursar* (relato de estudiante N°76 de Ing. Química)

(...) *Malo, porque no tenía ni idea de lo que era estudiar* (relato de estudiante N°96 de Ing. Química)

(...) *Me describo como un estudiante un tanto vago que estudia poco* (relato de estudiante N°104 de Ing. Electricista)

(...) *Como estudiante me veo/percibo bastante mal, en lo que a notas se refiere* (relato de estudiante N°117 de Ing. Electricista)

En síntesis, los resultados obtenidos revelan que se identificaron tres grandes grupos. En el grupo con una percepción positiva de sí mismos, sus autopercepciones giran en torno a la responsabilidad y el compromiso que asumen en el ámbito académico. Por otro lado, el grupo de estudiantes que no lograron describirse o compartir una imagen de sí mismos en relación con sus estudios. Y, por último, el grupo de estudiantes que tenían una autoimagen negativa, autopercibiéndose como regulares, malos, vagos o incluso como fracasados. Estas respuestas resaltan la importancia de trabajar en el fortalecimiento de la autoestima y la confianza académica de estos estudiantes. Además, se observa que las autopercepciones no son estáticas, sino que pueden cambiar de una materia a otra y a lo largo del tiempo. Los estudiantes reconocieron la importancia de aprender nuevas estrategias de estudio para mejorar su desempeño. Estos hallazgos resaltan la complejidad de las autopercepciones de los estudiantes y la necesidad de promover un ambiente académico que fomente confianza en sí mismos y crecimiento personal.

6.3.2.2. Fortalezas

En este segundo eje se sistematizan las respuestas de los estudiantes en los relatos autobiográficos, durante su primer año de cursado²⁰, en torno a las preguntas: *¿Qué consideras que te favorece? ¿Percibías algunas fortalezas para esta nueva etapa? En caso de ser así ¿cuáles?* De los análisis emergieron tres categorías: la primera refiere a las *continuidades* halladas entre el 1er y 2do cuatrimestre, la segunda refiere a las *discontinuidades* entre ambos cuatrimestres, y una tercera categoría, que refiere a los estudiantes que *dijeron no percibir fortalezas*.

²⁰ Cabe recordar que los relatos constaban de dos partes. La primera se centraba en las experiencias al comienzo del primer cuatrimestre, mientras que la segunda abordaba el final del segundo cuatrimestre, coincidiendo con la conclusión del primer año de estudios.

la importancia atribuida a determinadas competencias socioemocionales entendidas como fortalezas personales, tales como la perseverancia, la capacidad para percibir los aspectos positivos de las situaciones, sentirse capaz ante los nuevos desafíos que se les presentaban. Por otro lado, se destaca el apoyo percibido tanto de la familia y los amigos como del grupo de compañeros y de los docentes, resaltando así el valor de las relaciones interpersonales y de los buenos vínculos. A continuación, se comparten algunos fragmentos que contribuyen a ilustrar lo señalado:

[¿Qué consideras que te favorece? ¿Percibías algunas fortalezas para esta nueva etapa? En caso de ser así ¿cuáles?]

(...) *Percibía cosas buenas a pesar de sentirme así tenía compañeros buenos, profesores también, y constancia para seguir a pesar de lo que pudiese pasar* (relato de estudiante N°39 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *La fortaleza más grande que encuentro es que ya me siento cómoda, ya logré entender cómo es la metodología de trabajo y me encuentro cómoda con mi grupo de compañeros* (relato de estudiante N°48 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *Tuve y tengo mucho apoyo de mi familia que me dieron mucha fortaleza durante el cursado* (relato de estudiante N°64 de Ing. Química)

(...) *el hecho de haber formado un buen grupo de estudio, ayudó mucho a la forma de adaptarme al estudio* (relato de estudiante N°66 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *Una de las fortalezas que puedo resaltar de mí en esta etapa es la perseverancia y la positividad* (relato de estudiante N°115 de Ing. Química)

Por su parte, en las respuestas dadas respecto de su experiencia como estudiantes durante el segundo cuatrimestre, se reiteran palabras como: ‘cambio’, ‘forma’, ‘nuevo’. Pero sobre todo se encuentran respuestas que repiten el adverbio de cantidad “más” (46% de las respuestas), como se puede observar en la Ilustración 10. Al analizar cada palabra en el contexto de la respuesta en donde se la enunciaba, se halla que, los estudiantes autopercebieron que se han fortalecido en relación a las estrategias de estudio, a la hora de comprender nuevos temas y conceptos, así como también en su capacidad para establecer relaciones conceptuales. Los estudiantes durante el segundo cuatrimestre de su primer año de cursado se percibieron entonces como *más* responsables, *más* ‘fuertes’, *más* cómodos en el contexto académico, con mayor confianza y *más* comprometidos con el aprendizaje. A continuación, se comparten fragmentos de sus relatos que ayudan a ejemplificar el sentido de lo referido:

[¿Qué consideras que te favorece? ¿Percibías algunas fortalezas para esta nueva etapa? En caso de ser así ¿cuáles?]

(...) *Ya puedo concentrarme más cuando estudio, ya me adapté a esta nueva etapa y encontré métodos que me sirven para aprender* (relato de estudiante N°3 de Ing. Mecánica)

(...) En este cuatrimestre cambié porque estudio más que antes y me siento más responsable (relato de estudiante N°8 de Ing. Mecánica)

(...) Sí, más seriedad (...) Empezar a entender conceptos y asociarlos para rendir, levantando mis notas y entusiasmo (relato de estudiante N°29 de Ing. Mecánica)

(...) Me siento más fuerte (...) Tengo a alguien para discutir, construyendo el problema. Me siento más fluido para estudiar (relato de estudiante N°41 de Ing. Electricista)

(...) Con ganas, aprendiendo de los errores y haciendo que las debilidades sean cada vez menos, que los temores se vayan, creando fortalezas a través del estudio, perdiendo los miedos (relato de estudiante N°51 de Ing. Electricista)

La tercera categoría identificada refiere al grupo de estudiantes que dijeron explícitamente “no sentir” tener fortalezas (14 de 122). Es un dato no menos importante. Y del total de estudiantes que respondieron a los relatos autobiográficos, los cuales fueron 122, sólo 71 (52 %) estudiantes respondieron la pregunta sobre fortalezas. Es decir, el 48% de los estudiantes que formaron parte del estudio no ofrecieron una respuesta a esa pregunta.

Con intención de profundizar respecto de las fortalezas percibidas por los estudiantes en relación con su actuación académica, se integraron en las entrevistas pautas que consideraran este propósito. De acuerdo con el análisis de las respuestas, se puede observar que, además de resaltar que se adquirió la habilidad de administrar tiempos y mejorar estrategias de estudio, un amplio conjunto de respuestas (17 de 22) se centró en el apoyo percibido, tanto de la familia como del grupo de compañeros. Se destaca, en particular, el valor atribuido al apoyo incondicional de la familia, tanto en términos económicos como emocionales, así como la posibilidad de formar un grupo de estudio para mejorar las oportunidades de recibir apoyo entre pares.

[¿Cuáles fueron tus principales fortalezas?]

(...) Yo por ahí el apoyo de mi familia es muy grande, a mí por más que desaprobe, obviamente no es bueno ni lindo desaprobarme, por ahí uno se siente mal por todo el esfuerzo que hace la familia por uno. Pero es como si "no pasa nada", me alientan a que siga estudiando, a que le dedique un poco más de tiempo. O sea que no, no es como me dicen... yo por ahí tengo la suerte de que mis papás están bien económicamente y no tengo que salir a trabajar para pagarme los estudios y por ahí eso es como que lo trato de valorar lo más que puedo. Por ahí desaprobe, por eso mismo de que me falta un poquito más de tiempo de estudio, pero el apoyo de la familia es muy grande en mi caso, no me dejan solo para nada (estudiante N°2 de Ing. Mecánica)

(...) Una herramienta que me ayudó, mi hermana que me dijo que estudiara. Para empezar fue mi hermana, ella fue un gran pedestal ahí que estuvo. Yo le tenía miedo a la carrera, realmente, sabía que era una carrera dura, una carrera donde había que exigirse a uno mismo. Y mucha parte fue fuerza de

voluntad mía porque la verdad es que tenía miedo, no te voy a mentir (estudiante N°5 de Ing. Mecánica)

(...) Y bueno fortalezas que nos hemos podido juntar en grupo, hacer un grupo de estudio que si algo no te salía le preguntabas, a lo mejor a él no le salía pero nos poníamos a averiguar entre los dos y a lo mejor algo salía y podíamos hacer el ejercicio. Más que todo eso poder hacer un grupo de estudio que nos ayudemos, que podamos entender entre todos algo que a lo mejor alguno no entiende, yo le explico y él me explica algo que yo no sé qué no entiendo o que falté a lo mejor (estudiante N°12 de Ing. Química)

(...) Y fortalezas fue que entré muy concentrado en lo que quería lograr ese año, además me ayudó mucho el grupo de estudio que formé al principio y eso. La relación con los chicos, íbamos todos al mismo ritmo entonces no se nos dificultaba a ninguno, entonces avanzábamos todos siempre (estudiante N°21 de Ing. Química)

(...) Yo creo que se hizo un buen grupo y entre todo el grupo vamos tirando para adelante, más vale que cada uno tiene su forma de estudiar, pero generalmente nos juntamos entre nosotros a debatir ideas, a razonar, cómo lo ve uno cómo lo ve el otro. Sí siento a otros compañeros cuando le va mal, y en ese sentido, entre todo el grupo se va alentando, va tratando de ser mejor, de no tirarse para abajo, de decaerse sino tratar de alentar al que le va un poquito más mal. En ese sentido yo creo que hemos formado un buen grupo y ojalá que siga el grupo porque como a uno también lo alienta. Yo creo que es totalmente diferente encarar una carrera totalmente solo a estar acompañado, porque aunque te vaya mal vos sabes que tenés otros compañeros también que les ha ido bien o mal y es también como una forma emocional de poder seguir, en ese sentido, porque no estás solo, siempre estás acompañado bien cerca, cuando ya la familia no entra en juego están los compañeros de estudios. Y más vale, tantos compañeros de estudios hoy en día terminan siendo tus amigos, amigos personales fuera de la hora del estudio (estudiante N°14 de Ing. Electricista)

Tal como se señaló en el apartado de competencias socioemocionales y en los resultados del AF5, la familia y el grupo vuelve a resaltarse como un importante facilitador de los aprendizajes. Tanto en los relatos biográficos, como en las entrevistas y en el cuestionario AF5, los estudiantes que participaron de esta investigación, destacaron la importancia que la familia tiene para sus desempeños y proyecciones como estudiantes. En este sentido, se entiende que los datos se orientan a corroborar aspectos centrales de las teorías sobre construcción de identidad (Rinaudo, 2019a). En el caso del presente estudio, se observa cómo para estos estudiantes una familia que apoya, promueve emociones académicas positivas y contribuye al desarrollo de competencias intrapersonales como la perseverancia, la resiliencia, la tolerancia a la frustración, la regulación emocional, entre otras, lo cual lo motiva e incentiva a seguir cuando su rendimiento no es el deseado. Y concretamente el grupo de pares, ya deja de ser un factor del contexto que meramente favorece el estudio o el rendimiento académico, sino que se ve atravesado por otras cuestiones que lo superan y lo enriquecen, ya que los estudiantes lo valoran como un factor importante en el desempeño académico. Así,

el grupo pasa a formar parte de las subjetividades de sus integrantes, ocupa un lugar importante entre las representaciones que los estudiantes construyen de sí mismos y en este sentido, permite aproximarse a una situación en la que se deja entrever la influencia de los demás en la construcción misma de la identidad, identidades comprometidas con la formación de grado.

6.3.2.3. Obstáculos o debilidades

En el presente apartado se comparte el análisis de las respuestas de los estudiantes en los relatos autobiográficos, durante su primer año de cursado²¹, en torno a los siguientes interrogantes: *¿Consideras que algo te limita? ¿Qué? ¿Percibías algunas debilidades u obstáculos? ¿Cuáles?* En un primer momento se comparte el análisis donde se analizan las continuidades y discontinuidades halladas entre el 1er y 2do cuatrimestre. En un segundo momento se comparen las categorías emergentes del análisis de las entrevistas, las cuales son: *aspectos personales* y *aspectos contextuales* percibidos como debilidades, obstáculos o dificultades para avanzar en la carrera.

Comparando los obstáculos o debilidades enunciadas por los estudiantes en los relatos autobiográficos producidos entre el 1er cuatrimestre y el 2do cuatrimestre de su primer año de cursado, se pueden observar - al igual que con las fortalezas-, continuidades y discontinuidades. Los datos sistematizados en las nubes de palabras -Ilustración 11 e Ilustración 12- muestran que las palabras (o formas) con más frecuencia en las respuestas de ambos momentos, fueron 'estudio/estudiar' (40% y 28%, para el primer y segundo cuatrimestre respectivamente), 'tiempo' (17% y 25%) y 'horario/hora' (6% y 15%).

²¹ Cabe recordar que los relatos constaban de dos partes. La primera se centraba en las experiencias al comienzo del primer cuatrimestre, mientras que la segunda abordaba el final del segundo cuatrimestre, coincidiendo con la conclusión del primer año de estudios.

[¿Consideras que algo te limita? ¿Qué? ¿Percibías algunas debilidades u obstáculos? ¿Cuáles?]

(...) *No tener una buena base en mi colegio, eso me está costando mucho* (relato de estudiante N°35 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *Me costó mucho encontrarme con cosas nuevas ya que mi colegio secundario no me ayudó mucho en la preparación para ingresar a la uni* (relato de estudiante N°95 de Ing. Química)

(...) *Vi como debilidad u obstáculo que me haya ido mal, estaba acostumbrada a que en la escuela secundaria me iba bien y me defraudé tras tener que rendir recuperatorios* (relato de estudiante N°80 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *Las debilidades que tenía era acostumbrarme a estudiar todos los días, ya que en el secundario no era así, sólo estudiaba 2 o 3 días antes de rendir* (relato de estudiante N°101 de Ing. Química)

En relación al segundo cuatrimestre, se observó una repetición constante de palabras como 'mucho', 'falta' y 'más', las cuales estaban presentes en expresiones tales como "muchos contenidos", "muchos paros", "falta de tiempo", "falta de organización", "falta de clases", "materias más costosas", "más dificultad", entre otras. Se comparten algunos fragmentos:

[¿Consideras que algo te limita? ¿Qué? ¿Percibías algunas debilidades u obstáculos? ¿Cuáles?]

(...) *También después de los problemas universitarios. Hubo mucho menos tiempo lo cual me cuesta un poco más poder prepararme para los parciales* (relato de estudiante N°78 de Ing. Química)

(...) *Mi mayor debilidad creo que es mi falta de organización* (relato de estudiante N°68 de Ing. Química)

(...) *Falta de estudio* (relato de estudiante N°81 de Ing. Química)

(...) *Física 1, una de las materias más costosas es la que me está llevando más tiempo* (relato de estudiante N°62 de Ing. Electricista)

(...) *Mucho más dificultad para concentrarme* (relato de estudiante N°66 de Ing. en Telecomunicaciones)

En cuanto al análisis de las entrevistas, la categoría emergente denominada *aspectos personales*, reúne las dificultades u obstáculos percibidos por estudiantes que enfatizaron la dificultad de 'encontrar' un grupo de estudio, niveles altos de frustración, inseguridad, no saber de qué modo administrar mejor los tiempos de estudio, como así también dificultades para mantener la atención por tiempos prolongados. A continuación, se comparten algunos fragmentos de las entrevistas donde los estudiantes plantean lo comentado:

[¿Percibías algunas debilidades u obstáculos? ¿Cuáles?]

(...) *soy muy malo trabajando en grupo. No me gusta y es algo grave que tengo que mejorar. Porque en el ámbito que sea que me desempeñe después*

cuando me reciba, porque tenés que trabajar si o si en grupo, y eso lo veo como una desventaja el no poder trabajar en grupo. Sería eso, lo hemos tenido durante la carrera trabajos en grupo y a mí no me han gustado mucho, porque no los armo yo a los grupos entonces te toca con alguien que no sabes cómo trabaja. Yo trabajo bien en grupo si el grupo lo manejo yo, con gente que es más o menos igual que yo, misma personalidad y esas cuestiones, porque por ahí estas incómodo con alguien que no trabaja igual que vos y no sabes qué hacer y todas esas cuestiones. Pero esos son los únicos trabajos que por ahora todavía no me gustan (estudiante N°4 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Dificultad sí, no soy un chico que puede estar mucho prestando atención. Y eso en las clases largas me dificulta mucho, bastante. Y a la hora de estudiar también, al ser mucho contenido donde tengo que particionar mis horas de estudio con descanso de por medio, y no... Muchas veces no llego, me quita mucho tiempo. Es algo que voy manejando (estudiante N°5 de Ing. Mecánica)

(...) Y como obstáculo es eso, la inseguridad que, la verdad no sabía que era tan insegura de mí misma, como que no confío en mí, en lo que yo estudio. Como que a la hora del parcial me doy cuenta que soy muy insegura (estudiante N°5 de Ing. Química)

En relación a la categoría de *aspectos contextuales*, dentro de los obstáculos percibidos por los estudiantes, se identificó la complejidad de las materias, cuestiones familiares (como la crianza de un bebé, trabajo), así como también el tiempo de "Toma universitaria" que tuvo lugar en la UNRC desde el 30 de agosto de 2018, por el término de 9 días de movilización y lucha en defensa de la educación pública²². Se comparten algunos fragmentos:

[¿Consideras que algo te limita? ¿Qué? ¿Percibías algunas debilidades u obstáculos? ¿Cuáles?]

(...) Obstáculos quizás los fines de semana no puedo aprovechar horas de estudio ya que trabajo con mi familia (relato de estudiante N°6 de Ing. Mecánica)

(...) No llegar a estudiar todo el contenido, ya que lo están dando todo junto por la toma (relato de estudiante N°76 de Ing. Química)

(...) Mucho tuvo que ver la toma y los paros, lo cual dificultó en gran parte el estudio de los temas, son muchos los contenidos en muy poco tiempo (relato de estudiante N°86 de Ing. Química)

²² La "Toma universitaria" en la Universidad Nacional de Río Cuarto, que comenzó el 30 de agosto de 2018, fue una protesta del claustro estudiantil, docente y no docente, que implicó la ocupación de instalaciones universitarias por parte de los estudiantes. La toma tuvo como objetivo principal expresar diversas demandas y reclamos, que incluían cuestiones relacionadas con el presupuesto universitario, el acceso a la educación superior, y la defensa de la educación pública en Argentina. Durante este período, se llevaron a cabo actividades de visibilización de estas problemáticas, como charlas, asambleas y manifestaciones. La toma se mantuvo durante un período de nueve días y finalizó cuando se lograron acuerdos o avances en las negociaciones con las autoridades universitarias y/o gubernamentales (El Megafono, 2018; La Voz, 2018; UNRC, 2018; Viu, 2018)

(...) *Un obstáculo fue el paro docente, nos dejó con horarios muy ajustados o con una alta carga de estudio* (relato de estudiante N°118 de Ing. Química)

A través de estos fragmentos de relatos presentados, junto con el análisis previo que se realizó a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario AF5, se puede apreciar, como se argumentará en el capítulo XIII, de qué manera las diferentes dimensiones del autoconcepto de una persona se ven entrelazadas en la práctica, en el discurso, en la constitución misma de sus subjetividades. Se considerará luego, cómo se vinculan y en cierta manera cómo se correlacionan. Pero también, no solo cómo se relacionan las dimensiones entre sí, sino que también con las competencias socioemocionales a las cuales se hizo referencia en el apartado anterior.

6.4. Metas de aprendizaje

Otro aspecto relevante de este estudio consistía en comprender las metas académicas del grupo de estudiantes involucrados en la investigación y su relación con el aprendizaje. Para abordar este tema, se les hicieron las siguientes preguntas: *¿Cuál es tu objetivo principal: aprender o aprobar? ¿Has logrado alcanzar las metas que te has propuesto? ¿Cuáles son esas metas?* En respuesta a la primera pregunta, en los relatos autobiográficos, un 77% de los participantes indicó que su objetivo principal durante el primer año de cursado era aprender, mientras que un 56% mencionó que también buscaban aprobar, como se sistematiza en la Ilustración 13. La mayoría de los estudiantes expresaron la importancia de lograr el éxito académico a través del aprendizaje, destacando la construcción de conocimientos como un objetivo fundamental, aunque reconocieron la necesidad implícita de aprobar cada materia.

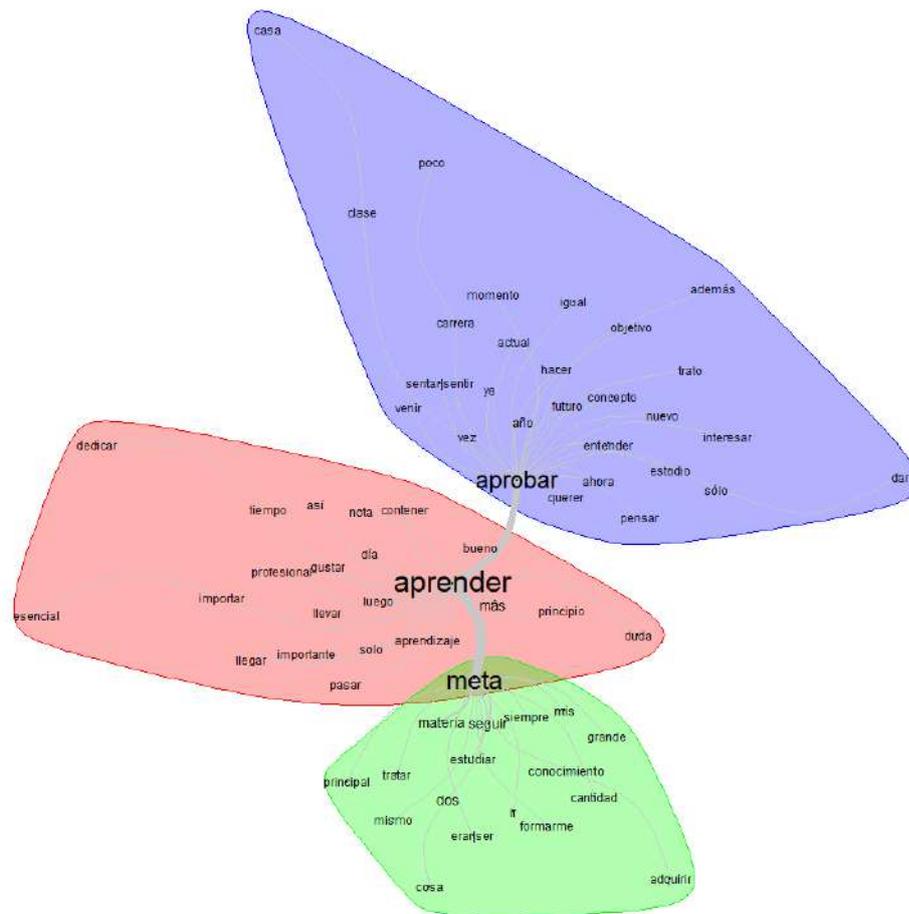


Ilustración 13. Árbol de similitud: Metas. Datos para 122 ingresantes en Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2018

Fuente: elaboración propia

Cuando en las entrevistas se ahondó sobre las metas que los estudiantes establecían, se generaron reflexiones sobre cuáles eran esas metas y cómo percibían la relación entre aprobar y aprender. A continuación, se presentan extractos de algunas de estas reflexiones interesantes:

[¿Cuál es tu objetivo principal: aprender o aprobar? ¿Has logrado alcanzar las metas que te has propuesto? ¿Cuáles son esas metas?]

(...) *aprobar aprendiendo porque es como que aprobar es la necesidad y aprender también (...) Por ahí vos me preguntás algo de álgebra y no te lo se resolver, pero la materia la promocioné* (estudiante N°2 de Ing. Mecánica)

(...) *En el plan de estudios, o sea hoy en día el estudio (...) es personal, como que es una exigencia aprobar y no importa el cómo sea (...) Es que también el plan de estudios está hecho así y a lo mejor si quisiera ser de otra forma llevaría muchísimo más tiempo, o sea son 5 años y si fuera así capaz serían 10 años* (estudiante N°1 de Ing. Mecánica)

(...) *Pero ha pasado que he aprobado por ahí, es más creo que nosotros tres promocionamos álgebra y (...) Hay veces que aprobás y no terminas aprendiendo o no aprendiste* (estudiante N°3 de Ing. Mecánica)

(...) Si totalmente, las metas que casi siempre me propongo es tratar de aprobar las materias, aprobar sabiendo no tratar de aprobar con lo justo para aprobar solamente, sino tratar de entender los conocimientos que nos van dando y tratar de poder aplicarlos en algo para que sea más fácil la adquisición. Entonces esa es como una de mis metas principales durante el cursado (estudiante N°6 de Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Claro, también no es culpa de... no le vamos a echar la culpa a nadie pero vos tenés tiempos. Varía en cada uno, "yo quiero promocionar todo, cosa de no rendir finales", y bueno podés memorizar y aprender el conocimiento para ir a rendir ese examen no más y sabes que se hace así y se hace así, listo la promocionaste y chau, y después, ¿a dónde va eso? O justamente, la mayoría supongo que quería aprobar y aprender, que es como lo más completo. Hay casos en los que si aprendes vas a aprobar, si aprobaste no aprendiste necesariamente. Yo trato de aprender, más que nada, me lleva más tiempo, de eso no hay dudas, pero termino comprendiendo completamente un concepto y poder hilando con otros que tengo en otras materias. Digamos, yo priorizo más eso, valorar más eso, preguntar esto ¿de dónde viene? ¿Para qué lo uso acá? ¿A dónde va? y ¿con qué otro concepto se relaciona? Y bueno, vos encontrás que ese conocimiento va en cascada con otros o con varios otros, que se pueden a lo largo de la carrera ir usando (estudiante N°19 de Ing. Electricista)

Haciendo una síntesis de lo compartido por los estudiantes sobre sus metas en relación con el contexto académico, se puede observar la combinación de metas de tipo extrínsecas o de desempeño con las intrínsecas o de dominio. Es decir, metas como lo son las de aprobar para promocionar o para ir avanzando en la carrera lo cual es lógico según los requerimientos de todo espacio de formación y las metas de aprendizaje pensando en la formación profesional de cada uno y en el futuro desempeño. Todo contexto académico tiene como exigencia implícita en su estructura, la de aprobar cada asignatura para avanzar en el trayecto formativo (Régimen de estudiantes²³), así como determinada organización en el plan de estudios de cada carrera donde se plantea el régimen de correlatividades²⁴. Las decisiones acerca de cómo avanzar hacia las metas o qué actuaciones desplegar para aprobar, dependen en gran medida del estudiante, del compromiso que asume con sus aprendizajes y del tipo de formación que se plantee cada uno como meta. Como se mencionó en el capítulo 2, la orientación hacia la meta es dinámica, puede variar en un mismo sujeto, ya que se ve atravesado por cuestiones contextuales y

²³ Régimen de estudiantes Res. Consejo Superior N°120/2017 (UNRC, 2017)

²⁴ El régimen de correlatividades de las carreras de ingeniería de la UNRC se ha diseñado pensando en el avance efectivo del alumno en su carrera, brindando elasticidad al régimen por lo que no se exigirán asignaturas aprobadas de cuatrimestres inmediatos anteriores, y los mismos requisitos que se exigen para cursar las asignaturas son los exigidos para rendir. Las correlativas de las asignaturas optativas se establecerán en cada caso y de acuerdo a la propuesta de los docentes responsables. ANEXO I – Res. CD. N° 203/09 Ing. Electricista (UNRC, 2009); Res. CD. N°141/06 Ing. Química (UNRC, 2006); Anexo I Res. CD. N° 149/04 Ing. Mecánica (UNRC, 2004); Anexo I – Res. CD. N° 134/12 Ing. en Telecomunicaciones (UNRC, 2012).

situacionales, depende de la interpretación que haga cada sujeto de la situación (Paoloni, 2010a; Pintrich, 2000a). En la siguiente sección se explorará la Etapa 2 del estudio.

Etapa 2

En esta sección se atenderá a la segunda etapa del trabajo, centrada en el análisis de los datos recolectados durante el año 2019, cuando los participantes cursaban su segundo año de estudios universitarios²⁵.

En el Capítulo VII, se detallan los cambios y continuidades relativas a influencias contextuales implicadas en el compromiso con los aprendizajes, es decir, las percepciones y expectativas de los estudiantes en relación a diversas dimensiones del contexto académico -tales como, características de las tareas académicas, interacciones y *feedback*-. En el capítulo VIII, se describen cambios y continuidades relativos a influencias personales implicadas en el compromiso con los aprendizajes. Concretamente en dicho capítulo se analizan las emociones académicas experimentadas por parte de los estudiantes durante el segundo año de cursada, se sistematizan las principales percepciones de los estudiantes acerca de sus competencias socioemocionales, se describen las percepciones autorreferenciales de los participantes y por último, se identifican las metas personales comunicadas por los estudiantes durante esta segunda fase de estudio realizado.

²⁵ Como se advertirá, en la segunda etapa del trabajo se produjo, respecto del año anterior, una disminución importante en el número de participantes que respondieron a los diferentes instrumentos empleados. Disminución que visibiliza el desgranamiento que habitualmente se produce en la Facultad de Ingeniería de la UNRC, a los dos años del ingreso. Como se señaló en capítulos anteriores, estudios previos efectuados desde el Laboratorio MIG y orientados a detectar factores de riesgo de abandono (Cabrera et al., 2006; Chiecher et al., 2011; Chiecher, 2013; García de Fanelli y Adrogué, 2015) identifican como período crítico al que se corresponde con los dos primeros años de cursado. La variabilidad del grupo en el presente estudio también exhibe así, una realidad que se vive año tras año en la institución y en general en las carreras de Ingeniería.

CAPÍTULO VII

Cambios y continuidades relativos a influencias contextuales implicadas en el compromiso con los aprendizajes

Uno de los objetivos que se propuso lograr con este estudio, consistió en examinar las continuidades y discontinuidades que se produjeron durante los dos primeros años de cursada respecto de las expectativas y valoraciones de los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje. Específicamente, se quiso indagar si las expectativas mencionadas por los estudiantes durante su ingreso en el 2018, se vieron cumplidas o no, en qué sentido y qué nuevas expectativas comunicaron al finalizar el ciclo lectivo 2019.

Para lograr este objetivo, se analizaron las respuestas de los estudiantes a tres instrumentos: el cuestionario *Inventory of Perceived Study Environment - IPSE* (Wierstra et al., 1999, versión en español adaptada por Martín en 2014), el cuestionario Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto (desarrollado por Paoloni y Donolo en 2009) y entrevista semiestructurada.

En el marco descripto, este apartado se organiza del siguiente modo: primero, se sistematizan las percepciones y expectativas de los estudiantes sobre los rasgos del contexto académico analizando las respuestas al cuestionario IPSE. Segundo, se analizan las respuestas al cuestionario de Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto. Tercero, se contrastan los resultados obtenidos durante el 2019 con los hallazgos que, sobre las mismas variables, se lograron durante el 2018 mediante entrevistas semiestructuradas.

7.1. Análisis de percepciones y expectativas sobre el contexto universitario en respuestas al Cuestionario IPSE

Durante el 2019, 31 de los 253 estudiantes que ingresaron en el 2018 en carreras de ingeniería, respondieron al IPSE. Como se recordará, el IPSE está conformado por dos secciones: la primera, atiende a percepciones referidas al contexto de aprendizaje de la universidad; la segunda, refiere a expectativas sobre el contexto

académico (en el capítulo IV “Aspectos metodológicos” se ha presentado una descripción pormenorizada sobre cada uno de los instrumentos de recolección de datos).

Los resultados obtenidos por los estudiantes durante el 2019 respecto de las percepciones sobre contexto de aprendizaje -sección A del cuestionario-, muestran valores medios (entre 3 y 4) en cuatro escalas: *Conexión*, *Personalización*, *Participación* y *Tareas de Orientación*. A su vez, dos escalas mostraron valores medios-altos (entre 4 y 5): *Aplicación* e *Interacción/implicación*, mientras que otras dos escalas se puntuaron con valores medio-bajos (entre 2 y 3): *Reproducción* e *Individualización* (Tabla 14). Estos valores indican que los estudiantes percibieron que el contexto académico les proporcionaba oportunidades para aplicar sus conocimientos (Aplicación) y destacaron la presencia de un enfoque interactivo en la enseñanza (Interacción/implicación). También notaron la posibilidad de establecer conexiones entre los contenidos (Conexión), aunque a un nivel moderado. Experimentaron ciertas oportunidades para expresar sus opiniones (Participación) y sintieron cierta cercanía con los docentes (Personalización), además de percibir que recibieron orientaciones durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje (Tareas de Orientación). Sin embargo, experimentaron limitaciones en cuanto a su capacidad para autorregular sus propios aprendizajes y tomar decisiones en el curso (Individualización), aunque resaltaron que no predominaba un enfoque de aprendizaje arbitrario (Reproducción). La Tabla 14 muestra estos resultados.

Tabla 14. Valores promedio y desvío estándar para cada una de las escalas de la sección A que integran el IPSE. Datos para 31 estudiantes de 2do año de Ingeniería. UNRC. 2019

Escalas	Sección	Estudiantes Ingeniería		
		M	Me	DS
Percepción		3,49	3,44	0,56
Reproducción	A	2,61	2,50	0,81
Conexión	A	3,58	3,75	0,91
Aplicación	A	4,29	4,25	0,87
Interacción/implicación	A	4,15	4,25	0,79
Personalización	A	3,99	4,00	1,01
Participación	A	3,10	3,00	0,93
Individualización	A	2,76	3,00	1,15
Tareas de Orientación	A	3,91	4,25	1,04
N		31		
Referencias:				
Valores altos 5-6		Valores medios bajos 2-3		
Valores medios altos 4-5		Valores bajos 1-2		
Valores medios 3-4				

Fuente: elaboración propia

Al analizar las expectativas con respecto al contexto de aprendizaje para el segundo año de cursado -sección B del cuestionario-, se observan puntuaciones altas (entre 5 y 6) en dos de las escalas, *Aplicación* y *Tareas de Orientación*, mientras que en otras dos escalas, *Interacción/implicación* y *Personalización*, se obtuvieron valores ubicados en un rango medio-alto (entre 4 y 5). Las escalas de *Participación* y *Conexión* recibieron puntuaciones medias (entre 3 y 4), mientras que las escalas *Reproducción* e *Individualización* obtuvieron valores medio-bajos (entre 2 y 3). La Tabla 15 muestra estos resultados.

Tabla 15. Valores promedio y desvío estándar para cada una de las escalas de la sección B que integran el IPSE. Datos para 31 estudiantes de 2do año de Ingeniería. UNRC. 2019

Escalas	Sección	Estudiantes Ingeniería		
		M	Me	DS
Expectativa		4,03	4,06	0,69
Reproducción	B	2,43	2,50	0,67
Conexión	B	3,90	4,00	1,36
Aplicación	B	5,31	5,50	0,78
Interacción/implicación	B	4,78	5,25	1,19
Personalización	B	4,95	5,00	1,02
Participación	B	3,81	4,00	1,12
Individualización	B	2,86	3,20	1,35
Tareas de Orientación	B	5,09	5,50	1,11
N		31		
Referencias:				
		Valores altos 5-6		Valores medios bajos 2-3
		Valores medios altos 4-5		Valores bajos 1-2
		Valores medios 3-4		

Fuente: elaboración propia

Analizando los resultados en relación a las percepciones y expectativas del contexto de aprendizaje, comparando los obtenidos en 2019 con los hallazgos del año anterior, como se detalla en el capítulo V, se puede observar que los estudiantes percibieron que se cumplieron algunas de sus expectativas, pero también notaron limitaciones en otros aspectos. El grupo de estudiantes continuó esperando la posibilidad de participar en entornos de aprendizaje que fomentaran aún más la aplicación de sus conocimientos y la transferencia a otros contextos (Aplicación), así como una mayor orientación por parte de los docentes en lo que respecta a la estructura, procedimientos y objetivos de enseñanza durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje (Tareas de Orientación). En cuanto a las oportunidades de Conexión y Participación percibidas, no esperaban cambios significativos, ya que estaban satisfechos con la propuesta existente hasta ese momento.

Sin embargo, expresaron su deseo de establecer vínculos más estrechos con los docentes (Personalización) y esperaban una mayor presencia de métodos interactivos en la enseñanza (Interacción/implicación). Las escalas Reproducción e Individualización continuaron mostrando calificaciones medio-bajas, lo que sugiere que los estudiantes esperaban que el enfoque de aprendizaje se mantuviera centrado en la construcción de sentido y no fuera arbitrario. Es relevante resaltar que, en las respuestas de los estudiantes en 2018, se advertía un deseo de que se fomentaran oportunidades para autorregular sus aprendizajes y para tener un papel más activo en la toma de decisiones en su proceso de formación. Sin embargo, en contraste, en 2019, los estudiantes no consideraron esencial que se les brindaran estas oportunidades, ni vieron como prioritario promover la autorregulación de sus aprendizajes o desempeñar un papel más activo en la toma de decisiones en su proceso educativo.

7.2. Percepciones y expectativas sobre el contexto académico a través del Cuestionario de Frases Incompletas

Al igual que en el año 2018, en 2019 se procedió nuevamente a aplicar el cuestionario de Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto. En esta ocasión, se trabajó con 42 de los 253 estudiantes iniciales, específicamente aquellos que estuvieron presentes en las aulas el día en que se administró por segunda vez el cuestionario. Cabe recordar que este instrumento de evaluación consta de doce ítems diseñados para explorar las expectativas y valoraciones de los estudiantes en relación con diversas dimensiones contextuales. A continuación, se presenta un análisis detallado centrado en tres frases específicas del cuestionario, las cuales abordan las expectativas y valoraciones relacionadas con las tareas, los docentes y las evaluaciones.

- ***Acerca de los Profesores***

Ante la frase “*Yo valoro mucho a los profesores que...*”, emergieron tres categorías: *Competencias pedagógicas de los docentes* (24 de 42), *Conciencia social de los docentes* (10 de 42) y *Disponibilidad académica* (7 de 42). Cada una de las categorías que surgieron a partir del análisis de datos se alineó en términos generales con las palabras que presentaron las frecuencias de mención más altas, como se puede apreciar en la Ilustración 14. Concretamente se observa que se reitera el adverbio de cantidad “más”.



Ilustración 14. Nube de palabras de la frase: “Yo valoro mucho los profesores que...” (2019)
Fuente: elaboración propia

Al analizar cada respuesta en el contexto donde se la enunciaba, se halló que, si bien los estudiantes habían encontrado en los docentes las características que esperaban al ingresar en la universidad, pretendían que lo fueran en mayor medida: ‘más’ (20 de 42), es decir, que intensifiquen y enriquezcan sus competencias pedagógicas y conciencia social, que respeten más los tiempos de cada estudiante y muestren mayor disponibilidad académica.

Así, el análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes muestra que durante el segundo año de cursado de su carrera, ellos valoraban aquellos docentes que daban *más* ejemplos al explicar los temas, que eran *más* empáticos, que tenían *más* en cuenta al alumno, que interactuaban *más* con ellos, que eran *más* comprensivos, que brindaban *más* horarios de consulta. Por ejemplo, dieron respuestas como:

-[Yo valoro mucho a los profesores que]

(...) *dedican más tiempo a dar ejemplos cotidianos de uso y aplicación* (estudiante N°212 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *son más empáticos con las tareas que proponen e intentan hacer las clases más didácticas* (estudiante N°213 Ing. Mecánica)

(...) *interactúan con los alumnos de una forma un poco más informal, para generar confianza* (estudiante N°216 Ing. Química)

(...) *tienen más comprensión hacia los alumnos* (estudiante N°218 Ing. Química)

(...) *estiran un poco más los horarios de consulta* (estudiante N°246 Ing. Electricista)

En base a estos resultados, se pueden hacer entonces dos lecturas complementarias: por un lado, pensar que los docentes con los que se encontraron en primer y segundo año les brindaron de algún modo lo que ellos pretendían; sin embargo, esperaban encontrar más de lo que les proporcionaron; por otro lado,

suponer que, a medida que los estudiantes avanzan en su carrera, valoran aún más estas cualidades en sus profesores y desean encontrarlas en mayor medida.

Así, de acuerdo con estos hallazgos, pareciera que, a un año de haber ingresado en el ámbito universitario, los estudiantes continuaban valorando los docentes que eran más empáticos, aquellos que brindaban más clases de consulta, que hacían clases más prácticas y tenían más en cuenta a sus estudiantes, y esperaban que aquellos docentes que no presentaban estas características, las desarrollasen. Los estudiantes tenían la percepción de que sus docentes debían fortalecer ciertas competencias interpersonales, como la comprensión y la empatía, creando un entorno en el que se redujeran aún más las distancias socioemocionales entre el docente y los estudiantes en el aula.

- ***Acerca de las Tareas académicas***

Pasando a analizar la frase “*De las tareas que se me presentan actualmente, yo valoro*”, donde se analizan las tareas académicas como otra dimensión del contexto instructivo, de las respuestas de los estudiantes emergieron seis categorías: *Instrumentales* (12 de 42), *Posibilidad de colaboración* (7 de 42), *Significativas* (5 de 42), *Dinámicas – Interactivas* (4 de 42), y *Nivel de dificultad óptimo* (4 de 42). Entre las palabras más frecuentes se encuentran: tema, el adverbio ‘más’, teórico, grupal, aplicación y relación, tal como lo muestra la Ilustración 15.



Ilustración 15. Nube de palabras de la frase: “Valor de las tareas que se me presentan actualmente...” (2019)

Fuente: elaboración propia

Así, las respuestas analizadas en relación con el segundo año de cursado, muestran valoraciones por tareas académicas *Instrumentales*, prácticas, de laboratorio o bien que plantearan situaciones plausibles de presentarse en el futuro quehacer profesional. Por ejemplo, decían:

-[De las tareas que se me presentan actualmente, yo valoro]

(...) *aquellas que tienen una aplicación práctica, laboratorios* (estudiante N°4 Ing. Mecánica)

(...) *las que tienen aplicaciones prácticas a la vida real* (estudiante N°27 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *que haya similitud con la profesión que vayamos a desempeñar* (estudiante N°14 Ing. Electricista)

Una segunda categoría emergente fue la *posibilidad de colaboración*, la marcada necesidad de realizar tareas, trabajos y actividades de manera grupal, interactuando con los compañeros para compartir sus opiniones. Según estos resultados, los estudiantes valoraban la posibilidad de trabajar en grupo con pares para resolver dudas y poder construir el conocimiento de modo colaborativo.

La tercera categoría emergente guarda relación con aquellas tareas denominadas *Significativas*, vinculadas con temas esenciales de cada asignatura, aquellas que los ayudaban a comprender conceptos fundamentales y que permitían establecer relaciones con otras áreas de estudio. A continuación, se comparten algunos fragmentos como ejemplos:

-[De las tareas que se me presentan actualmente, yo valoro]

(...) [aquellas] *donde relacionas lo teórico con otros temas o áreas de estudio*" (estudiante N°19 Ing. Química)

(...) [aquellas] *que ayudan a la comprensión del tema* (estudiante N°22 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *algunas actividades más complejas que permiten relacionar temas* (estudiante N°38 Ing. en Telecomunicaciones)

Al igual que en las valoraciones hacia los docentes, se destaca que los estudiantes recurrentemente emplearon el adverbio "más" al expresar sus valoraciones con respecto a las tareas académicas. Este uso sugiere que persistían en valorar los mismos atributos que cuando cursaron el primer año; sin embargo, durante el segundo año de estudio, se observa una intensificación en la valoración de ciertos rasgos. Específicamente, se otorgó una mayor importancia a las tareas que eran consideradas más significativas, instrumentales, desafiantes o complejas, así como prácticas o experimentales, y aquellas que se percibían como didácticas o novedosas y específicas. Ejemplos concretos que ilustran este patrón se presentan a continuación:

-[De las tareas que se me presentan actualmente, yo valoro]

(...) *que sean más específicos en relación a la tarea que hagamos como profesionales* (estudiante N°6 Ing. Química)

(...) *que sean más prácticas o experimentales y no tan teóricas* (estudiante N°6 Ing. Química)

Los estudiantes continuaron valorando las tareas que promovían la posibilidad de usar los conocimientos, transferirlos a otros contextos o vincularlos con otras áreas, tareas con formas interactivas de enseñanza. Además, valoraron positivamente aquellas actividades o tareas que escapaban de lo tradicional; es decir, aquellas que los acercaban un poco más a la realidad y a lo que van a realizar como futuros profesionales. Pero también los estudiantes comentaron que se les propusieron tareas que no presentaban las características valoradas por ellos, dependía del docente a cargo y de la asignatura.

- **Acerca de las Evaluaciones**

Pasando a considerar la evaluación como otra dimensión del contexto, las respuestas de los estudiantes ante la frase “*En cuanto a la evaluación valoro que...*” hicieron fuerte hincapié en cuatro palabras: “clase”, “tema”, “ver” y “forma”, tal como se lo puede observar en la Ilustración 16.

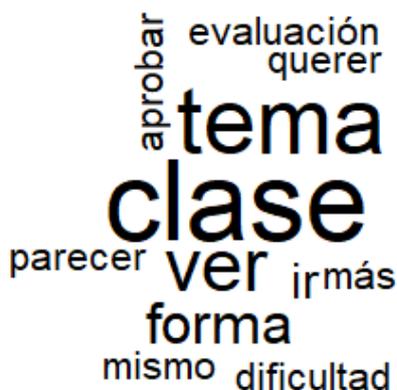


Ilustración 16. Nube de palabras de la frase: “*En cuanto a la evaluación valoro que...*” (2019)
Fuente: elaboración propia

Un análisis detallado de las repuestas, permitió conformar tres categorías emergentes: *Coherencia entre contenidos desarrollados en clase y contenidos evaluados* (17 de 42), *Nivel de dificultad óptimo* (11 de 42) y *Auténtica* (3 de 42). La categoría más ampliamente mencionada se centra en la valoración que los estudiantes dieron a la evaluación precisa de los temas abordados en clase. Se enfatizó la necesidad de que exista coherencia entre los contenidos enseñados y los contenidos evaluados, asegurándose de que se evalúen temas que realmente fueron tratados en profundidad. Para ilustrar este punto, se pueden destacar algunas citas textuales que ilustran esta perspectiva:

-[En cuanto a la evaluación valoro que]

(...) incluyan todos los temas analizados en la práctica y teoría porque considero que la evaluación es un análisis de un alumno que asiste a clase y cumple con los requerimientos de los profesionales (estudiante N°8 Ing. Química)

(...) tomen los temas dados en clase porque las explicaciones de los temas ayudan a la resolución del mismo (estudiante N°22 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) no se alejen tanto de lo que vemos en clase porque a veces no podemos resolverlo (estudiante N°39 Ing. en Telecomunicaciones)

La segunda categoría identificada a partir de las respuestas se enfoca en el *nivel de dificultad óptimo* en las evaluaciones. Los estudiantes expresaron su preferencia por evaluaciones que se sitúan en un equilibrio justo, no siendo ni demasiado fáciles ni excesivamente difíciles, sino que estuvieran ajustadas a sus capacidades. Manifestaron la expectativa de continuar encontrando evaluaciones que representaran un desafío, demandando un esfuerzo por parte de ellos, pero que al mismo tiempo fueran alcanzables y pudieran aprobarse con un esfuerzo adecuado. Un ejemplo que ilustra este punto es el siguiente:

-[En cuanto a la evaluación valoro que]

(...) tengan algunas cosas un poco más complicadas porque es la preparación para el futuro (estudiante N°7 Ing. Química)

(...) no sean difíciles como para ser considerada una evaluación filtro (estudiante N°11 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) no sean imposibles de realizar, no que sea fácil (estudiante N°19 Ing. Química)

Una tercera categoría emergente, con menor frecuencia de mención e igualmente importante, se relaciona con el concepto de evaluación *auténtica* planteado por Anijovich y Cappelletti (2017). Esta categoría se enfoca en el valor de la significatividad de los aprendizajes construidos por los estudiantes, destacando la importancia de que estos aprendizajes sean genuinos y consideren aspectos como los conocimientos previos y la revisión de errores en las instancias de recuperación. Los estudiantes esperaban que las evaluaciones les proporcionaran oportunidades para el razonamiento, con foco en la comprensión y la construcción activa de conocimientos, permitiendo múltiples procedimientos y resultados. A continuación, se presentan algunos fragmentos que ilustran esta categoría:

-[En cuanto a la evaluación valoro que]

(...) no sean tan enciclopédicas y se evalúe la capacidad de razonar del estudiante y no su memoria porque es lo que más va a importar cuando seamos ingenieros (estudiante N°15 Ing. Química)

(...) sean a desarrollar, podemos obtener un resultado de varias formas, depende de cada uno, se ve el ingenio para resolver. Es fastidioso tener una única forma de ver las cosas, cuando en realidad podés buscar de varias formas (estudiante N°13 Ing. Mecánica)

Respecto de las instancias evaluativas, los estudiantes participantes del estudio, durante el 2019 continuaron valorando la coherencia entre contenidos desarrollados en clases y contenidos evaluados, y -respecto del 2018- agregaron la importancia de que los contextos evaluativos propicien una genuina comprensión de los contenidos. En efecto, durante el año 2019, los estudiantes reafirmaron la relevancia de evaluar los temas abordados en clase, subrayando la importancia de la asistencia a las clases. Además, señalaron que los exámenes deberían promover el uso de la 'razón' y no mero aprendizaje memorístico, distinguiendo el valor de la significatividad de los aprendizajes en su formación como futuros profesionales. Sin embargo, es preciso aclarar que los rasgos de las evaluaciones valorados por los estudiantes no fueron percibidos de la misma manera para todas las asignaturas.

7.3. Contrastando expectativas y percepciones sobre el contexto de aprendizaje desde los aportes brindados en las entrevistas

Para indagar si las expectativas expresadas por los estudiantes al inicio del año en 2018 se cumplieron, en qué medida, y qué nuevas expectativas manifestaron al concluir el ciclo lectivo en 2019, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas. Las preguntas se centraron en cuatro áreas principales: la percepción sobre los docentes, las tareas asignadas, las evaluaciones realizadas y el *feedback* recibido.

- **Acerca de los docentes**

Respecto de las percepciones sobre los docentes se les preguntó, entre otros aspectos, lo siguiente: *¿Se cumplieron tus expectativas respecto de los docentes? ¿Sí, no? ¿En qué sentido? ¿Cómo describirías a tus profesores? ¿Cómo son los rasgos que definen su accionar? ¿Qué esperas ahora de ellos?* Al analizar las respuestas de los estudiantes, se observaron opiniones diversas. A pesar de que la mayoría indica que sus expectativas se cumplieron, esta percepción no engloba todos los espacios curriculares, ya que algunos estudiantes valoran ciertos rasgos mientras que otros no. Específicamente, se identificaron tres categorías principales: docentes con *competencia pedagógica* (12 de 15 estudiantes), docentes con *conciencia social* (9 de 15) y *apoyos académicos* (7 de 15).

Competencia pedagógica. En primer lugar, la categoría emergente más frecuente fue la *competencia pedagógica* de los docentes y el compromiso con su tarea, buscando que sus estudiantes realmente aprendan. En esta categoría se integran todos los aportes de los estudiantes que se orientan a destacar como valioso aquellos docentes que, tanto en horario de clase como en consulta, desplegaban estrategias de enseñanza que promovían aprendizajes genuinos, con disponibilidad y apertura a las dudas y preguntas. Los alumnos expresaron preferencia por aquellos docentes responsables con su quehacer y dispuestos a brindar enseñanza de calidad, promotores de un contexto de aprendizaje poderoso –en el sentido en que se definió en el marco teórico de este trabajo desde Rinaudo (2014)-. Se comparten a continuación algunos fragmentos de entrevistas donde se visualiza lo dicho:

[¿Ahora los profesores cumplen con las expectativas? ¿Si, no? ¿En qué sentido? ¿Cómo son los rasgos que definen su accionar?]

(...) Yo creo que ha sido de la misma manera. Por suerte, en ingeniería tenemos esa suerte de tener profes que realmente, en ese sentido, son muy buena onda, te apoyan todo el tiempo y bueno (...) Y es más, yo creo que en algunas materias, que son como materia filtro de la carrera, le metieron más onda todavía (...) Que principalmente la mayoría, yo creo que le dan confianza al alumno, que el alumno agarre confianza en sí mismo y que confíe en el profesor también. Y otra cosa que yo destacó también es la predisposición de horarios y predisposición de estar siempre presente para el alumno, sería uno cuando lo necesita, ya sea en consulta o en las clases mismas. Entre esos dos aspectos son los que más destaco. Y después bueno en clase, más allá de la forma de explicarnos de cada uno, yo creo que buscan la forma de que el alumno siempre entienda, una predisposición en eso muy grande (estudiante N°1 Ing. Electricista)

(...) los docentes siempre se han manejado con respeto, siempre fueron educados (...) Lo que más rescato es la responsabilidad, digamos, en el orden de dar las clases, que siempre respetaban lo que el cronograma que ellos..., obviamente que ellos mismos habían preparado, pero siempre lo respetaban. A pesar de que por ahí vos te atrasabas en algo, por ahí podías preguntarlo en consulta. Siempre bien digamos. No tengo más defectos que nombrarte sobre eso. Porque la explicación se la daba y tenías todo para poder aprobar (estudiante N°2 Ing. Electricista)

(...) Como característica compromiso más que nada, el interés, no tienen problema en darte una mano fuera de horario, charlar, y esas cosas se valoran mucho (...) siempre con buena predisposición de parte de los docentes (estudiante N°4 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Más que nada muchas consultas y también esos espacios, yo creo que genera ese vínculo con el docente (...) particularmente en todas las materias ha sido así. Más que nada en las que necesitas de consulta porque son muchos ejercicios prácticos y por lo general yo y mi grupo vamos a la mayoría de las consultas, las tratamos de aprovechar (...) No, la verdad que y por parte de todos los docentes que tuve el año pasado destaco mucho la voluntad por ellos, en cuanto a los horarios de consulta que disponen, siempre están presentes (estudiante N°13 Ing. Química)

(...) en una materia hubo un profesor que mostraba mucha predisposición de él, que le gustaba muchísimo la materia, le gustaba mucho más enseñar, daba muchísimas clases de consulta, explicaba varias veces (estudiante N°15 Ing. Mecánica)

(...) resultó así como quería yo, o sea, los docentes eran, se notaba que le ponían bastante empeño, hacían bastante seguimiento, más que nada particular de varios chicos que se daban cuenta que tenían problemas, ponían clases de consulta que no eran los horarios habituales. Por lo menos en eso bastante bien (...) O sea, todos le ponían dedicación (estudiante N°20 Ing. en Telecomunicaciones)

Categoría conciencia social. En segundo lugar, de acuerdo con la definición establecida en el capítulo II, que se integra al marco teórico de este trabajo, las competencias en el ámbito de la conciencia social hacen referencia a la percepción de la distancia socioemocional entre el estudiante y el docente en el contexto académico. Esto implica la comprensión de las emociones de los demás, incluyendo la empatía y la conciencia situacional, tal como fue propuesto por el grupo CASEL (Weissberg, et al., 2015; Paoloni, 2019). En este sentido, los estudiantes destacaron que los docentes a cargo de sus clases durante el segundo año de cursado, se mostraban cercanos a ellos, preocupados en cada caso particular; destacaron además que esta cercanía parece haberse incrementado por la disminución del número de estudiantes en cada grupo clase. Algunas respuestas representativas al respecto son:

[¿Ahora los profesores cumplen con las expectativas? ¿Sí? ¿no? ¿En qué sentido? ¿Cómo son los rasgos que definen su accionar?]

(...) Y durante el segundo año fueron muchísimo más carismáticos todavía que en primero, como se había reducido notablemente la cantidad de chicos que éramos, si bien no habíamos empezado muchos, éramos muy pocos en el aula entonces los profes nos conocían a todos por el nombre, tenían trato con todos, siempre hemos hablado con algún profe en algún recreo, en alguna consulta. Y bueno, la gran mayoría es como que se ha amigado, familiarizado con nosotros y nos entendían mucho por ahí cuando nosotros no llegábamos con algún trabajo o algo y aplazaban la fecha y demás. Es como que había mucha confianza (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) al ser un grupo reducido la relación con el profesor es aún mejor, más cercana. No va a cambiar su ideal, por supuesto, pero por lo menos es más charlable, y ante pequeñas dudas le decís "che profe ¿Qué pasó con eso?", se discute rápido y se soluciona (...) creo que en su totalidad buena, dentro de todo por lo que viene con buenas intenciones, cada uno tiene su ideología de cómo dar y por qué, son distintas etapas. Pero para mí que nada más, para mí que dentro de todo, todos los profesores, para mi punto de vista, llegan a su finalidad de querer enseñarle a los chicos (estudiante N°14 Ing. Electricista)

(...) el trato es muy personalizado. Además, mucho más de lo que yo pensaba que iba a ser. Y como que de a poco se fue reduciendo el grupo es como que es más todavía (...) si no cuanto más éramos cerca de 10 o 12 los que íbamos

al día. Así que no éramos un grupo numeroso (estudiante N°4 Ing. en Telecomunicaciones)

Categoría apoyos académicos. En cuanto a la tercera categoría emergente, reúne las respuestas de los estudiantes que resaltaron diferentes perfiles docentes, se trata de una categoría que condensa la diversidad de enfoques pedagógicos y los niveles de autonomía percibidos por los alumnos. Algunos estudiantes (3 de 15) aprecian la idea de recibir una "mayor autonomía" a medida que avanzan en la carrera, considerándolo como algo adecuado, plantean que es esperable que al ir avanzando en la carrera la distancia socioemocional con los docentes se amplíe, y que se experimente un menor seguimiento del proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Sin embargo, en otros casos (7 de 15), los estudiantes perciben que se los deja realmente solos, posiblemente debido a la falta de involucramiento por parte de ciertos docentes en asegurar un aprendizaje efectivo, docentes que quizás no se mostraron "tan preocupados" o debido a la percepción de una organización de clases menos pertinente. Esta categoría reúne la diversidad de experiencias en cuanto a la autonomía percibida y la importancia de destacar que existe una posible confusión entre una mayor autonomía en el aprendizaje y la sensación de ser dejados completamente sin andamiajes. A continuación, se comparten fragmentos de las entrevistas que ilustran la categoría:

[¿Ahora los profesores cumplen con las expectativas? ¿Si, no? ¿En qué sentido? ¿Cómo son los rasgos que definen su accionar?]

(...) no todos son dentro de todo simpáticos si se puede decir (...) En el primer cuatrimestre había un profe que era de la materia xx, que como que él iba a dar la clase y nada más. No, no había mucho más. Él te daba consulta, pero no como que... no se esforzaba mucho (estudiante N°8 Ing. Química)

(...) tenés profesores que no muestran esas ganas, esa predisposición a incentivar a estudiar o por lo menos hacértela más fácil (...) Eran muy repetitivas, los profesores estaban absolutamente ausentes a la clase, eran cuatro profesores, tres siempre estaban distantes a la clase, estaban atrás con el teléfono o se iban a otra aula. De los cuatro solamente uno estaba explicando, nos estaba enseñando y cuando se iba él volvía otro de los cuatro profesores súper desentendido de lo que estábamos viendo, nos explicaba cosas muy al azar, muy que no tenía nada que ver con lo que estábamos viendo, y pasaba, para no decir todos los días, el 80% de las clases (...) Ellos mismos se distanciaban, se distribuían entre ellos los temas, uno daba un teórico, uno daba un práctico, el otro explicaba algo sobre el manual, etc. etc. Y nunca había como una conexión entre ellos y siempre costaba como seguirle el hilo a todos juntos (estudiante N°15 Ing. Mecánica)

(...) y durante el segundo año fue, o sea un poco más, no te soltaban la mano, pero ya estaba un poco más canchero y por ahí ya no necesitaba tanto de que estén por ahí tan encima, ya te habías acostumbrado un poco a la Uni, ya te manejas bastante solo y te haces bastante autónomo (...) El segundo

cuatrimestre también, ya más que el primero. Y también depende de las materias, las químicas, por ejemplo, en mi carrera siempre en las químicas fueron las materias en las que menos los profes estaban encima (...) [había] materias que si sentías que el profe iba, tiraba las cosas y se iba, listo, chau (...) son más del perfil que hacen un PowerPoint, ahí están las cosas, listo, chau (...) profesores que se limitan a por ahí dar lo básico y listo, no esforzarse en tirar algún ejemplo, buscar alguna aplicación o ver para qué pueden servir, cosas así (estudiante N°18 Ing. Química)

(...) Si bien sigue siendo una especie de puente y yo creo que ya al estar en segundo año es como que ya pasaste un primer, entonces ya te aclimataste un poco más, digamos, ya sabes cómo es el ritmo y cómo son las clases en la universidad. Como que ese periodo de adaptación más fuerte que estuviste en primer año, va yo por lo menos lo tuve en primer año. En segundo, si bien siempre está en la predisposición del docente, obviamente a que el alumno desarrolle y entienda, va más orientado a la clase. No están tan pendientes de hacerte sentir, suena feo, pero es cómodo, cuando ya se supone que entendés cómo es tener clases en la universidad y todo lo que conlleva. Pero es como que va más centrado, digamos, al tema de estudio y a dar la materia. Obviamente que si vos lo planteas te dan una mano, hay problemas, pero ya no está tan presente (estudiante N°19 Ing. Electricista)

Recuperando planteos teóricos, dejar completamente solos a los estudiantes, sin un acompañamiento por parte de los docentes, no significa que sean oportunidades para un aprendizaje autónomo. Para crear un contexto de aprendizaje poderoso o fomentar aprendizajes autónomos y significativos, como sugirieron en sus investigaciones Pianta et al. (2012) y Rinaudo (2014), se requieren *apoyos de autonomía/competencia*. Estos apoyos se refieren a procesos de enseñanza que promueven tareas con un nivel óptimo de dificultad para los estudiantes, desafíos alcanzables que les brinden oportunidades para fortalecer sus creencias de autoeficacia y desarrollar percepciones de control sobre los procesos y resultados obtenidos.

- ***Acerca de las tareas académicas***

Al abordar el segundo eje de análisis relacionado con las percepciones sobre las tareas académicas, se les planteó a los estudiantes una serie de preguntas específicas. En concreto, se indagó si las características de las tareas que les habían solicitado se ajustaban a sus expectativas iniciales, y en caso afirmativo, en qué aspectos. También se les preguntó acerca de las características de las tareas y cuáles serían sus preferencias para las futuras tareas propuestas. En reacción a estas interrogantes, surgieron dos categorías principales: *tareas que cumplieron las expectativas* (15 de 15) y *tareas que excedieron ampliamente las expectativas* (5 de 15).

Tareas que cumplieron con las expectativas iniciales. Dentro de la primera categoría se encuentran las respuestas de los estudiantes que indicaron que una gran parte de las tareas asignadas cumplieron con sus expectativas. Mayoritariamente, estas tareas consistieron en ejercicios prácticos con orientaciones proporcionadas por los docentes o referencias a libros específicos que los estudiantes debían consultar para abordar dichos ejercicios. Las opiniones de los estudiantes se exponen en las siguientes declaraciones:

[¿Las tareas que te propusieron fueron lo que esperabas? ¿Cuáles son los rasgos de las tareas que actualmente les proponen?]

(...) *Bien, si bien no teníamos unas tareas específicas, como sabías hacer en el secundario y en primer año que el profe nos iba diciendo "traten de hacer esta guía, tales ejercicios", sí nos recomendaban por ahí algún libro que tenía buenas prácticas o alguna guía que ellos mismos hacían* (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *Siempre notamos o nos han dicho los docentes que las tareas que te dan son el piso, digamos, de ahí para arriba vos podés hacer mucho más, claro, te dan por ejemplo, 20 ejercicios y está en vos hacerlos. Y, si vos querés hacer más, de otros libros lo haces, pero con esos 20 como que estaría para entender los conceptos que se evalúan. Siempre fueron bastante directos, digamos, en este aspecto de decir "bueno, son 5 tipos de ejercicios y con que hagas estos ya estás, digamos, como para rendir" (...) La mayoría son individuales, pero no quita que no las puedas hacer en grupo, digamos. Lo importante es que el alumno entienda y aprenda* (estudiante N°19 Ing. Electricista)

(...) *Casi siempre, que yo recuerde solían dar ejercicios, por ejemplo, nosotros veíamos una unidad y esa unidad estaba en el libro, en uno de los libros, entonces de los libros nos pasaban los ejercicios más importante, digamos que eran más parecidos a los ejercicios de parcial, a los que abarcaban más cantidad de contenido que era más importantes. Y eso uno trataba de resolverlos por sí solo en su casa, obviamente con las consultas y todo eso y ellos después resolvían en las clases los que eran más... los que habían tenido mayor cantidad de dudas, pero casi siempre era así. Era daban varios ejercicios del libro del apunte, uno lo resolvía en su casa y después los más conflictivos, los que la mayoría quería que se hiciera se hacían en clases* (estudiante N°20 Ing. en Telecomunicaciones)

Tareas que excedieron ampliamente las expectativas iniciales. La segunda categoría emergente integra las experiencias de estudiantes donde las tareas propuestas *excedieron ampliamente las expectativas*. Concretamente destacan dos rasgos principales en dichas tareas: *Tareas auténticas* y *Colaborativas*. Los estudiantes identificaron como tareas interesantes aquellas que los desafiaron a asumir un rol activo, resolviendo problemas que trascendían el aula y las actividades rutinarias o artificiales. Eran tareas a las que podían otorgar sentido, establecer relaciones significativas y que los involucraban en el proceso, en línea con lo

propuesto por Mitchell y Carbone (2011) y Paoloni y Rinaudo (2021). Se comparten a continuación fragmentos de las entrevistas:

[¿Cuáles son los rasgos de las tareas que actualmente les proponen?]

(...) nos han dado algunos trabajos de algunos temas que por ahí no llegábamos a ver para el parcial, pero que nos daban un trabajo para realizar. Si bien no los exponíamos teníamos que realizar un informe y hacer el trabajo en grupo (...) Me parecieron muy buenos porque es otra modalidad, por ahí no es tanta la presión que tenés haciendo un trabajo como por ahí tener que rendir, me parece también que es como más un acercamiento a una práctica profesional el hecho de estar en un trabajo en grupo buscando información, desarrollando un informe, me pareció muy buena experiencia (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

¿Cuáles son los rasgos de las tareas que les dan actualmente? (...) cambié de opinión un poco [respecto del primer año donde prefería el trabajo individual], empecé a juntarme más con un grupo de estudio que ahora formo parte. Y bueno, ahora también disfruto más de hacer los trabajos con ellos y el saber relacionarse en grupo (...) Era un cierto problema o desarrollo de problema, en el cual había que explicar los procesos que se usaron para resolverlo y qué fundamentos teóricos, mediante el desarrollo de un informe bien detallado y después una exposición oral o la defensa con algún profesor, que hagan alguna pregunta o algo de eso (estudiante N°9 Ing. Mecánica)

(...) Y por ejemplo, hubo una materia en específico que nos hicieron hacer trabajos prácticos con grupos de gente que no es tu grupo de amigos y eso la verdad que estuvo muy bueno, porque la verdad eso también nos dio lugar a conocer otra gente. Y eso fue una experiencia que a todos nos gustó, compartiéndola hablando sobre esa experiencia con mis amigos nos gustó a todos (...) la profe se centró más en eso cuando nos dio la consigna de estos trabajos dijo que lo que a ella le importaba e interesaba era que empecemos a vincularnos con otra gente para lograr trabajos en equipo en un futuro, y la verdad que estuvo muy bueno (...) teoría y también práctica, y nosotros teníamos que exponerla frente a todo el grupo y después en los parciales se tomaban problemas que exponían los grupos ¿No sé si se entiende? Es como que cada grupo, por más de que esté al frente o no tenés que estar atento a la exposición del otro porque es como que así se fue dando la materia. Teníamos clases teóricas y después las teorías se dividían para cada grupo al igual que las prácticas y así íbamos como exponiéndolas como al frente de todo el grupo y cada grupo iba anotando lo que cada uno decía mientras estaban al frente los otros y así (estudiante N°13 Ing. Química)

(...) Recién en el segundo cuatrimestre, sobre todo con termodinámica que también fue la primera materia que nosotros tuvimos ya relacionado con nuestra carrera. Entonces ya era una materia que por ahí ya la veíamos nosotros más desde el punto más ingenieril, ya empezamos a laburar con variables y con cosas que nosotros vamos a usar en el futuro (...) tuvimos que hacer dos presentaciones orales, que hasta el momento no habíamos hecho nunca, o sea, siempre había sido ir y que el profesor hablara y nosotros hacer las guías de trabajo y listo (...) nosotros ya teníamos que empezar a participar y preparar trabajo, tuvimos laboratorio, tuvimos que hacer informes formales. Ya por lo menos introducirnos, no es que sabemos hacer todavía informes formales ni nada, pero por lo menos ya nos introducimos en eso [en el tema], vemos qué se requiere y lo que significa. Ya tenemos una idea (...) Una aproximación bastante buena de lo que en realidad ya estamos haciendo

ahora. En su momento fue una aproximación muy linda, tuvimos dos prácticos en la planta piloto, ya cambiaba la cosa. Realmente para mí fue la materia más importante de segundo año para mi carrera. Todas son importantes, pero por ahí fue como la que más resalto en cuanto a cambios, ¿no? (estudiante N°18 Ing. Química)

Los hallazgos de este estudio concuerdan con las conclusiones de varios investigadores en sus respectivos estudios (González Fernández, 2005; Husman et al., 2004; Mitchell y Carbone, 2011; Paoloni, 2010; Paoloni y Rinaudo, 2021). Estos estudios resaltan la importancia que los estudiantes otorgan a las actividades que perciben como beneficiosas para su futuro desempeño profesional. En el presente estudio, se encontró que estas actividades incluían la preparación de clases, presentaciones orales, prácticas de laboratorio, informes escritos sobre problemas prácticos y tareas de investigación. Estas actividades solían llevarse a cabo en grupos, a menudo con compañeros que no eran habituales o incluso desconocidos. Los estudiantes valoraron esta diversidad, ya que estas experiencias fomentaban la interacción social y les permitían enriquecer sus perspectivas al compartir opiniones e ideas, así como establecer metas comunes, lo que además está en la misma línea de los principales postulados de las teorías de la motivación para el aprendizaje (Paoloni, 2010; Paoloni et al., 2018; Paris y Turner, 1994; Pintrich y Schunk, 2002).

- ***Acerca de las instancias evaluativas***

Llegando al tercer eje de análisis, referido a las instancias evaluativas, las respuestas destacaron ciertos puntos de acuerdo entre las percepciones de los estudiantes entrevistados. Concretamente se retomaron sus expectativas iniciales y se les preguntó: *¿Las evaluaciones cumplieron con tus expectativas? ¿En qué medida? ¿Cómo fueron las evaluaciones propuestas? ¿Se ajustaron a tus preferencias o expectativas? ¿Cómo fueron las devoluciones?*

El análisis de las respuestas permitió conformar tres categorías predominantes: *la naturaleza teórico-práctica* (mencionada por 10 de 15 estudiantes), *la coherencia entre los contenidos abordados en clase y los evaluados* (8 de 15) y *el nivel de dificultad óptimo* (5 de 15). Además, se identificaron dos categorías residuales en las que se hace referencia con menor frecuencia a las *instancias de autoevaluación* y *recuperatorio*. Estos aspectos merecen una atención particular dentro del contexto de este estudio.

Naturaleza teórico-práctica. Esta categoría integra las respuestas de los estudiantes que hicieron referencia a la modalidad de las instancias evaluativas. La mayoría de los parciales, se caracterizaba por ser de carácter teórico-práctico, donde

predominaba la parte de ejercicios prácticos y donde la teoría era aplicada para su resolución. En los finales o coloquios para materias promocionales se caracterizaban por una instancia oral. Solo algunas asignaturas adoptaban la modalidad de examen de opción múltiple o verdadero/falso, aunque incluso en esos casos, los estudiantes aún debían abordar ejercicios prácticos para completar sus respuestas. Se comparten fragmentos de las entrevistas realizadas:

[¿Cómo fueron las evaluaciones propuestas?]

(...) Eran más o menos lo mismo, que tenías las preguntas y tenías que resolver. Pero los finales, la mayoría de los finales eran escritos y después oral. Pero eran las mismas modalidades de las materias de primer año (estudiante N°6 Ing. Química)

(...) todos los que rendí sí eran teórico-práctico y después se rendía un oral frente al profesor (estudiante N°7 Ing. Mecánica)

(...) Y siempre problemas prácticos, por lo general en todas las materias no hay teoría, sino que es teoría aplicada a lo práctico. En la mayoría han sido así. En algunos sí han trabajado práctico-teórico, pero la mayoría siempre ha sido práctico y vos en el práctico aplicas la teoría (estudiante N°8 Ing. Química)

Coherencia entre los contenidos abordados en clase y los evaluados. Una segunda categoría que emerge a partir de los datos analizados se relaciona con el grado de coherencia entre los contenidos abordados en clase y la naturaleza de los ejercicios evaluativos en parciales y exámenes finales. Es decir, en esta categoría se integran todas aquellas respuestas que aludieron a instancias evaluativas que consideraron los contenidos trabajados en las clases, de manera que se facilitara la aplicación de lo aprendido de manera efectiva. Los fragmentos que se presentan a continuación ejemplifican esta categoría y proporcionan una visión más completa del tema:

[¿Las evaluaciones cumplieron con tus expectativas? ¿En qué medida? ¿Cómo fueron las evaluaciones propuestas?]

(...) Y la verdad que era depende del llamado, pero sí hubo algunos finales que me han tocado que han sido muy parecidos a lo que vimos en clase, otros muy por encima, o sea un nivel más grande, y otro no por debajo pero ahí en la media, digamos (...) los parciales casi siempre, todos los de segundo año, se mantuvo bien. O sea, si uno hacía bien los ejercicios de clase y prestaba atención se podían hacer tranquilamente (estudiante N°9 Ing. Mecánica)

(...) Y con los parciales era, en la mayoría de materias era lo que habíamos venido viendo y como te decía, te daban en el curso ejercicios que con que vos los hicieras te bastaba como para solventar el examen parcial (...) Nunca pasó que un examen fuese imposible de resolver, porque evaluaban temas que no se dieron o eran casos muy complejos o había que usar un método que no conocíamos y que otra comisión sí. No, eso no pasó nunca, siempre fue lo que se vio y de la manera que se vio, fue como se evalúa (...) (estudiante N°19 Ing. Electricista)

Nivel de dificultad óptimo. Una tercera categoría que se manifiesta se relaciona con la percepción del nivel de dificultad de las evaluaciones, que los estudiantes percibieron como óptimo. Esto significa que de acuerdo con las expresiones de los estudiantes, las instancias evaluativas -tanto parciales como finales-, presentaron en un equilibrio adecuado en cuanto a su grado de desafío y su accesibilidad, lo que permitió a los estudiantes desarrollar sus habilidades de manera efectiva. Los siguientes fragmentos ilustran esta categoría y permiten contextualizar esta percepción:

[¿Cómo fueron las evaluaciones propuestas?]

(...) de forma similar, eran ejercicios que tenían un poquito más de complejidad, algunos mucho más complejidad, pero se mantenían a un nivel que se podían resolver, que por ahí todas las herramientas que nosotros íbamos viendo durante el cursado cuando rendíamos las teníamos que aplicar y aplicar cierto razonamiento a la hora de resolver los problemas. Por ahí no era tanto de resolver mecánicamente como veníamos haciendo, a lo mejor cinco o seis ejercicios muy similares que ya al final parecían copiar y pegar, los ejercicios tanto en finales como en parciales son como un poco más de pensamiento, de pensarlo cómo resolver más que por ahí aplicar tanta fórmula o matemática (...) tenías que razonar qué pasaría sí y en base a eso responder a un múltiple opción. Esa fue una modalidad que no habíamos tenido nunca y que también nos pareció interesante (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Y para mí el nivel de los parciales está bien, siempre hubo una dificultad más que en las guías, como una integración de todas las guías que vamos viendo. Y me parece que está bien, es lo correcto (...) (estudiante N°13 Ing. Química)

Instancias de autoevaluación. También se comentó en las entrevistas, que ciertas cátedras brindaron a los estudiantes la posibilidad de *autoevaluarse*, semanas previas al examen. Les propusieron estas actividades para que, en primer lugar, conocieran la estructura y modalidad del parcial que se aproximaba, a modo de ejercicio y, en segundo lugar, les permitía a cada estudiante tener una visión general sobre su propio conocimiento, saber en qué cuestiones debían de profundizar o ejercitar. A continuación, se comparte un fragmento:

[¿Cómo fueron las evaluaciones propuestas?]

(...) algo muy bueno para destacar, que ya pasó en primer año, en el primer cuatrimestre con química, que los profes hacían unos parciales chiquititos en donde vos, que sería como un clon del parcial que se podía venir, entonces vos ahí te autoevaluabas y veías más o menos los temas y en qué estabas muy mal que tenías que repasar y qué cosa podías ir dando como que ya lo sabías. Eso estaba muy bueno, que es algo que hay que rescatar (estudiante N°15 Ing. Mecánica)

Instancias de recuperatorio. Otro dato que llamó la atención fue la concepción que compartió uno de los estudiantes respecto de la instancia de recuperatorio.

Tradicionalmente la instancia de recuperatorio es entendida como aquella instancia donde cada estudiante puede “recuperar” cada evaluación parcial, volver a rendir considerando aquellos errores cometidos en la primera instancia buscando superarlos con el objetivo de aprender y obtener una mejor nota. Sin embargo, este estudiante compartió una concepción diferente sobre las instancias de recuperatorio, una concepción que fue compartida por un docente, la idea de que “*el recuperatorio, está hecho para una emergencia*”. No es entendida como otra instancia de aprendizaje, sino como una instancia a modo de “*salvavidas*” para mantener la condición de regular o promoción en caso de haber desaprobado, que generalmente resultan con un nivel de dificultad más alto en relación a la primera instancia evaluativa. Concretamente el estudiante compartía lo siguiente:

(...) me sentiría no mal, pésimo si quedara libre, porque suponte, en el primer parcial me saqué un 6,50 y después quise recuperar y me saqué un cuatro. Encima en los recuperatorios siempre te salen con algo raro, los recuperatorios siempre terminan siendo más difíciles que los parciales. Y la verdad que lo he hecho varias veces y me ha resultado. Además voy a rendir mucho más tranquilo al segundo parcial porque estudié mucho más. Total yo sé que regular voy a estar, pero yo voy a un poquito más. En cambio mis compañeros que rendían el recuperatorio que era en una o dos semanas más para el parcial y abandonaban, lógicamente no puede seguir con el segundo tema. Entonces a veces llegaban hasta las manos al segundo parcial, y a veces de hecho les iba mal y tenían que volver a recuperar, han recuperado las dos veces, que me parece una locura, para poder promocionar la materia (...). Y claro. Vos decís "Ah bueno, me pongo a estudiar para el recuperatorio de álgebra". Abandonaste álgebra, abandonaste química que es larguísima y abandonaste otra más. Cuando querés acordar son un montón de recuperatorios. Yo eso lo aprendí de un profesor que tuve en primer año de física, él nos dijo apenas arrancamos "Ustedes quieren que les vaya bien en esta carrera estudien bien y traten de... ustedes apunten a rendir bien el primer parcial, nunca apunten a, por ejemplo, que estuvieran boludeando [sic] que se yo y se les amontonó y listo, me presento directamente al recuperatorio". Ahí es lo peor que puedes hacer, es el peor error que puedes cometer. En donde vos te presentaste y te relajás para el recuperatorio, ya está el recuperatorio de física está 3 días antes del parcial de cálculo 2, y cálculo 2 ya lo rendiste mal porque estás a full con física, porque en física vas a quedar libre, y después te tenés que ir al recuperatorio de cálculo dos porque... No es un desastre. Y el profe nos dijo "el recuperatorio, está hecho para una emergencia", yo siempre me acuerdo de eso. No es una instancia para presentarse, es una emergencia. Que de lo que va de la carrera yo tuve que rendir dos recuperatorios, que he tenido mala suerte, que se yo... tuve que rendir dos recuperatorios pero en caso de emergencia. Y no me pasó nada. El tema que yo conozco, chicos de primer año que ya en el primer año arrancaban y decían "no, no llego" y directamente se presentaban en recuperatorio y la mayoría quedaban libres. Y eso falta mucho para darte cuenta, es muy difícil (estudiante N°18 Ing. Química)

En el relato se puede observar diferentes cuestiones. En primer lugar, se pueden identificar metas de desempeño que se ajusta con lo sugerido por González

Fernández (2005) y Paoloni (2010). Esto se relaciona con la estrategia de buscar una calificación específica para avanzar en la promoción. En segundo lugar, se puede observar la vorágine de los tiempos académicos, los diferentes laberintos que van generando las fechas de exámenes parciales y recuperatorios de cada materia, de cada carrera, donde los estudiantes se convierten en estrategias para poder organizar sus agendas y tratar de “llegar a tiempo” o de “cumplir” con todo como si su formación académica se tratara de una carrera de postas. Y, en tercer lugar, se puede observar cómo algunos estudiantes utilizan los recuperatorios como primera instancia para rendir ya que “no llegaron a tiempo” a rendir en la primera oportunidad, y allí comienza a armarse una gran ‘bola de nieve’ donde la gran mayoría trata de salir lo más ileso posible. Hay cuestiones de la cultura académica que atraviesan estas concepciones y cada una de las trayectorias académicas.

- ***Acerca de las instancias de feedback***

Finalmente, el cuarto eje de análisis es el referido a las instancias de *feedback*. En las entrevistas se profundizó sobre las devoluciones que recibían los estudiantes durante la elaboración de las tareas o al momento de la entrega, al igual que en las instancias evaluativas. Concretamente se indagó sobre las retroalimentaciones que recibían los estudiantes, *¿cómo eran? ¿En qué consistían? ¿Les daban lugar a consultar?*

Los estudiantes entrevistados coinciden en señalar que habían recibido *feedback* durante la elaboración de informes, por ejemplo, y luego en el momento de la entrega final. También se daban situaciones de retroalimentación luego de exámenes parciales de dos maneras diferentes. Por un lado, había docentes que en la clase posterior a la entrega de calificaciones de los exámenes brindaban un comentario general sobre el desempeño de los estudiantes y luego se resolvían en el pizarrón con el grupo clase todos los ejercicios del examen o aquellos en donde se habían observado la mayor cantidad de errores. Otros docentes, que según la mayoría de los estudiantes (6 de 15), solían convocarlos a horarios de consulta para revisar sus exámenes de manera más personal. Durante estos encuentros, los estudiantes tenían la oportunidad de analizar sus aciertos, errores y aclarar todas sus dudas en un diálogo directo con el profesor. Sin embargo, la decisión de recibir o no este *feedback* quedaba en manos de cada estudiante. A continuación, se comparten fragmentos de las entrevistas que se orientan a ilustrar el sentido de lo referido:

[¿Recibían retroalimentaciones? ¿Cómo eran? ¿En qué consistían?]

(...) *Sí, la mayoría de los docentes nos incitaban a ir a consulta a revisar el parcial, incluso cuando estamos aprobados para ver los errores que tuvimos y las cosas que tuvimos bien, querían que observemos todo digamos lo que teníamos bien que no nos olvidemos qué cosas hicimos bien, tenerlo en cuenta. Y las cosas que también tuvimos errores nos incitaban mucho a ir, cuando desaprobamos también ir a ver cómo estudiar cierto tema en el caso de que no lo hubiéramos entendido, en el parcial hubiera estado muy flojo, o que hubiera faltado muy poco también nos alentaban bastante a consultarlo (...)* Si, en general había una profesora que cuando terminábamos de rendir, la clase siguiente, no recuerdo bien si era cuando nos entregaba las notas o la clase siguiente a rendir, que rehacía el parcial en clase y explicando paso a paso cómo se resolvía cada uno de los ejercicios (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *Siempre mientras lo estábamos elaborando al informe o al trabajo y después durante la corrección siempre era el ida y vuelta con los profesores, nunca se mostraron como distantes a la hora de corregir (...)* Si si, totalmente. La idea era aprender el concepto más allá de la nota (estudiante N°9 Ing. Mecánica)

(...) *Pasaba de decir "bueno por más que te sacaste un dos, bueno ir a ver en qué fallé". Y bueno, veíamos ejercicio a ejercicio, por ahí no solamente en lo que fallaste, sino que veíamos a diferencia de uno también cómo lo resolviste y cómo se resuelve. Porque eso quizás te dé medio punto o lo que fuera. Pero sí siempre había lugar a rever el examen, las veces que vos quieras porque podías ir 3 días seguidos a ver el examen y te lo iban a dar. Porque también hay como una obligación de que muestren (...)* Si, si también se sentaban y te explicaban. Si bien no era por ahí de nuevo la clase, pero si te orientaban para decirte "bueno, esto viene por este lado lo vimos en esta clase, está en esta parte del libro". Como para que reveas el tema o esa unidad y ver cómo se resolvía, o el concepto ese, porque a lo mejor era una duda conceptual la que tenías, por eso fallaste. No era que le erraste en un número, que eso le pasa a cualquier (...) A la clase siguiente, realmente contaban ellos qué les pareció el parcial y después decían "acá hicimos un ejercicio que era igual, pero con otros números". Entonces hacían así. Lo que te decía antes que se tomaba lo que se daba, entonces agarraban un ejercicio de la guía que habíamos hecho, en teoría, y le cambiaban los números. Entonces si lo habías hecho sabías como era. Ese era el método de ejecución. Entonces, sí se podía charlar, más que nada en los horarios de consulta porque la clase era para la clase (estudiante N°19 Ing. Electricista)

En línea con las perspectivas presentadas por Anijovich y Cappelletti (2022) y Bertoni et al. (1996), los hallazgos de este estudio indican que los estudiantes valoraron las instancias de evaluación que trascendían la simple cuantificación del conocimiento. Estas evaluaciones les permitieron obtener valoraciones cualitativas de sus aprendizajes, tanto desde una perspectiva personal como externa. Esto puso de manifiesto tanto sus logros y avances como sus debilidades y fortalezas, lo que contribuyó a una mayor conciencia de lo que estaban aprendiendo y cómo lo estaban haciendo. Aquí es donde cobra relevancia lo que investigadoras como Furman (2021) y Paoloni y Rinaudo (2014) han propuesto en términos de la calidad de las retroalimentaciones proporcionadas a los estudiantes. El *feedback* que implica

diálogos en los cuales se ofrece información sobre lo que se hizo bien y las áreas que requieren ajustes para mejorar, facilitando así el proceso de reaprendizaje.

En síntesis, en este capítulo se han explorado las percepciones de los estudiantes respecto de tres dimensiones cruciales del contexto de aprendizaje: los docentes, las tareas y las evaluaciones. En cuanto a la percepción sobre los docentes, se destacaron las categorías competencia pedagógica y conciencia social. Los estudiantes luego de dos años de cursado continuaron valorando a aquellos docentes responsables con su quehacer, que emplean estrategias que fomentan aprendizajes significativos y abiertos al diálogo. La conciencia social, relacionada con la conexión emocional entre docentes y estudiantes, ha aumentado, según los estudiantes, durante el segundo año. Se identificó una nueva categoría en 2019, "docentes distantes", donde algunos estudiantes perciben una falta de involucramiento por parte de los docentes en la tarea de enseñar. En cuanto a las tareas asignadas, los estudiantes continuaron valorando aquellas que les permitieron transferir conocimientos a contextos reales y relacionarlos con otras áreas. En el segundo año, destacaron el valor de las tareas desafiantes que fomentan un rol activo y los involucran en procesos significativos.

En relación con las evaluaciones, los estudiantes continuaron resaltando la coherencia entre los contenidos enseñados y evaluados, al igual que el nivel de dificultad óptimo. Durante el segundo año los estudiantes resaltaron la importancia de exámenes que promuevan el razonamiento, no solo la memorización, y el valor de las instancias de *feedback*. Los estudiantes valoraron positivamente las evaluaciones que trascienden la mera cuantificación del conocimiento, proporcionando valoraciones cualitativas que contribuyen a una mayor conciencia del proceso de aprendizaje. En conjunto, estos hallazgos ofrecen una visión integral de cómo las influencias contextuales, específicamente en las áreas mencionadas, impactan el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes a lo largo de dos años de estudios. En el siguiente capítulo se adentrará en el análisis en las influencias personales implicadas en el compromiso con los aprendizajes.

CAPÍTULO VIII

Cambios y continuidades relativos a influencias personales implicadas en el compromiso con los aprendizajes

La información en este capítulo se obtuvo mediante la aplicación de cuatro instrumentos de recolección de datos: relato autobiográfico, entrevistas semiestructuradas, el *Cuestionario sobre Percepción de Habilidades* desarrollado por Paoloni y Rinaudo (2015), y el *Cuestionario de autoinforme Autoconcepto Forma 5* de García y Musitu (2009).

En primer lugar, se analizarán las percepciones autorreferenciales relacionadas con las emociones académicas experimentadas por los estudiantes durante su segundo año académico, en comparación con las vivenciadas durante el primer año. En segundo lugar, se presentarán las principales percepciones en torno a las competencias socioemocionales durante el segundo año, destacando aquellas que los estudiantes señalan haber desarrollado y consideran cruciales (o no) para su desempeño universitario. En tercer lugar, se examinarán las percepciones autorreferenciales de los estudiantes, haciendo foco en el autoconocimiento, las fortalezas y las limitaciones. Finalmente, en la cuarta sección, se expondrán las metas personales comunicadas por los estudiantes durante el segundo año de cursada.

8.1. Acerca de las emociones académicas de los estudiantes

El cuarto objetivo de este estudio consistió en analizar la evolución de las emociones académicas a lo largo de los dos primeros años de cursada, aquellas emociones vivenciadas por los estudiantes en dos momentos específicos: durante las clases y

en los momentos de exámenes, tanto parciales como finales. Para ello se emplearon los métodos de relato autobiográfico²⁶ y entrevistas semiestructuradas.

- **Acerca de las emociones durante las clases**

Los datos recabados por medio del relato autobiográfico se analizaron mediante el software Iramuteq, específicamente se realizó análisis estadístico y se generó una nube de palabras. En la Ilustración 17, se presenta una nube de palabras que condensa las emociones vivenciadas durante las clases del segundo año de estudio.



Ilustración 17. Nube de palabras: emociones durante las clases. Datos para 31 estudiantes de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do año
Fuente: elaboración propia

Cuando se consideran las palabras en relación con su contexto de enunciación, se pueden agrupar las valoraciones en dos categorías no necesariamente excluyentes. La primera categoría incluye *expresiones que remiten a estados emocionales positivos vinculados con la experiencia de cursado*, como "entusiasmar/entusiasmo", "bueno", "tranquilo", "relajar", "feliz", "gustar", "ganar" y "emocionar".

[¿Cómo te sentís durante el cursado?]

(...) *Durante el cursado me sentí emocionado, porque tengo la posibilidad de estudiar lo que me gusta; y algo nervioso por la cantidad de contenido y la importancia que quería darle* (relato de estudiante N°2 Ing. Química)

²⁶ Como se recordará, los relatos consistían en escritos breves en los que cada estudiante compartía su experiencia como universitario, poniendo especial énfasis en las metas que se habían propuesto y las emociones que habían experimentado en su compromiso con el proceso de aprendizaje. Estos relatos constaban de dos partes: la primera se centraba en la experiencia al comienzo del primer cuatrimestre, mientras que la segunda abordaba el final del segundo cuatrimestre, referido al segundo año de estudios.

(...) *Con respecto al cursado me sentía tranquilo y muchas veces relajado, sin miedo* (relato de estudiante N°16 Ing. en Telecomunicaciones)

Por otro lado, la segunda categoría engloba *expresiones que comunican estados emocionales negativos* en relación con la misma experiencia de cursado, como "miedo", "nervioso", "cansar", "pesar" y "estrés/estresar". A continuación, se presentan fragmentos que describen estas emociones:

[¿Cómo te sentís durante el cursado?]

(...) *Actualmente la rutina me tiene cansada, pero a pesar de los miedos de cómo va a terminar el año con cada materia voy a seguir esforzándome para lograr lo que me proponga* (relato de estudiante N°1 Ing. Química)

(...) *Al comenzar tenía un poco de curiosidad y miedo con las materias que iba a tener que cursar, pero a su vez feliz por poder comenzar sin materias del año pasado* (relato de estudiante N°17 Ing. Química)

(...) *El cursado empezó tranquilo y se fue complejizando mucho con el tiempo, sin embargo me sentía entusiasmado y luego muy agotado* (relato de estudiante N°20 Ing. Química)

Tal como se puede observar, los estudiantes experimentaron tanto emociones positivas como negativas durante el cursado. Esto es una parte fundamental de su experiencia académica, ya que evidencia la complejidad de sus vivencias en el entorno educativo. En conjunto, el equilibrio entre emociones positivas y negativas en la vida de un estudiante universitario es un estado esperable de su desarrollo y crecimiento académico. Tal como lo identificó en sus estudios Paoloni (2014a; 2014b; 2019), reconocer y comprender estas emociones es esencial para proporcionar un entorno de apoyo y promover el bienestar estudiantil.

No obstante, es importante destacar la repetición del adverbio 'más', al igual que como pudo observarse cuando se analizaron las percepciones del contexto. Después de dos años de experiencia universitaria continuaron siendo frecuentes emociones como el miedo, el entusiasmo, el nerviosismo y la fatiga en ambos años. Sin embargo, en el segundo año, se observaron palabras frecuentes como 'bueno', 'tranquilidad' y el adverbio 'más'. Los estudiantes resaltaron en sus narrativas que la dificultad en el transcurso de sus estudios se ha incrementado notoriamente, tanto en términos de la complejidad de los contenidos abordados como en la demanda de tiempo dedicado al estudio y las clases. A pesar de este creciente desafío, los estudiantes también expresaron un sentimiento de mayor confianza en sí mismos y la adquisición de herramientas valiosas para enfrentar situaciones de miedo o estrés, lo que les brinda un sentido de tranquilidad y seguridad en su trayecto académico. A continuación, se exponen extractos que detallan lo comentado:

[¿Cómo te sentías durante el cursado? ¿Y ahora?]

(...) *Me sentía con más miedo ya que las materias que venían eran más complejas que las anteriores. Aunque con más confianza que primer año ya que tengo conocimientos como para afrontar esas materias (...) Actualmente tengo más estrés acumulado que antes, pero me siento más capaz de afrontar mejor las materias venideras* (relato de estudiante N°5 Ing. Química)

(...) *Ahora estoy un poco más tranquila a nivel emocional. Se controla mejor mis emociones con respecto a lo académico* (relato de estudiante N°11 Ing. Química)

(...) *En el curso actual me siento más perdido con las dudas y menos entusiasmo* (relato de estudiante N°20 Ing. Química)

(...) *En este año cambió mucho mi forma de pensar. La carrera me ayudó a ver de otra forma las cosas del día a día. El miedo se fue con el tiempo y ahora tengo más ganas de cursar* (relato de estudiante N°24 Ing. Mecánica)

(...) *Actualmente estoy mucho más familiarizado con la universidad, Me siento cómodo con mi grupo de estudio y con los profesores mantengo una relación muy amigable* (relato de estudiante N°28 Ing. Mecánica)

- **Acerca de las emociones durante las instancias de evaluación**

Pasando a analizar las emociones experimentadas durante las evaluaciones en el segundo año de cursada, se puede observar en la Ilustración 18 cómo los términos más frecuentes incluyen el adverbio "más" (15 de 31), así como palabras como "nervioso" (9 de 31) y "miedo" (9 de 31), mientras que términos menos comunes son "confiar/confiado/a", "presión", "normal", "tranquilidad" y "ansiedad".



Ilustración 18. Nube de palabras: emociones durante los exámenes. Datos para 31 estudiantes de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do año
Fuente: elaboración propia

Al igual que en el caso de las emociones experimentadas durante las clases, las emociones vivenciadas durante las situaciones de examen demuestran una variabilidad significativa. De acuerdo con los relatos de los estudiantes y las

entrevistas, esta variación está influenciada por diversos factores, como el tiempo dedicado al estudio, la complejidad del tema, el nivel de interés o afinidad con la materia, entre otros. No obstante, se observa una constante: la frecuente aparición del adverbio "más", indicando que ciertos sentimientos se han intensificado. Los estudiantes han expresado sus experiencias de la siguiente manera:

[¿Cómo te sentías durante los exámenes a comienzos de año? ¿Y ahora?]

(...) *A la hora de los parciales traté de ir lo más tranquilo posible, ya que los nervios y la ansiedad pueden jugar una mala pasada, y logré esto de buena manera (...)* En los exámenes me siento [ahora] más confiado, pero sigo nervioso (relato de estudiante N°2 Ing. Química)

(...) *Durante los exámenes [me siento ahora] más estresada, con mucha presión para terminar bien y que el esfuerzo valga* (relato de estudiante N°9 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *El miedo y estrés que se siente antes de cada examen sigue siendo el mismo [que a comienzo de año] y con el tema finales es peor* (relato de estudiante N°11 Ing. Química)

(...) *En los exámenes en algunas materias con miedo porque eran muy complicadas y en otras más confiada* (relato de estudiante N°12 Ing. Química)

En el marco de este estudio, se observan tendencias similares a las experimentadas durante el primer año de cursado. En ambos años se vivenciaron emociones similares. Las situaciones de evaluación tendieron a evocar predominantemente estados emocionales negativos en los estudiantes, como el miedo, el nerviosismo y la ansiedad. Estas emociones estaban influenciadas por la percepción de la presión asociada a la necesidad de que su esfuerzo sea 'recompensado', la presión por aprobar. Sin embargo, a medida que avanzaban en sus estudios los estudiantes experimentaron gradualmente un aumento en la sensación de confianza y tranquilidad.

Con el fin de profundizar en la comprensión de las emociones experimentadas por los estudiantes en el entorno académico, se les solicitó durante las entrevistas que compartieran las experiencias que les generaron tanto estados emocionales positivos como negativos. Se notó que ciertas características de las situaciones que generaron emociones positivas en los estudiantes estaban relacionadas con tres cuestiones principales: *nivel de competencias pedagógicas percibido respecto de los docentes* (6 de 15); *importancia atribuida al grupo de pares* (5 de 15), y *satisfacción experimentada por haber aprobado* (3 de 15). Por otra parte, las situaciones que suscitaron emociones negativas en los estudiantes estaban vinculadas a *no haber logrado aprobar*, así como a la *modalidad y organización* del examen.

En relación con *nivel de competencias pedagógicas percibido respecto de los docentes*, categoría que reúne las respuestas de los estudiantes que relataron haber experimentado emociones positivas cuando sus profesores utilizaban diversas estrategias de enseñanza que promovían un aprendizaje auténtico y una comprensión genuina. De acuerdo con las apreciaciones de los entrevistados, estos docentes se mostraban disponibles y abiertos a responder a las preguntas, y cuando era necesario, proporcionaban explicaciones más detalladas sin preocuparse por el tiempo que ello implicara. A continuación, se comparten fragmentos de las entrevistas que permiten ilustrar lo referido:

[¿Podrías mencionar una experiencia en la que experimentaste emociones positivas?]

(...) Situaciones positivas... bueno, el ir a clases, disfrutar de lo que explican los profesores, eso realmente me gusta mucho, ver cómo de manera fácil te hacen llegar los conceptos y se muestran accesibles a las preguntas, eso genera ganas de seguir con la carrera (estudiante N°9 Ing. Mecánica)

(...) Bien algo que recuerde ahora es una materia que me había costado un montón cuando la arranqué que tenía que ver con electricidad y demás, que bueno al no haber ido a un colegio técnico eran cosas que yo nunca había visto y que me acuerdo que el primer parcial que había rendido la había desaprobado. Y bueno, terminando el cuatrimestre tuve la posibilidad de volver a rendir los parciales, en los que me había ido mal, y con ayuda del profe, yo me acuerdo que había ido mucho a consulta y demás, terminé entendiendo e incluso promocionando la materia. Y bueno, eso como que me demostró a mí mismo que puedo aprender esos temas que para mí me parecían imposibles al principio, que con paciencia y mirándolo desde otro ángulo es como que lo terminas de entender y que no es imposible como parecía al principio (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Y positivas? Te puedo nombrar cuando, te doy un ejemplo muy particular cuando fui a... que yo tenía que rendir el recuperatorio y un profesor se quedó conmigo cuando todos se habían ido en la consulta y él, obviamente ya su horario se había cumplido, pero igual se quedó y me explicó y hasta incluso después me trajo a mi casa en el auto de él (...); la amabilidad, todo, la predisposición para quedarse, incluso cuando ya se había acabado la consulta, todo. Y todo con buena onda, no era que se quería ir, digamos (estudiante N°20 Ing. en Telecomunicaciones)

Importancia atribuida al grupo de pares. Otro aspecto recurrente en las experiencias positivas compartidas por los estudiantes fue la importancia del grupo, ya sea al integrarse en un equipo de investigación o al compartir momentos de distracción con pares donde se trasciende lo académico. Estos resultados coinciden con las conclusiones encontradas en estudios realizados por Juvonen, Espinoza y Knifsend (2012) y Ryan, North y Ferguson (2019). Al igual que nuestros hallazgos, estos autores (completar la idea) Una vez más, los estudiantes resaltaron el valor de pertenecer y la importancia de los vínculos en estas narrativas de emociones

positivas. A continuación, se presentan algunos fragmentos destacados de los relatos de los estudiantes:

[¿Podrías mencionar una experiencia en la que experimentaste emociones positivas?]

(...) *Y algo positivo es que pude ingresar a un grupo de investigación, así que conocí compañeros de cursos más avanzados y tuve ese apoyo también (estudiante N°6 Ing. en Telecomunicaciones)*

(...) *Positiva entrar a un grupo de investigación, por ejemplo, que tu grupo de estudio siga al lado tuyo y que se puede compartir el día a día con tus compañeros, reírse un rato. En cuestiones de tomarse un tiempo también, de disfrutar de cosas que estando en la universidad pero no solamente para estudio, sino para social también en ese sentido. También muchas veces están en los objetivos entre todos no se llega con el máximo esfuerzo, sino que disfrutando también paso (estudiante N°14 Ing. Electricista)*

(...) *Otra puede ser cuando nos juntamos entre nosotros y a lo mejor (...) no cursando... después de cursar hacemos algo, nos juntamos a tomar mates, vamos a comer algo. Es ese momento también como experiencias interpersonales me gustaba mucho, digamos, compartir (estudiante N°19 Ing. Electricista)*

Satisfacción experimentada por haber aprobado. Un tercer punto que surgió en las experiencias caracterizadas por emociones positivas fue la satisfacción de aprobar aquellas materias consideradas las más difíciles de la carrera. En contraste, en las experiencias marcadas por emociones negativas, la mayoría de los estudiantes resaltaron situaciones en las que *no lograron aprobar*, especialmente cuando inicialmente tenían la percepción de que les había ido bien y luego recibían una calificación final que no cumplía sus expectativas. Esto generaba un impacto emocional aún más significativo. A continuación, se comparten fragmentos destacados de las entrevistas:

[¿Podrías mencionar una experiencia en la que experimentaste emociones negativas?]

(...) *Pero así negativas, haber desaprobado un final tal vez, bajonea un poco pero no es que me haya caído muy así grave por la que no quiera pasar de vuelta (estudiante N°9 Ing. Mecánica)*

(...) *Y cuando estuve mal, cuando rendí el último recuperatorio de cálculo dije "bueno, me fue re bien", estaba re confiada, dije "apruebo", "regularizo". Cuando vi la nota estaba re mal, porque yo pensé que me había ido bien y en realidad me había ido bastante mal (estudiante N°8 Ing. Química)*

(...) *Y triste, algo así que me haya bajoneado, a veces cuando estudias para algo que pensás que te había ido bastante bien y no es así. Pero me parece que eso no es tan de sentirse mal, de bajonearse, es el momento de decir "bueno ¿Dónde tuve los errores? Listo, ya sé dónde tuve los errores, vamos de vuelta", nada más (estudiante N°14 Ing. Electricista)*

(...) Y una mala es cuando, bueno cuando yo quedé libre en una materia y me decepcioné en parte, me dije "tengo que estudiar más, si no investigaste tanto o te cuesta o no, no pudiste porque le diste más importancia a otra materia y quedaste libre con parcial". Y bueno se siente... si bien podés seguir cursando para ver los contenidos, se siente como mal porque te quedaste. Entonces bueno, me daba esa decepción y me hacía sentir mal. Decir "bueno, yo no quisiera volver a quedar en otra materia libre" (estudiante N°19 Ing. Electricista)

Modalidad y organización de los exámenes. Se identificaron específicamente dos experiencias que generaron emociones negativas en relación con la categoría aquí presentada. En primer lugar, un estudiante mencionó haber enfrentado dificultades al presentar un examen de forma oral, ya que esta modalidad le generaba un gran nerviosismo, afectando su capacidad de expresión. Por otro lado, otro estudiante compartió su experiencia al rendir un examen final, en el cual tuvo que realizar primero la parte escrita y luego esperar cuatro horas para realizar la parte oral. Esta situación le generó niveles elevados de ansiedad y nerviosismo. A continuación, se comparte un fragmento del relato de dichas experiencias:

[¿Podrías mencionar una experiencia en la que experimentaste emociones negativas?]

(...) en cuanto a lo negativo hubo una experiencia en una evaluación oral que sí, una entrega de trabajo con defensa oral que sí no me gustó volver a repetirla, me trabé y me sentí muy mal (...) los docentes en ese momento no actuaron de forma inmediata, simplemente como que lo pasaron de alto, no fue tan tomado en cuenta a la hora de la evaluación. Y después en la hora de consulta sí me lo dijeron, me dijeron que tenía que estar más tranquilo (estudiante N°21 Ing. Química)

(...) No, una que no me gustaría volver de vuelta es estar esperando cuatro horas para rendir un teórico sabiendo que ya pasé el práctico, porque ahí sí se genera una ansiedad bastante grande entonces no estuvo bueno (estudiante N°6 Ing. en Telecomunicaciones)

Al analizar los aportes de los estudiantes proporcionados en el marco de las entrevistas realizadas durante el primero y segundo año de cursada, se observaron tanto continuidades como discontinuidades. El transcurso del tiempo y las características del contexto ejercieron influencia en las experiencias y en su vivencia. A través de los relatos de los estudiantes, se evidencia cómo ciertas emociones relacionadas con la asistencia a clases y las evaluaciones persistieron (como el miedo, el entusiasmo, el nerviosismo y la fatiga), otras se intensificaron (como la tranquilidad) o desaparecieron (como la angustia), al mismo tiempo que surgieron emociones vinculadas con la confianza hacia uno mismo (como la tranquilidad). Tras dos años en la universidad, los estudiantes adquirieron un conocimiento más profundo sobre lo que implica asistir a clases y presentarse a exámenes parciales o finales. Sin embargo, el aumento en la dificultad de los contenidos y la mayor carga

horaria de estudio provocaron que estas experiencias se vivieran de manera diferente. A pesar de ello, estas experiencias siguieron siendo coherentes con las teorías que sostienen que ciertos aspectos de un entorno de aprendizaje poderoso contribuyen a que las emociones sean generalmente positivas (Paoloni, 2014; 2019; Rinaudo, 2014).

Las emociones positivas, como el entusiasmo, la satisfacción y la felicidad, a menudo están asociadas con momentos de comprensión, logro de metas académicas y disfrute del contenido o cursado de una materia. Según los estudios de Paoloni (2014; 2019), estas emociones pueden actuar como impulsores del compromiso y la motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, las emociones negativas, como el miedo, la ansiedad, el estrés y el agotamiento, también son comunes en el contexto académico. Estas emociones pueden surgir debido a la presión de los exámenes, la carga de trabajo, los desafíos académicos o la sensación de no estar a la altura de las expectativas. Aunque estas emociones pueden presentar desafíos, según los estudios de Paoloni (2014; 2019), también pueden servir como indicadores de áreas en las que los estudiantes pueden necesitar apoyo adicional o estrategias de afrontamiento.

Desde perspectivas participacionistas (Chinn y Iordanou, 2023), se acentúa la idea de que no es lo adecuado considerar a un individuo como aislado y libre de su contexto, ya que esto simplificaría en exceso la realidad. El contexto no se reduce a un conjunto de variables que afectan de manera uniforme las cogniciones y emociones (Nolen et al, 2015). Más bien, se trata de un entramado complejo que involucra la posición social de los individuos, sus formas de participación y los significados construidos que influyen en los procesos de aprendizaje (Nolen, Horn y Ward, 2015). Por lo tanto, es esencial adoptar enfoques integradores, situados, basados en la experiencia y sensibles al contexto al explorar las emociones, percepciones y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes en diversos sistemas (Bronfenbrenner, 1986; 1987; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Chinn y Iordanou, 2023). Cada estudiante representa un hilo en la red del contexto en el que participa y, al mismo tiempo, contribuye a su conformación.

8.2. Acerca de la percepción de las competencias socioemocionales de los estudiantes

En esta sección, se presenta una descripción y análisis de las competencias socioemocionales que los estudiantes percibían respecto de sí mismos y que

consideraban cruciales o no para su desempeño en la universidad durante su segundo año de estudios. Para alcanzar este propósito, se empleó el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015) que fue completado por 35 de los 253 ingresantes a las carreras de ingeniería.

Dentro del marco de los objetivos establecidos para esta investigación, se enfocó la atención principalmente en los datos relacionados con cuatro aspectos clave: 1. Competencias identificadas como fundamentales para el desempeño en la universidad; 2. Competencias que se perciben como altamente desarrolladas; 3. Competencias que se consideran fundamentales para el desempeño en la universidad y que se perciben como muy desarrolladas; 4. Competencias que se perciben como no esenciales para el rendimiento en la universidad y que además no se entienden como altamente desarrolladas.

Las Tablas que se presentan a continuación –Tabla 16, Tabla 17 y Tabla 18 respectivamente-, muestran los datos que cumplen con las condiciones referidas e integran cada competencia considerando la clasificación propuesta por el grupo CASEL respecto de competencias sociales y emocionales para una formación integral (Weissberg et al. 2015; Paoloni, 2019).

8.2.1. Competencias fundamentales para el desempeño en la universidad

En cuanto a las competencias que fueron percibidas como fundamentales para el desempeño en la universidad, la mayoría de los estudiantes (más del 50%) identificaron un total de 13 competencias socioemocionales, como se muestra claramente en la Tabla 16.

Tabla 16. Dominios y competencias socioemocionales percibidas por estudiantes como fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos discriminados según categorías, para 35 estudiantes de Ingeniería. UNRC. Año 2019

Dominios	Competencias socioemocionales	Porcentajes
Dominio de la comunicación interpersonal	“Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)”	54%
	“Estudiar en grupo”	86%
	“Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo”	91%
Dominio de la toma de decisiones responsable	“Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo”	77%
	“Planificar mi actuación para el logro de una meta”	63%
Dominio de la autoconciencia	“Defender mis derechos, defender mi punto de vista”	60%
	“Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista)”	66%
	“Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”	83%
	“Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy”	51%
Dominio de la autorregulación	“Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración”	89%
	“Tolerar la presión originada por situaciones estresantes”	86%
	“Dominar mis impulsos para lograr mis objetivos”	69%
	“Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices”	60%

Fuente: elaboración propia

En la tabla se pueden identificar cuatro de las cinco dimensiones propuestas por el grupo CASEL (Weissberg et al., 2015; Paoloni, 2019), a saber: comunicación interpersonal, toma de decisiones responsables, autoconciencia y autorregulación. Los estudiantes resaltaron, en una proporción considerable, la importancia de trabajar en grupos de estudio, motivarse a sí mismos y perseverar ante los desafíos, lo que demuestra su capacidad para lidiar con la presión²⁷.

Además, se notó que un grupo considerable de estudiantes percibieron como poco o nada relevantes para su desempeño universitario ciertas competencias. Estas abarcan: la capacidad de "Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento" (68,6%), saber cómo "Expresar mis sentimientos y manifestar mis emociones" (60%), la habilidad para "Percibir y entender las 'señales' que los

²⁷ Ver Anexo 9. Cuadro porcentajes promedio relativos a la percepción de competencias socioemocionales, de los estudiantes ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2019

demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean" (57,1%), la destreza para *"Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial)"* (57,2%) y la capacidad de *"Convencer a los demás y persuadirlos"* (62,9%). Estos porcentajes resultan notables, dado que una cantidad significativa de estudiantes no consideró estas competencias como relevantes o esenciales para su desempeño en el entorno universitario, a pesar de contar con dos años de experiencia académica.

Existe un grupo considerable de competencias sobre las cuales los estudiantes no estaban seguros de si eran o no fundamentales para su desempeño en la universidad. Este es el caso de afirmaciones como *"Ajustar mis sentimientos, pensamientos y actuaciones a las condiciones de las situaciones en las que me desenvuelvo"*, *"Planificar mi actuación para el logro de una meta"* y *"Disfrutar de la vida y experimentar satisfacción en mi vida"*. Aproximadamente, entre el 25% y el 31% de los estudiantes que respondieron al cuestionario indicaron que no sabían si estas competencias eran necesarias para su desarrollo académico.

Los hallazgos obtenidos son llamativos por la indudable relevancia que efectivamente tienen las habilidades no reconocidas por los estudiantes, relevancia entendida no sólo en relación con el desempeño en la universidad sino para cualquier otro contexto de logro en general. Tal es el caso de las competencias intrapersonales que los estudiantes no las reconocen como valiosas. A manera de ilustración, poseer la capacidad de reconocer y expresar de manera asertiva las propias emociones, son elementos fundamentales de la inteligencia emocional según la perspectiva de Goleman, lo cual resulta crucial para "avanzar hacia el desarrollo de capacidades personales y sociales más complejas" (Paoloni, 2019, p. 114) así como también para el establecimiento de vínculos gratificantes con otros.

En lo que respecta a las competencias interpersonales, es esencial resaltar habilidades comunicativas que trascienden la mera expresión verbal. Además, la empatía y la destreza para persuadir y convencer a los demás son atributos de un valor inmenso tanto en las carreras de este ámbito como en el entorno académico. Estas competencias no solo contribuyen a una interacción efectiva, sino que también permiten argumentar de forma eficaz en relación a los conocimientos adquiridos, las decisiones adoptadas o los proyectos presentados, como ha señalado Paoloni (2019). Además, mirando hacia el futuro y la inserción profesional, es fundamental la capacidad de comprender a las personas con las que se colaborará o que podrían requerir de sus servicios (Aristulle y Paoloni, 2019).

Es interesante destacar que en general, las competencias que en el 2018 fueron identificadas por los estudiantes como fundamentales para el desempeño en la universidad, continuaron siendo valoradas de igual modo en el 2019. Se ha sostenido la presencia de cuatro de las cinco dimensiones de las competencias socioemocionales, y los estudiantes siguieron subrayando la importancia de trabajar y estudiar en grupo, mantener la motivación personal y perseverar ante los desafíos. Esto expone su capacidad para manejar la presión, una tendencia constante que ha perdurado desde 2018 en la percepción de los estudiantes.

Un cambio que puede señalarse es que, en 2019, los estudiantes excluyeron la competencia "*Disfrutar de la vida y experimentar satisfacción en mi vida*" de su lista de competencias fundamentales para su desempeño académico. Esta observación puede interpretarse como una mayor orientación hacia habilidades específicas directamente relacionadas con su rendimiento académico y formación profesional. Es fundamental continuar explorando y comprendiendo cómo estas percepciones pueden influir en las trayectorias académicas y en el bienestar general de los estudiantes.

8.2.2. Competencias percibidas como muy desarrolladas

Las competencias socioemocionales que la mayoría de los estudiantes (más del 50%) percibió como muy desarrolladas en sí mismos -"muchísima habilidad para"- fueron 13 de las 20 competencias contempladas en el cuestionario, como se detalla en la Tabla 17.

Tabla 17. Dominios y competencias socioemocionales percibidas por estudiantes como muy desarrolladas en sí mismos. Datos discriminados según categorías, para 35 estudiantes de Ingeniería. UNRC. Año 2019

Dominios	Competencias socioemocionales	Porcentajes
Dominio de la comunicación interpersonal	“Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial)”	60%
	“Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)”	63%
	“Estudiar en grupo”	63%
	“Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo”	80%
Dominio de la autoconciencia	“Defender mis derechos, defender mi punto de vista”	80%
	“Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida”	80%
	“Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista)”	51%
	“Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”	69%
	“Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy”	60%
Dominio de la autorregulación	“Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices”	80%
	“Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración”	66%
Dominio de la toma de decisiones responsable	“Planificar mi actuación para el logro de una meta”	69%
	“Convencer a los demás, persuadir a los demás”	51%

Fuente: elaboración propia

Retomando las dimensiones propuestas por el grupo CASEL en relación a las competencias sociales y emocionales para una formación integral (Weissberg et al., 2015; Paoloni, 2019), entre los resultados presentados se destaca en particular la categoría del dominio de la comunicación interpersonal, especialmente en lo que respecta al trabajo en equipo. Se observan puntuaciones elevadas en varias competencias del dominio de la autoconciencia, como la habilidad para defender sus derechos y puntos de vista, así como la capacidad de experimentar satisfacción con su propia vida. Igualmente se registraron porcentajes altos en uno de los ítems de la categoría de autorregulación, como es el cumplimiento de normas y directrices.

Este grupo se distingue por percibirse competente en el establecimiento de vínculos interpersonales y en su disposición a brindar ayuda a los demás, por su optimismo para enfrentar desafíos con una actitud positiva, su capacidad de autorregulación que les permite manejar eficazmente sus emociones y mantener el equilibrio en situaciones difíciles. Su tolerancia a la frustración que les capacita para superar obstáculos con resiliencia, su autovaloración que les otorga confianza en sus

habilidades, y su habilidad para planificar y alcanzar metas de manera efectiva. Estas competencias fortalecen su capacidad de adaptación y su desempeño en diversos contextos, lo que contribuye significativamente a su desarrollo personal y profesional.

Comparando la hallado en el año 2018 y 2019, se advierte una notable similitud con las competencias que los estudiantes percibieron como desarrolladas durante su ingreso a la universidad. En el año 2019 se sumó al listado de competencias desarrolladas la capacidad para *“Convencer a los demás, persuadir a los demás”*. Este dato es relevante, ya que la habilidad para argumentar con convicción las acciones o intervenciones que se llevarán a cabo en la práctica es de suma importancia, ya que facilita una comunicación efectiva y respalda de manera sólida las propuestas y decisiones en el ámbito laboral, como se ha destacado en investigaciones previas (Paoloni, 2019). Los resultados presentados sugieren que este grupo de estudiantes continuó, durante el segundo año de cursado, percibiéndose como altamente hábil en varias competencias socioemocionales consideradas fundamentales (*“Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo”; “Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”; “Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración”*)

8.2.3. Competencias valoradas como fundamentales y percibidas como muy desarrolladas

Diez competencias socioemocionales mostraron una clara correlación entre aquellas que los estudiantes consideraron haber desarrollado en sí mismos y las que percibieron como fundamentales para su desempeño en la vida universitaria. Al analizar detenidamente la Tabla 18, se destaca de manera positiva la concurrencia entre los estudiantes en estos dos aspectos y resulta particularmente notable porque abarca competencias tanto a nivel interpersonal como intrapersonal, cubriendo áreas como la autoconciencia y la autorregulación.

Tabla 18. Dominios y competencias socioemocionales que los estudiantes perciben que han desarrollado de modo importante y que valoran como fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos para 35 estudiantes de Ingeniería. UNRC. Año 2019

Dominios	Competencias socioemocionales
Dominio de la comunicación interpersonal	“Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)”
	“Estudiar en grupo”
	“Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo”
Dominio de la toma de decisiones responsable	“Planificar mi actuación para el logro de una meta”
Dominio de la autoconciencia	“Defender mis derechos, defender mi punto de vista”
	“Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista)”
	“Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”
	“Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy”
Dominio de la autorregulación	“Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración”
	“Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices.”

Fuente: elaboración propia

La coincidencia entre las competencias en las que los estudiantes se sienten competentes y que consideran fundamentales para su desempeño en el entorno universitario, es muy significativa. Este aspecto resulta enriquecedor, tal como lo plantea Paoloni (2019), ya que al atribuir sentido y valor a cada una de estas competencias en el contexto académico, los estudiantes pueden hacer un uso consciente y estratégico de ellas con el objetivo de mejorar sus prácticas. Esto implica que son capaces de aprovechar y aplicar de manera efectiva estas habilidades para potenciar su rendimiento, desarrollo académico y su formación profesional.

Al examinar el extremo opuesto, es decir, las competencias que fueron consideradas poco o nada desarrolladas por los estudiantes y que fueron valoradas como poco o nada importantes para sus desempeños en la universidad, se destaca la capacidad de "*Expresar mis sentimientos y manifestar mis emociones*", le habilidad para "*Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean*", y la destreza para "*Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento*". Estas tres habilidades se enmarcan dentro del dominio de la autoconciencia y la conciencia social.

Estas competencias son fundamentales, ya que permiten a cada individuo establecer una conexión interna, comprendiendo sus propios sentimientos y emociones en situaciones específicas, y ser capaz de expresarlos de manera apropiada según las circunstancias. Además, retomando las ideas planteadas por

Paoloni (2019), el ser conscientes de las propias emociones, capacita a las personas para interpretar el lenguaje no verbal de los demás, lo que les permite percibir cómo se sienten en ese momento, entender sus necesidades y establecer una conexión empática con ellos.

Al comparar los datos de 2019 con los de 2018, notamos una consistencia en la mayoría de las competencias, excepto en "*Disfrutar de la vida y experimentar satisfacción en mi vida*", que no fue señalada como esencial para el desempeño académico en 2019. También se observa una continuidad en comparación con los resultados de 2018 en cuanto a las competencias que los estudiantes consideraron poco desarrolladas y poco relevantes para su rendimiento en la universidad, especialmente en la capacidad para expresar sus propias emociones. En 2019, se añadieron a estas competencias poco desarrolladas y consideradas poco relevantes la habilidad para percibir indicadores de lenguaje no verbal de los demás y la destreza para tomar conciencia de los propios sentimientos.

8.3. Acerca del Autoconcepto percibido por los estudiantes

Esta sección está estructurada en dos partes principales. En la primera parte, se abordará el análisis de la evolución de las percepciones autorreferenciales de los estudiantes, las cuales fueron compartidas en marzo del año 2019, en relación a las cinco dimensiones contempladas en el instrumento *AF5*. En la segunda parte, se presentarán y destacarán las percepciones autorreferenciales, basadas en los datos obtenidos a través de relatos biográficos y entrevistas realizadas a fines del año 2019. Este análisis se centrará en aspectos como el autoconocimiento de los estudiantes, sus fortalezas identificadas y las debilidades u obstáculos que han experimentado durante su trayectoria académica.

8.3.1. Examinando las dimensiones del Autoconcepto desde un enfoque cuantitativo

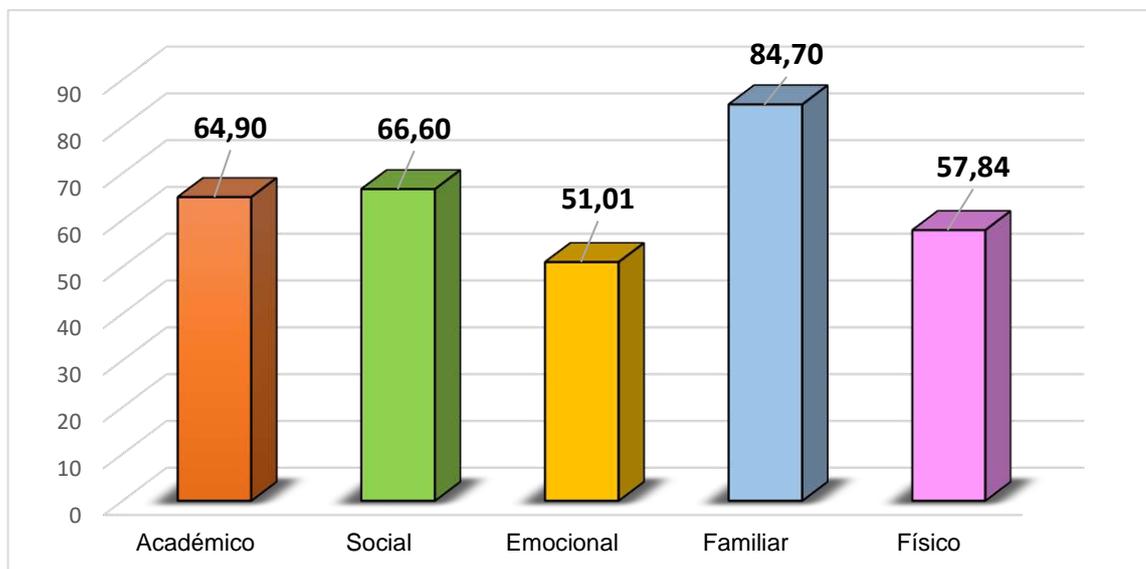
En la Tabla 19, se presenta un resumen de los valores obtenidos en cada una de las dimensiones del autoconcepto, estableciendo una distinción por carrera, a partir de los datos recolectados mediante el *AF5* (García y Musitu, 2009). Las dimensiones abarcadas fueron: el autoconcepto académico, el autoconcepto familiar, el autoconcepto social, el autoconcepto físico y el autoconcepto emocional. En esta evaluación participaron un total de 42 estudiantes, de los 253 que ingresaron a las carreras de ingeniería.

Tabla 19. Media y desvío estándar para cada una de las escalas del AF5. Datos para 42 estudiantes de Ingeniería. UNRC. 2019

Dimensiones	Ing. Telecomunicaciones		Ing. Mecánica		Ing. Química		Ing. Electricista		Grupo General	
	(n=7)		(n=12)		(n=17)		(n=6)		(n=42)	
	M	s.d	M	s.d	M	s.d	M	s.d	M	s.d
Académico	59	4.6	62	4.3	69	2.5	64	8.4	65	2.1
Familiar	78	7.5	90	2.8	81	3.0	94	2.2	85	2.1
Social	64	4.9	67	5.5	67	3.1	67	9.0	67	2.4
Físico	44	6.9	61	5.4	61	4.1	58	4.9	58	2.7
Emocional	49	10.4	50	4.0	53	6.4	48	6.0	51	3.3

Fuente: elaboración propia

Gráfico 2. Puntuaciones promedio en dimensiones de autoconcepto. Estudiantes de Ingeniería. UNRC 2019 (N=42)



Fuente: elaboración propia

Se advierte en general puntuaciones promedio que se orientan en sentido positivo pues superan los valores medios de la escala original en la mayoría de las dimensiones que comprenden la evaluación del autoconcepto, tal como lo evidencia la Tabla 19 y el Gráfico 2. En particular, cabe destacar que la dimensión del *autoconcepto familiar* mostró una significativa superioridad con respecto a la media (con una puntuación de M=85).

Se evidencia una persistente congruencia al comparar los valores del 2019 con los datos recopilados en 2018. En primer lugar, persiste la tendencia de obtener puntajes promedio más bajos en las dimensiones de autoconcepto emocional y físico en contraste con las demás dimensiones. En segundo lugar, se mantiene la preeminencia de la puntuación promedio en la dimensión del autoconcepto familiar por encima de las demás dimensiones. Este patrón constante subraya la trascendencia de la dimensión del autoconcepto familiar en la percepción de los

individuos acerca de su participación, compromiso y conexión dentro de su entorno familiar.

En síntesis, estos resultados son coherentes con investigaciones previas realizadas en la misma FI-UNRC (Paoloni, 2015; Paoloni y Chiecher, 2014) y subrayan la necesidad de tener en cuenta estas dimensiones en el contexto educativo. Según los teóricos en este campo, como García y Musitu (2014), el fortalecimiento del autoconcepto en estas áreas puede contribuir al mejor rendimiento académico, al mayor bienestar psicosocial y a una integración social adecuada. Por tanto, es esencial continuar profundizando en la comprensión del autoconcepto y su relación con otros aspectos del desarrollo estudiantil. Esto permitirá la implementación de estrategias y acciones que fomenten el autoconocimiento, la confianza en uno mismo y el desarrollo integral de los estudiantes.

8.3.2. Percepciones autorreferenciales desde las voces de los participantes

En esta sección, se exponen los resultados más relevantes derivados de las representaciones expresadas por los estudiantes a través de las entrevistas y los relatos autobiográficos en las que participaron a finales del año 2019. Estos resultados se contextualizan y comparan con los hallazgos previos obtenidos en 2018. Los análisis se agrupan en torno a tres ejes temáticos principales: *Autopercepciones como estudiante universitario*, *Fortalezas reconocidas en relación con su desempeño académico* y *Debilidades u obstáculos que impactan en su rendimiento académico*. A continuación, se presentan los resultados detallados en cada uno de estos ejes.

8.3.2.1. Autopercepciones como estudiante universitario

El primer eje de análisis - *autopercepciones como estudiante universitario*- reúne las respuestas brindadas por los estudiantes a las preguntas: *¿Cómo te consideras como estudiante?* *¿Cómo te describís como estudiante en ese momento?* Del análisis emergieron tres categorías: *Valoraciones positivas* (18 de 31), *Valoraciones negativas* (5 de 31) y la *motivación para el aprendizaje* (7 de 31). En la Ilustración 19 se presentan en forma de nube de palabras los resultados hallados:

sentar|sentir
responsable
más bueno
 ir **gustar** terminar
aprender normal
hacergana
actualmente

Ilustración 19. Nube de palabras: Autopercepción. Datos para 31 estudiantes de 2do año de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2019

Fuente: elaboración propia

Las palabras más frecuentemente mencionadas fueron: 'responsable', 'aprender', 'bueno/a', 'gustar', 'gana(s)', 'normal'. Un análisis del contexto de enunciación de dichas palabras, muestra que la categoría emergente más frecuente fue la *Valoración positiva* de sí mismos. Los estudiantes se percibieron como responsables con el estudio, dedicándole tiempo y siendo perseverantes ante las dificultades ya que estaban convencidos y motivados respecto de la carrera que eligieron. Fragmentos como los siguientes ilustran la categoría referida:

[¿Cómo te consideras como estudiante? ¿Cómo te describís como estudiante en este momento?]

(...) *Me describiría como un estudiante perseverante, que pudo superar las adversidades por medio del esfuerzo propio y el apoyo de su entorno* (relato de estudiante N°2 Ing. Química)

(...) *Creo que ser aplicado y tener constancia es la clave para que te vaya bien, y así me describo actualmente* (relato de estudiante N°7 Ing. Química)

(...) *Actualmente me considero un estudiante regular y responsable y me gusta ayudar a mis compañeros y ayudarnos mutuamente* (relato de estudiante N°17 Ing. Química)

(...) *Me describo como responsable con lo que hago ya que es lo que decidí hacer para mi futuro, y que lo hago con mucho entusiasmo y esmero* (relato de estudiante N°21 Ing. Química)

Dentro de las *valoraciones positivas*, en las entrevistas, los estudiantes también se describieron a sí mismos como autónomos, preocupados y comprometidos con sus procesos de aprendizaje, acompañado por un genuino gusto por la carrera que habían elegido. A continuación, se comparten algunos fragmentos ilustrativos:

[¿Cómo te consideras como estudiante? ¿Cómo te describís como estudiante en este momento?]

(...) *me considero una persona que me gusta todo, todos los ejercicios y por ahí es algo que estoy tratando de, como dije antes, más calidad en el estudio*

y por ahí por ejemplo con mi grupo nos ponemos toda una tarde con un problema, pero a ese problema le sacamos bastante provecho, pensar bien intelectualmente un problema, pero no un montón. Y traté de mejorar mucho eso (estudiante N°13 Ing. Química)

(...) pasa que nosotros contamos con más herramientas, por ahí no necesitas que te estén explicando tanto y ya contás con esa base de dos años (...) En segundo año como que arranca por ahí esa transición de que bueno, los profes ya... es como te digo, como que también vos ya estás más acostumbrado a la uni, ya conoces los movimientos, ya no estás tan dependiente, ya te empezás solo a hacer más autónomo (...) nunca bajé los brazos, le metí, le metí, le metí. Y si tengo que rendir algún recuperatorio no perdí un segundo en agarrar... había chicos que rendían mal y ya estaban recontra bajoneados, yo al contrario. El día que rendí mal fui al otro día ya estaba en consulta viendo la forma, porque más allá de la nota ya me daba bronca el no entender algo. Entonces por ahí eso fue lo que a mí personalmente me ayudó mucho (...) Y obviamente que te tiene que gustar, porque yo... a mí me encanta lo que hago. Entonces el solo hecho de que te guste la cabeza sola ya te va bajando para que lo que te sea difícil de hacértelo más fácil, y que todo sea más sencillo, a pesar de que algunas cosas cuestan (estudiante N°18 Ing. Química)

Estos fragmentos revelan la actitud positiva y el compromiso que los estudiantes tienen hacia su educación. Demuestran una fuerte conexión emocional y una motivación intrínseca hacia su campo de estudios. Estas percepciones y actitudes positivas son indicadores prometedores para el éxito académico y el desarrollo personal de los estudiantes, tal como lo plantean en sus estudios García (2014) y García Caneiro (2003).

Con frecuencias notablemente menores, la segunda categoría que emerge del análisis de las percepciones de los estudiantes, refiere a *valoraciones negativas* sobre sí mismos (5 de 31). En estas respuestas, los estudiantes se describieron a sí mismos como regulares y, en algunos casos, como "no tan buenos" como les gustaría ser. A continuación, se presentan fragmentos de las entrevistas que ejemplifican estas percepciones:

[¿Cómo te consideras como estudiante? ¿Cómo te describís como estudiante en este momento?]

(...) Como estudiante no tan buena y organizada como me gustaría (relato de estudiante N°8 Ing. Mecánica)

(...) Me describo como miedoso (relato de estudiante N°31 Ing. Mecánica)

La tercera categoría emergente se relaciona con la *motivación para el aprendizaje* y engloba las respuestas de los estudiantes que hacían referencia a su habilidad, interés y deseo de aprender, no concibieron sus cualidades como estancas sino como rasgos por optimizar. Además, en esta categoría se destacan las menciones a las ganas de seguir aprendiendo, incluso cuando se sentían agotados.

Los estudiantes expresaron su entusiasmo por seguir avanzando y mejorando en su proceso de aprendizaje. Es muy interesante que parte de los estudiantes se describieron con la posibilidad de mejorar su hacer como estudiantes. A continuación, se presentan fragmentos de las entrevistas que ilustran esta categoría:

[¿Cómo te consideras como estudiante? ¿Cómo te describís como estudiante en este momento?]

(...) *Como estudiante aprendí a mejorar mi ritmo de estudio y administrar mi tiempo* (relato de estudiante N°15 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) *Estudiante cansado, pero con ganas de terminar el cuatrimestre y promocionar materias* (relato de estudiante N°18 Ing. Química)

(...) *Actualmente me siento más desganado, sin ganas de aprender realmente, con miedo en algunos exámenes. Pero con actitud de querer tener el mejor desempeño posible* (relato de estudiante N°20 Ing. Química)

(...) *Me describo como contundente, no me voy a dar por vencido Por más que me pongan muchas trabas* (relato de estudiante N°30 Ing. Mecánica)

En síntesis, al analizar las percepciones autorreferenciales de los estudiantes a través de sus relatos y de las entrevistas, se observa una mayor prevalencia de valoraciones positivas y un firme deseo de aprendizaje continuo, lo que permite pensar en una auténtica pasión por la carrera elegida y una voluntad de mejora constante, incluso cuando enfrentan momentos de agotamiento. Por otro lado, aunque menos frecuente, sigue presente la categoría de valoración negativa de sí mismos, donde los estudiantes reconocen que no siempre se perciben tan competentes como desearían. Estas valoraciones regulares demuestran un sentido de autocrítica que puede ser una fuente de motivación para el crecimiento personal y académico, enfrentando los desafíos académicos con determinación. Tal y como lo expresan Paoloni y Chiecher (2014), promover instancias de *feedback* sobre el autoconcepto de los estudiantes puede elevar la conciencia acerca de las representaciones que construyen sobre sí mismos. La profundización en estas percepciones mejora la sensibilidad contextual para identificar condiciones necesarias que activan versiones más eficaces en cada situación. Por lo tanto, este tipo de instancias deberían ser resaltadas en contextos de aprendizaje, sobre todo durante el ingreso universitario.

En conjunto, estas percepciones autorreferenciales proporcionan a los investigadores una visión enriquecedora de la experiencia de los estudiantes durante su segundo año de carrera universitaria, destacando tanto sus fortalezas como las áreas en las que pueden mejorar. A continuación, se profundizará en estos aspectos para comprender mejor su impacto en las trayectorias académicas.

8.3.2.2. Fortalezas

Este segundo eje sintetiza los aportes proporcionados por los estudiantes a las siguientes preguntas en el marco de los relatos autobiográficos y de las entrevistas: *¿Qué aspectos consideras que te favorecen? ¿Has percibido alguna fortaleza que te haya beneficiado en esta nueva etapa? ¿Cuáles?* A través del análisis de los datos, se pudo identificar que la mayoría de las respuestas de los estudiantes refieren a fortalezas identificadas en relación con sus desempeños como aprendices. Estas percepciones se agruparon en tres categorías principales: 1. *El Valor de los vínculos* (23 de 31), 2. *Las estrategias de Estudio y Gestión del Tiempo* (17 de 31) y 3. *Una mayor integración al Entorno Académico, "ser parte"* (10 de 31). Como se sistematiza en la Ilustración 20, estas tres categorías se representan mediante las palabras o conceptos más frecuentes mencionados, como "bueno", "más", "estudio/estudiar", "método", "grupo", "materia", "tiempo", entre otros.

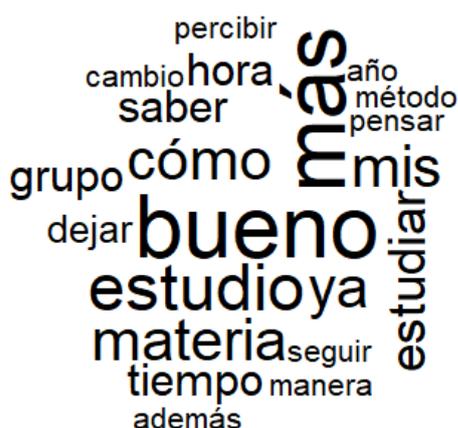


Ilustración 20. Nube de palabras: fortalezas percibidas. Datos para 31 estudiantes de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do año – 2019

Fuente: elaboración propia

En la primera categoría, el *Valor de los Vínculos*, se agrupan las respuestas de los estudiantes que resaltaron la importancia del grupo de estudio/compañeros, los amigos y los docentes como fuentes de sostén y motivación. A continuación, se presentan extractos que ilustran estas afirmaciones:

[¿Qué aspectos consideras que te favorecen? ¿Has percibido alguna fortaleza que te haya beneficiado en esta nueva etapa? ¿Cuáles?]

(...) *Los profes fueron muy buena onda y lo que me motivó a seguir adelante es escuchar a los profes hablar de otras materias que parecen muy interesantes, y querer conocer esas materias. Además de que me fue bastante bien* (relato de estudiante N°7 Ing. Química)

(...) *valoro mucho el apoyo de los profes en la mayoría de las materias y también en la dedicación que tienen para enseñar, solo es muy complejo, y me dedican mucho tiempo* (relato de estudiante N°13 Ing. Química)

(...) *Fortaleza es que tenía amigos más grandes en años más avanzados que me daban consejos* (relato de estudiante N°17 Ing. Química)

(...) *el apoyo familiar y psicológico, mi familia siempre me apoya en el sentido de estar contenido es mirar un poco hacia atrás para recorrer todo lo que logré en estos dos años, ya sea de lo malo o bueno, ya que de lo malo uno aprende* (relato de estudiante N°18 Ing. Química)

(...) *Fortalezas sí, desde saber trabajar de mejor manera en grupo e intercambiando información. Además, saber cómo encarar medianamente las materias* (relato de estudiante N°19 Ing. Química)

(...) *El estudio en grupo es muy bueno para mí ya que te ayuda a ver distintas formas de interpretación* (relato de estudiante N°30 Ing. Mecánica)

Durante las entrevistas, los estudiantes subrayaron el valor que para ellos tiene el grupo de compañeros, tanto en la formación de nuevos grupos de estudio como en la consolidación de vínculos y el desarrollo de amistades. Estos grupos brindaron apoyo, motivación y contención emocional, y su influencia no se restringió únicamente al ámbito académico, sino que también se extendió a compartir momentos significativos, situaciones de distracción y diversión. A continuación, se presentan fragmentos de las entrevistas que ejemplifican estas afirmaciones:

[¿Cuáles fueron tus principales fortalezas?]

(...) *Fortaleza el grupo sigue intacto, aparte venimos todos iguales en las materias, venimos literalmente todos parejos y eso también me tranquiliza porque nos entendemos mucho y estamos en permanente contacto para la resolución de ejercicios o para lo que sea, cualquier duda. Como que nos complementamos digamos* (estudiante N°13 Ing. Química)

(...) *A fines del primer año de cursado me fui con algunas relaciones medio distantes. Y en segundo año bueno yo me predispuse un poquito más a abrirme y buscar compañeros con los cuales estudiar y por suerte los encontré y gracias a eso el segundo año fue nada que ver al primero. Estudiar en grupo, aunque cueste mucho abrirse y buscar un compañero, es muchísimo más lindo que estudiar solo, por lo menos a mí parecer es nada que ver, es otro modo* (estudiante N°15 Ing. Mecánica)

(...) *Positivamente que uno ya va conociendo a los compañeros y de cierto modo los que vamos quedando, cada cuatrimestre es "uy empezamos 20 o empezamos 60 y ahora somos 30 y después somos 20. Y algunos recursan materias u otros... y otros seguimos, y otros se adelantan más. Uno ve con los que está digamos, y ahí empieza a formar su grupo, tanto de compañerismo como de estudio, entonces esa fortaleza. Y a conocerlos más humanamente, no solamente académicamente. Entonces, ya como que fortaleces eso ya, que se pueden, se crean otros vínculos y uno agarra más confianza, ya no está solo, digamos, cómo cuando empezó. Va conociendo la manera de pensar y analizar el tema de los otros. Entonces eso genera que puedas resolver un problema junto con los demás y aprender también de ellos como ellos a veces de vos* (estudiante N°19 Ing. Electricista)

(...) *El grupo, realmente tenemos un grupo que somos cuatro o cinco, por ahí yo tengo, soy demasiado sociable y tengo dos o tres grupos con chicos que me junto. Pero mi grupo en sí que son cuatro o cinco se fortaleció mucho y somos muy compañeros, o sea, ya somos amigos, por un decir, más que*

compañeros. Y eso en sí para mí es una fortaleza fundamental el grupo (...) pero por suerte tengo el grupo ahí que te apoya para seguir adelante y los profes también, que por ejemplo, hay veces que te dan una mano cuando desaprobás, te pasan correcciones para que vos puedas analizar entre tus errores. Eso está bueno, pero viste una debilidad propia por ahí el exceso de confianza (estudiante N°1 Ing. Electricista)

Estos fragmentos exponen la alta valoración de los estudiantes respecto de su grupo de estudio como un componente esencial en su proceso de aprendizaje, el equilibrio logrado entre el estudio y otras actividades, así como resaltando la importancia del apoyo y de la amistad.

En la segunda categoría, *Estrategias de Estudio y Gestión del Tiempo*, se integran cada una de las respuestas donde se reconoció como fortaleza la capacidad de haber mejorado el rendimiento a través de la implementación de métodos de estudio más efectivos y la habilidad para gestionar el tiempo de manera más eficiente, vinculado con un genuino gusto por las materias que estaban cursando. A continuación, se presentan algunos fragmentos representativos:

[¿Qué aspectos consideras que te favorecen? ¿Has percibido alguna fortaleza que te haya beneficiado en esta nueva etapa? ¿Cuáles?]

(...) Vale agregar que fui mejorando mis métodos de estudio, sé manejar mejor mis tiempos. Como fortaleza podría destacar mi perseverancia, responsabilidad (relato de estudiante N°3 Ing. Química)

(...) Mis fortalezas son el hecho de poder ponerme a estudiar con mayor constancia (relato de estudiante N°5 Ing. Química)

(...) Lo que pude lograr es saber estudiar mejor y administrar los tiempos para no estar tan estresado (relato de estudiante N°7 Ing. Química)

(...) Si sentía que tenía muchas herramientas para tratar los problemas que se me proponían y más facilidad para estudiar (relato de estudiante N°21 Ing. Química)

(...) En este segundo año me siento más cómodo ya que me habitué mejor al estudio y a los tiempos de la carrera (relato de estudiante N°26 Ing. en Telecomunicaciones)

Durante las entrevistas, los estudiantes ahondaron en lo referido a la gestión del tiempo de estudio, comentaron así que fueron adquiriendo de manera progresiva una comprensión más profunda sobre cuándo y por cuánto tiempo debían dedicar a la preparación de exámenes de manera eficiente. Se pueden percibir mayores niveles de autoconciencia y autorregulación, los estudiantes logran conocerse mejor como estudiantes, conocen mejor sus ritmos, estrategias, y mejoran así sus desempeños y compromiso. A continuación, se comparten extractos destacados de estas conversaciones:

[¿Cuáles fueron tus principales fortalezas?]

(...) No, lo único en lo que me centré era en lo que yo notaba como debilidades, el hecho de organizarme. Para eso me sirvió todo primer año, básicamente fue prueba y error hasta que me puse al corriente. Ya en segundo año ya arranqué en forma distinta, me organizaba distinto, rendía en la semana, planificaba qué iba a hacer cada día, cada semana para llegar a tiempo con los parciales y cumplir con todo. Porque eso fue lo que más me contó en primer año (estudiante N°4 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Y yo creo que lo que más se fortaleció fue la administración del tiempo, ya cuando tenía que presentarme para un parcial o para un final sabía qué tiempo me llevaba, sabía por ahí cómo empezar a estudiar la materia entonces me ahorra mucho tiempo, que antes no sabía cómo administrar, no sabía con qué me iba a topar cuando rendía. Y bueno el resto siguió muy similar, si bien se va agrandando, vas probando distintos grupos de estudio, estudias con distintos compañeros, si bien mi grupo de estudio se siguió manteniendo he estudiado mucho con otra gente que por ahí no estaba acostumbrado a estudiar. Y bueno, todo eso fueron cosas muy positivas (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Y yo creo que la fortaleza más grande fue darme cuenta en qué momento me tenía que poner a estudiar y en qué momento no. Y en el primer año me pasó de llegar a un punto de que estoy hasta la cabeza de cosas para estudiar, temas que leer, cosa de anotar, de resumir, de hacer problemas, y ya en el segundo año eso lo tenía como "bueno si tengo que hacer esto y esto me tengo que poner dos, tres, cuatro semanas antes para ir refrescando un poquito lo que me van a evaluar y no que me agarre tan de golpe el examen, los parciales o incluso los finales" (estudiante N°15 Ing. Mecánica).

Por último, la tercera categoría emergente se relaciona con la *Mayor integración al Entorno Académico*, "ser parte". Esta categoría agrupa las respuestas de los estudiantes que identificaron la adaptación al entorno académico como una fortaleza, lo que les permitió reducir niveles de autoexigencia excesiva y reconocer la importancia de equilibrar su carrera con actividades fuera del ámbito académico. A continuación, se comparte un extracto de una entrevista que ilustra el sentido de lo referido, en la que una estudiante expresa su experiencia y reflexiones al respecto:

[¿Cuáles fueron tus principales fortalezas?]

(...) Y como que en segundo año como que ya es parte de mi vida, lo veíamos como una parte más, más relajada, que puedo hacer otras cosas además de la Universidad, que si me va mal está bien porque me fue mal y me puede ir mejor la próxima. Eso es la diferencia, de que en primer año yo estaba re ansiosa, llevaba todas las materias al día, todos los parciales bien, no ir a recuperatorio, estudiar todo el tiempo. Y ya en segundo año ya dije no, me relajo y voy, o sea, obviamente trato de aprobar los parciales, estudiar, aprender, pero además hacer... tomarme mi tiempo, digamos. Estar un rato mirando tele, lo que sea. No estar todo el día con los libros (estudiante N°8 Ing. Química)

Se pudo constatar, que los estudiantes subrayaron una vez más la importancia de los docentes y sus compañeros de estudio como fuentes fundamentales de apoyo y motivación. Estos actores desempeñaron un papel crucial

tanto en el primer como en el segundo año al proporcionar respaldo emocional, apoyo académico y estímulo para alcanzar los objetivos educativos. Su presencia constante y apoyo inquebrantable contribuyeron de manera significativa a la creación de un entorno propicio que impulsó el desarrollo académico y el bienestar general de los estudiantes.

Otro aspecto que se mantuvo entre lo encontrado en 2018 y 2019 es la percepción de mejoras en sus procesos de aprendizaje, como una importante fortaleza; así, la capacidad de mejorar su rendimiento mediante métodos de estudio más efectivos, la habilidad para adaptar su ritmo de estudio y la eficiente organización de su tiempo, parecen que fueron los cambios más frecuentemente mencionados por los estudiantes entre el primer y segundo año de cursada. Estas fortalezas no solo contribuyen a un entorno educativo positivo y enriquecedor, sino que también facilitan el desarrollo académico, promoviendo el bienestar emocional y la satisfacción personal de los estudiantes.

8.3.2.3. Obstáculos o debilidades

Para explorar las debilidades u obstáculos percibidos por los estudiantes durante su segundo año académico, se les hizo las siguientes preguntas en los relatos autobiográficos y en las entrevistas: *Ya cursando el segundo año en la universidad ¿Cuáles fueron las principales dificultades? ¿Percibías otros obstáculos? ¿Cuáles?*

A partir del análisis de las respuestas se identificaron tres aspectos principales: *dificultades en el tiempo disponible* (10 de 31), *aspectos intrapersonales* (9 de 31) y la *complejidad de los contenidos* y la forma de enseñarlos (6 de 31). Estas conclusiones se respaldan con los resultados obtenidos mediante el programa Iramuteq, que muestra en la nube de palabras de la Ilustración 21 las palabras más frecuentes en las respuestas de los estudiantes, como 'tiempo', 'materia', 'falta' y 'miedo', entre otras.

o anterior
 o estudio
 i materia
tiempo
 falta más
 año sentir
 mucho

Ilustración 21. Nube de palabras: obstáculos/debilidades percibidas. Datos para 31 estudiantes de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do año – 2019
 Fuente: elaboración propia

La primera categoría identificada fueron las *dificultades en el tiempo disponible*, la cual reúne las respuestas de los estudiantes que señalaron los desafíos que surgieron al tratar de organizar las múltiples responsabilidades académicas, incluyendo las demandas de cada materia y el tiempo requerido para asistir a clases y completar tareas. Los estudiantes enfrentaban la tarea de equilibrar estas diferentes exigencias, lo que pudo generar presión y estrés. La gestión eficiente del tiempo se convirtió en un aspecto crucial para lograr un adecuado rendimiento académico y mantener un equilibrio entre el estudio y otras actividades. Se comparten fragmentos de los relatos autobiográficos:

[Ya cursando el segundo año en la universidad ¿Cuáles fueron las principales dificultades? ¿Percibías otros obstáculos? ¿Cuáles?]

(...) *Sin embargo, fue un obstáculo la poca disposición de tiempo para estudiarlos con más anticipación y eso es algo que debo mejorar (...) pero me sirve la experiencia para el año siguiente aprovechar más el tiempo* (relato de estudiante N°1 Ing. Química)

(...) *Obstáculos tomar decisión de dejar materias (...) no saber organizarme con los horarios de estudio* (relato de estudiante N°12 Ing. Química)

(...) *La debilidad fue lo duro de los contenidos y la carga horaria (...) Pero mi debilidad es el horario de clase, ya que me complica mucho el estudio al no dejarme tanto tiempo* (relato de estudiante N°20 Ing. Química)

Con el objetivo de obtener respuestas más detalladas, durante las entrevistas se planteó la siguiente pregunta: *Al comparar tu primer año en la universidad con el segundo, ¿qué obstáculos o debilidades identificas?* A lo largo de sus respuestas, los estudiantes profundizaron en los desafíos relacionados con la gestión de su tiempo de estudio y la carga horaria de las clases. A continuación, se muestran fragmentos de las entrevistas que ejemplifican lo mencionado anteriormente:

[Poniendo en comparación el primer año en la universidad con el segundo ¿Qué se te presentó como un obstáculo o una debilidad?]

(...) Y al principio de segundo me costó bastante acomodarme con los horarios ya que eran más materias y el contenido no era tan liviano como en primero (estudiante N°9 Ing. Mecánica)

(...) Y después una debilidad por ahí el horario de cursado, porque en segundo año cursamos todo el día, desde las 10 hs. de la mañana hasta las 20 hs. de la noche y juega, pero muy en contra porque es muy difícil organizar los horarios por ahí. Pero por ahí está bueno también, o sea el tema del juego de horarios, porque te exige que tomes ese ritmo. Pero yo lo veo como que fue una debilidad en mí el tema de los horarios porque costó por ahí acostumbrarme (estudiante N°1 Ing. Electricista)

La segunda categoría identificada se relaciona con *aspectos intrapersonales*, agrupando las dificultades u obstáculos percibidos por los estudiantes, quienes destacaron la inseguridad, las dificultades para mantener la atención durante períodos prolongados y los sentimientos de miedo, angustia o ansiedad experimentados en relación con las demandas académicas. A continuación, se presentan extractos de los relatos en los que los estudiantes expresan lo mencionado anteriormente:

[Ya cursando el segundo año en la universidad ¿Cuáles fueron las principales dificultades? ¿Percibías otros obstáculos? ¿Cuáles?]

(...) Obstáculo ansiedad (...) Obstáculo, miedo a las correlativas para el año que viene (relato de estudiante N°8 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Obstáculo el miedo a los exámenes, la complejidad en expresar lo que sé (relato de estudiante N°9 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) Un obstáculo fue el haber quedado libre en física, lo que me imposibilita a cursar unas cuantas materias de segundo año (relato de estudiante N°10 Ing. Telecomunicaciones)

(...) Los miedos y aplazos (relato de estudiante N°31 Ing. Mecánica)

Cada uno de estos obstáculos pudo llegar a influir en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes, por lo que es esencial considerarlos para proporcionarles el apoyo requerido en su proceso de aprendizaje. En las entrevistas, varios estudiantes ahondaron en estos desafíos, y a continuación, se comparten algunos fragmentos que ilustran sus experiencias:

[Poniendo en comparación el primer año en la universidad con el segundo ¿Qué se te presentó como un obstáculo o una debilidad?]

(...) cuando rendí esa materia ahí fue cuando... que me quedó ese mes sin poder hacer las otras materias, como que ahí estaba, como que me sentía muy mal y me sentía como que yo veía a mis compañeros, somos muy pocos los que quedábamos que íbamos dentro de todo al día. Pero yo me sentía mal porque los veía a ellos que podían hacer las materias y que yo no podía hacer porque me quedé libre en cálculo. Entonces ahí fue cuando hice el cambio brusco, digamos, de calmarme y decir "bueno, ya está, no tengo que mirar a los que tengo al lado, me tengo que enfocar en lo que yo puedo hacer"

y en lo que yo puedo lograr con mis materias y con lo que yo puedo llegar a estudiar", digamos. Porque eso de quedarme libre fue lo que me perjudicó, pero puedo seguir haciendo otras materias y enfocarme en esas materias. Y si tengo duda o algo preguntarle a mis compañeros (estudiante N°8 Ing. Química)

(...) Y en cuanto a dificultades, y si la inseguridad por ahí siempre está, los nervios antes de rendir, todavía esas cosas siguen, siguen intactas, pero bueno se tratan de manejar un poco (estudiante N°13 Ing. Química)

La tercera categoría emergente aborda el desafío de enfrentar la *complejidad de los contenidos*, la metodología de enseñanza y la presión por obtener buenos resultados académicos. En esta categoría, se agruparon las respuestas de estudiantes que identificaron como obstáculos tanto la creciente complejidad y exigencia de los contenidos en algunas asignaturas con el paso del tiempo, como la manera en que los docentes impartían la instrucción relacionada con estos contenidos. Esto, a su vez, les generaba una mayor presión para alcanzar un rendimiento satisfactorio. Los estudiantes expresaron sus preocupaciones de la siguiente manera:

[Ya cursando el segundo año en la universidad ¿Cuáles fueron las principales dificultades? ¿Percibías otros obstáculos? ¿Cuáles?]

(...) Algunos obstáculos que sentí eran según la materia y los profesores, si me gustaba cómo me la enseñaban o si lo hacían con ganas, además de que si me gustaba o no la materia (relato de estudiante N°19 Ing. Química)

(...) Una materia que me cuesta y es muy larga, qué podría decir que es mi obstáculo (relato de estudiante N°17 Ing. Química)

(...) Cada vez se me complejiza más y hay materias que demandan mucho estudio a diferencia de cuatrimestres anteriores (relato de estudiante N°21 Ing. Química)

(...) Los obstáculos fueron aprobar cálculo 2 (...) Obstáculo? Aprobar física (relato de estudiante N°18 Ing. Química)

(...) Obstáculos? Los parciales (relato de estudiante N°31 Ing. Mecánica)

En algunas situaciones, estos desafíos llevaban a los estudiantes a sentirse abrumados por la cantidad de información que debían procesar y comprender. Además, experimentaban frustración al no poder seguir el ritmo de la materia. Durante las entrevistas, los estudiantes compartieron sus experiencias de la siguiente manera:

[Poniendo en comparación el primer año en la universidad con el segundo ¿Qué se te presentó como un obstáculo o una debilidad?]

(...) Y como dificultad es que digamos la propia exigencia de la carrera, cada vez tenés más materias más complejas y que necesitan las bases de las materias que cursaste en primero. Entonces por ahí tenés que volver a rever algunas cosas o refrescar conceptos. Y cada vez, como se va complejizando más, son más cuentas o hay que tener en cuenta más cosas para aproximarlo

a la realidad, ya no es tanto algo simple (...) algunos conceptos son por ahí un poco abstractos, no los ves, pero ves las consecuencias que trae. Hay que ver cómo analizarlo. Como nos decían "Acá no es difícil, les pedimos una sola cosa y es que piensen". Y eso por ahí lleva, darse cuenta lleva su tiempo de sentarse y ver cómo se razona (estudiante N°19 Ing. Electricista)

(...) Y obstáculos, bueno ya en segundo año empezamos a ver cosas que distaban mucho de los contenidos que estaba acostumbrado en el secundario o en primer año, y bueno es como encarar cosas nuevas, cosas que nunca antes habías visto. Y bueno, eso es lo que más costaba, empezar a ver las cosas de otra forma (estudiante N°7 Ing. en Telecomunicaciones)

Estos hallazgos proporcionan información valiosa para comprender las dificultades que enfrentan los estudiantes y pueden servir de base para implementar estrategias de apoyo y acompañamiento en su trayectoria académica. Es importante brindarles herramientas y recursos que les permitan afrontar estos desafíos de manera efectiva, fomentando así mejores aprendizajes y bienestar en la universidad.

En síntesis, al analizar las percepciones de los estudiantes sobre los obstáculos o debilidades que enfrentaron durante su segundo año en la universidad, se observan continuidades en varios aspectos con lo hallado durante el primer año de cursado. La organización del tiempo de estudio, la carga horaria de las clases, la complejidad de los contenidos, la correlatividad de las materias y los miedos ante los exámenes se continuaron destacando como desafíos recurrentes. Se evidencia una clara relación entre los obstáculos y debilidades inicialmente percibidas durante el primer año de cursado, como la falta de tiempo y la dificultad para organizarse frente a las demandas, y las fortalezas mencionadas durante el segundo año. Se observa un progreso significativo, ya que los estudiantes percibieron que han mejorado su gestión del tiempo, destacándolo como una fortaleza adquirida a lo largo del proceso. Este vínculo subraya la capacidad de los individuos para superar desafíos iniciales y desarrollar ciertas competencias en respuesta a las demandas académicas.

8.4. Metas de aprendizaje

Para analizar las metas de aprendizaje de los estudiantes que participaron de esta investigación durante su segundo año de estudios, se les planteó una serie de preguntas en los relatos autobiográficos. Estas preguntas incluían: *¿Cuál es tu objetivo principal: aprender o aprobar?, y ¿Has logrado alcanzar las metas que te has propuesto?*

Los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes mantenían como su primera meta el deseo de aprender, mientras que su segunda meta estaba relacionada con el objetivo de aprobar. Se trató de categorías no mutuamente excluyentes, un 90% de los estudiantes que respondieron los relatos autobiográficos indicaron que su objetivo principal durante el segundo año de estudios era "aprender", y un 55% mencionó que también buscaban "aprobar", como se evidencia en la Ilustración 22.

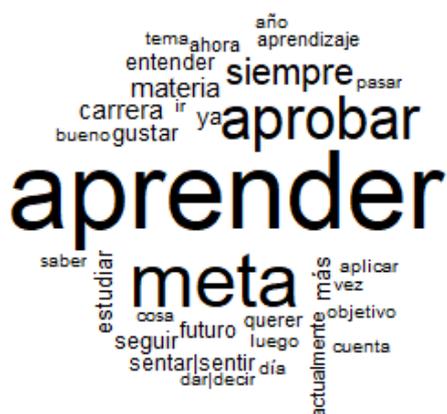


Ilustración 22. Nube de palabras: Metas/Vinculación con el aprendizaje. Datos para 31 estudiantes de Carreras de Ingeniería (FI-UNRC) 2do año – 2019
Fuente: elaboración propia

Además de las palabras mencionadas anteriormente, se observaron términos frecuentes como 'estudiar', 'entender', 'aprendizaje', entre otros. Esto denota un enfoque predominantemente orientado hacia la adquisición de conocimiento y comprensión profunda de los temas.

Es relevante destacar que, al igual que durante su primer año de estudios, los estudiantes continuaron enfatizando la importancia de lograr el éxito académico a través del aprendizaje significativo de los contenidos. Destacaron la construcción de conocimientos como un objetivo fundamental en su formación profesional. No obstante, también continuaron reconociendo la necesidad de aprobar cada materia para avanzar en sus carreras académicas, lo que revela un equilibrio entre el deseo de aprender y la necesidad de obtener resultados académicos satisfactorios. Este equilibrio se alinea con las metas múltiples, como proponen Kaplan y Maehr (2002) y Paoloni (2010b), que implican orientarse hacia metas de aprendizaje y desempeño de manera simultánea. Cada estudiante busca ajustar de manera autorregulada sus recursos y estrategias, combinando diversas orientaciones motivacionales, lo cual amplía sus posibilidades de incrementar o mantener el interés y, al mismo tiempo, lograr un buen desempeño académico (González Fernández, Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación, 2005).

Es igualmente relevante resaltar el impacto de los plazos y la limitación de tiempo a los que los estudiantes se enfrentan. En ocasiones, la falta de tiempo ejerce presión sobre ellos, lo que los lleva a centrarse en aprobar los exámenes sin profundizar exhaustivamente en el aprendizaje. No obstante, posteriormente, retoman esos contenidos durante las instancias de exámenes finales, donde buscan una comprensión más profunda.

Además, junto con ciertas continuidades en las formas de entender la relación con el aprendizaje entre el primer y segundo año, se observa un cambio de perspectiva después de dos años de cursado, con un crecimiento en lo que Anderman y Patrick (2012) denominan metas intrínsecas relacionadas con el aprendizaje. En los fragmentos de las respuestas de los estudiantes presentados a continuación, se aprecia claramente su percepción sobre la relación con los aprendizajes y cómo esta evoluciona a lo largo de su trayectoria universitaria:

[¿Cómo te relacionas con el aprendizaje en la actualidad?, ¿Cuál es tu objetivo principal: aprender o aprobar?]

(...) La meta siempre es aprender, ya que los conocimientos adquiridos pueden resultar útiles en el futuro, ya sean en otras asignaturas o en lo laboral (relato de estudiante N°2 Ing. Química)

(...) Me sigo sintiendo motivada como en el primer cuatrimestre para seguir estudiando, sólo que ahora con la presión de las materias. Espero aprobar e incorporar la mayor cantidad de aprendizaje para implementar más adelante (relato de estudiante N°4 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) En los parciales siempre trato de aprobar, pero obviamente hay que saber algo, es que lo que no pude entender en el cursado, lo aprendí para el final (...). En este último mes se junta todo y estás medio jugado estudiando, pero siempre la meta es aprender, y si aprendes aprobás (relato de estudiante N°7 Ing. Química)

(...) Aprender, entender lo que me explican, entender y saber a dónde lo puedo aplicar en cosas de mi trabajo futuro (relato de estudiante N°12 Ing. Química)

(...) Mi meta es aprender, pero a veces es tan corto el tiempo que estudio para aprobar (relato de estudiante N°13 Ing. Química)

(...) El principal objetivo era aprender bien las materias ya que los temas vistos en este año son los que se aplican a lo largo de toda la carrera. Si bien cuando el tiempo apretaba el objetivo se convertía en aprobar (...). Al día de hoy con los últimos parciales es más la tendencia estudiar para aprobar que aprender (relato de estudiante N°15 Ing. en Telecomunicaciones)

(...) A pesar de que me iba bien el principal objetivo que tengo es aprender, ya que antes era aprobar (relato de estudiante N°24 Ing. Mecánica)

(...) Al principio mi meta fue mantenerme al día con la carrera, pero luego me di cuenta que lo que realmente quería era aprender porque a esto me voy a dedicar toda mi vida (...) Actualmente siento que estoy estudiando para ser

alguien y no porque no tengo otra opción, porque es lo que me gusta y quiero para mi futuro (relato de estudiante N°28 Ing. Mecánica)

Estos testimonios subrayan la complejidad de equilibrar la necesidad de aprobar con el deseo de aprender de manera significativa. Los estudiantes debían encontrar estrategias eficientes para administrar su tiempo y maximizar su comprensión de los contenidos, a fin de lograr tanto el éxito académico como la construcción de aprendizajes significativos. Se evidencia la importancia de establecer un equilibrio entre el aprendizaje profundo y la necesidad de obtener buenos resultados académicos. Por tal motivo, resulta esencial brindar a los estudiantes herramientas y estrategias que fomenten su motivación intrínseca hacia el conocimiento y les permitan alcanzar el éxito tanto en el proceso de aprendizaje como en la superación de los desafíos académicos.

En síntesis, en este capítulo se han explorado los cambios y continuidades en las influencias personales vinculadas al compromiso con los aprendizajes, centrándose en tres dimensiones clave: emociones académicas, percepciones autorreferenciales y metas académicas. Respecto a las emociones académicas, a pesar de los desafíos percibidos, como el aumento en la dificultad de los estudios, los estudiantes manifestaron un crecimiento en la confianza y en la adquisición de herramientas para manejar el miedo y el estrés, generando un sentido de seguridad en su trayecto académico. Las situaciones que suscitaron emociones positivas, durante ambos años, estuvieron relacionadas con los rasgos esperados en los docentes, la importancia del grupo y el éxito académico, mientras que las emociones negativas se vincularon principalmente con no lograr aprobar.

En la dimensión de las percepciones autorreferenciales, se observó una mayor prevalencia de valoraciones positivas del autoconcepto, evidenciando una voluntad de mejora y aprendizaje continuo. Aunque menos frecuentes, las valoraciones negativas demostraron una autocrítica que puede motivar el crecimiento. Las fortalezas identificadas incluyeron el apoyo de compañeros, principalmente, y de docentes, así como habilidades para mejorar el rendimiento. Los obstáculos persistentes abordaron la organización del tiempo, la carga horaria y la complejidad de los contenidos.

En relación con las metas académicas, los estudiantes subrayaron la importancia de lograr el éxito a través del aprendizaje, destacando la construcción de conocimientos como objetivo fundamental. Se evidenció la combinación de metas extrínsecas e intrínsecas, señalando una compleja interacción entre las motivaciones

de desempeño y dominio, configurando metas múltiples. En conjunto, estas reflexiones ofrecen una comprensión profunda de cómo las experiencias, emociones y metas personales, en relación con el contexto, configuran el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes a lo largo de dos años de estudios. Estas percepciones proporcionan un aporte valioso para explorar a fondo las tramas en la próxima sección.

CUARTA PARTE: CONSIDERACIONES FINALES

Esta cuarta parte del trabajo, incluye los Capítulos IX, X, XI, XII y XIII en donde se formulan interpretaciones y consideraciones finales respecto de los principales hallazgos obtenidos. De tal modo, continuamos avanzando así, en la dirección sugerida para este trabajo; esto es, brindar aportes teóricos y metodológicos orientados a potenciar el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan en los estudiantes el desarrollo de posibilidades para identificar y hacer uso inteligente de los recursos personales y situacionales con que cuentan para aprender.

En esta última sección, buscaremos visibilizar con mayor detalle algunas de las principales tramas que tejieron los resultados obtenidos. De tal modo organizaremos esta sección de la siguiente manera. En el Capítulo IX, presentaremos una visión panorámica de las tramas a las que se hace referencia y que ayudan a entender mejor el compromiso que un grupo de estudiantes desplegó para con sus aprendizajes. Se trata de una mirada inicial, abarcativa, apoyada en la estructura teórica propuesta por Pino-James (2015; 2017) y Pino-James et al. (2019) sobre los facilitadores del compromiso académico. En los capítulos X, XI y XII nos adentramos en las principales tramas identificadas, hacemos zoom o foco en algunos de sus componentes y dinámicas. Proponemos orientaciones potencialmente interesantes para las prácticas educativas en la universidad y delineamos algunos senderos por donde podría discurrir futura investigación al respecto. Finalmente, en el capítulo XIII se profundizan las interpretaciones en torno a la construcción de identidades comprometidas con el proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO IX:

Buscando tramas en la configuración del compromiso académico

En capítulos anteriores, se han presentado los resultados obtenidos a lo largo de dos años consecutivos mediante diversos instrumentos y modalidades de recolección, durante el período de cursada de un grupo de ingresantes a la FI-UNRC. Como ha quedado evidente, el estudio realizado es complejo, dado que el objeto de estudio es multidimensional y de igual manera complejo.

Desde el inicio de este trabajo, se planteó la hipótesis de que un mejor entendimiento de cómo se entrelazan las influencias que inciden sobre el compromiso académico puede ayudar a identificar acciones para promover su surgimiento. Un conocimiento más profundo del comportamiento de las variables propuestas -expectativas y percepciones sobre el contexto de aprendizaje, autoconcepto, competencias socioemocionales y emociones en contextos académicos-, así como una comprensión más holística de las relaciones que entretengan entre sí, permitirá proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas más sensibles. Estas relaciones serán capaces de ampliar las posibilidades de diseñar propuestas de enseñanza que fomenten un mayor compromiso con los aprendizajes y abran nuevas líneas de investigación para profundizar o ampliar el alcance de los hallazgos obtenidos.

En el marco de lo dicho y mediante el análisis de influencias contextuales y personales, hemos identificado tramas significativas que impulsan, de diversas maneras, las diferentes dimensiones del compromiso: conductual, afectivo/emocional, cognitivo y de agencia, a las que hemos referenciado en el marco teórico de este trabajo. Ahora, nos sumergiremos en las tramas que tejen estas hebras, capaces de fomentar prácticas educativas que promuevan un mayor compromiso de los estudiantes con los aprendizajes y una mejor integración en la comunidad de aprendizaje.

Mediante este estudio, buscamos destacar la relevancia de abordar el compromiso académico como una red conceptual integral, que tenga en cuenta las posibles interrelaciones entre diferentes factores o variables, tanto personales como contextuales. De esta manera, promovemos una comprensión más exhaustiva y matizada de la dinámica educativa.

Desde el inicio de este estudio, hemos afirmado que el desarrollo humano es un proceso interactivo y bidireccional, donde la persona y su entorno se influyen mutuamente. El término "ambiente" no se limita al entorno inmediato de la persona, sino que abarca un 'ambiente ecológico' más amplio, con interconexiones entre distintos entornos que ejercen influencias significativas en el desarrollo (Bronfenbrenner, 1986; 1987; Bronfenbrenner y Morris, 1998). El contexto, como elemento clave, puede tanto potenciar como obstaculizar el compromiso estudiantil. Al explorar los facilitadores del compromiso –desarrollados en el capítulo I del presente trabajo–, es esencial analizar los rasgos del contexto que mejoran dicha participación, las relaciones entre las diversas dimensiones del contexto y los indicadores de compromiso, y cómo el mayor compromiso puede impactar positivamente en los aprendizajes.

Como evidencian los análisis y resultados presentados, se han identificado diferentes aspectos, tanto personales como contextuales, que los estudiantes mencionaron en 2018 como expectativas para sus experiencias educativas. Notablemente, después de dos años, estos aspectos continúan siendo valorados como fundamentales para sus procesos de formación. Lo interesante es que estas expectativas alinean perfectamente con los hallazgos teóricos sobre compromiso académico. Los expertos resaltan estos mismos elementos como factores prometedores en contextos educativos que fomentan aprendizajes significativos.

En este sentido, las respuestas analizadas revelan una serie de factores que teóricamente están relacionados con la creación de ambientes de aprendizaje propicios para fomentar un mayor compromiso académico en los estudiantes. A lo largo de este estudio, se encontró que cada uno de los facilitadores identificados por expertos en la materia (Pino-James, 2015; 2017; Pino-James et al., 2019), coincide con las inquietudes expresadas por los estudiantes en sus relatos. Estos facilitadores incluyen: la promoción de tareas de aprendizaje significativas, el andamiaje en el desarrollo de competencias, la promoción de relaciones positivas entre pares, el establecimiento de relaciones positivas entre docentes y estudiantes, y el apoyo a la dimensión agente de los estudiantes. Todos estos elementos contribuyen al compromiso estudiantil y, por ende incrementan sensiblemente las posibilidades de

lograr aprendizajes más efectivos y significativos. A continuación, se profundizará en cada uno de estos facilitadores, ampliando su alcance dentro del contexto de este estudio y a partir de los resultados obtenidos.

- ***La promoción de tareas de aprendizaje significativas***

Esta dimensión del entorno desempeña un papel fundamental como facilitadora del compromiso académico, abarcando sus cuatro componentes, pero destacando principalmente en el cognitivo y de agencia. Esto implica el procesamiento de información y la acción proactiva y constructiva de los estudiantes. Las percepciones de los estudiantes subrayan la importancia de diseñar actividades que fomenten la aplicación práctica de conocimientos y fomenten la participación activa. Actividades auténticas y colaborativas se identifican como particularmente eficaces para mantener la motivación y el interés, en consonancia con lo que señalan diferentes investigadores (González Fernández, 2005; Guarido et al., 2023; Paoloni, 2010a; Paoloni y Rinaudo, 2021; Reschly y Christenson, 2012; Rigo, 2021).

Las particularidades de las tareas que los estudiantes participantes de este estudio identifican como significativas, juegan un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento estratégico de estos al enfrentar y resolver dichas actividades. Lo cual está estrechamente vinculado con la motivación, la autorregulación de los procesos de aprendizaje y el empleo de estrategias metacognitivas. Estas estrategias son esenciales para planificar, monitorear y evaluar sus conocimientos, especialmente cuando se enfrentan a tareas desafiantes con un nivel de dificultad óptimo.

La apreciación positiva de los estudiantes hacia tareas desafiantes y vinculadas con su futuro rol profesional refleja una conciencia significativa sobre las implicaciones de su futura práctica profesional, evidenciando, al mismo tiempo, una cierta conciencia social. Asimismo, las tareas de aprendizaje relacionadas con su futura trayectoria laboral y la posibilidad de superar exámenes generaban emociones positivas.

En otras palabras, los atributos de las tareas que los estudiantes valoran los comprometen tanto de manera cognitiva como proactiva, asumiendo un papel activo como agentes en sus procesos de aprendizaje. En concordancia con investigaciones previas, se ha observado que las tareas diseñadas con un nivel óptimo de dificultad, donde los estudiantes pueden resolverlas pero también enfrentan un desafío que pone a prueba sus habilidades, generan sentimientos de competencia y autoeficacia

(Guarido et al., 2023; Paoloni, 2010c; Paoloni y Rinaudo, 2021; Stipek, 1996). Lo cual fomenta el compromiso cognitivo con los aprendizajes.

Además, las tareas que fomentan la autonomía y fortalecen las creencias de control de los estudiantes, permitiéndoles crear contextos por iniciativa propia con el respaldo de la orientación docente, adquieren un significado especial. Los estudiantes perciben estos escenarios como oportunidades para practicar futuras habilidades profesionales o conectar los conocimientos con experiencias previas. En estas situaciones, pueden "aplicar sus conocimientos para abordar y dar sentido a las metas y actividades propuestas en clase" (Paoloni y Rinaudo, 2023, p. 43). Hacemos referencia al sentido profesional de la tarea académica. Schön (1992) describía este tipo de aprendizaje como "*practicum*", es decir, un proceso de aprendizaje basado en situaciones problemáticas que podrían surgir en un entorno que simula, aunque de manera simplificada, el mundo de la práctica profesional. Esto fomenta el compromiso del estudiante con su formación académica, como así también metas de aprendizaje o intrínsecas (Paoloni, 2010b). Nos referimos a tareas académicas que tienen el potencial de ser significativas para la construcción de conocimientos relevantes en relación con la futura actividad profesional que los estudiantes esperan llevar a cabo, particularmente en términos de herramientas y habilidades prácticas.

Estos hallazgos coinciden con las contribuciones teóricas de varios investigadores, como señalan Sebastián, Gallardo y Calderón (2016, en Paoloni y Rinaudo, 2023). Según ellos, las personas que encuentran un mayor sentido personal en la experiencia educativa, estableciendo una conexión más fuerte con motivaciones y metas, tienden a involucrarse más profundamente en las acciones propuestas, aumentando así la probabilidad de aprendizaje. En este sentido, se destaca la importancia de diseñar tareas que reflejen las características identificadas por los propios estudiantes, promoviendo así la atribución de sentido a la experiencia educativa. Estas valoraciones de las actividades desempeñan un papel crucial en la formación de los significados que la persona construye sobre sí misma como aprendiz, influyendo en la percepción de los elementos del entorno como facilitadores u obstaculizadores para sus procesos de aprendizaje (Paoloni y Rinaudo, 2023).

De esta manera, es crucial considerar que, para que la experiencia educativa sea genuinamente enriquecedora en términos de compromiso académico, el sentido profesional debe ser interpretado desde la perspectiva del estudiante. A veces, la utilidad de la experiencia puede no ser reconocida por los estudiantes si está implícita o solo es evidente para los docentes, a pesar de que la actividad implica la

construcción de conocimientos prácticos para el rol profesional, por ejemplo. Para que los estudiantes se sientan verdaderamente comprometidos, es esencial que perciban que el conocimiento adquirido tiene relevancia y sentido en el ámbito profesional (Guarido et al., 2023; Schön, 1992).

Como señalan Paoloni y Rinaudo (2023), la naturaleza de las construcciones y reconstrucciones que cada estudiante realice de cada experiencia de aprendizaje tiene un carácter dinámico y contextual; es la valoración o sentido atribuido a la situación en relación con la meta, lo que da lugar al surgimiento de una emoción. Por lo tanto, es crucial conocer las emociones que experimentan nuestros estudiantes ante cada situación de aprendizaje propuesta. En este estudio, en línea con otras investigaciones, se pudo observar que las emociones positivas estaban asociadas con momentos de comprensión, logro de metas académicas, apoyo percibido en las interacciones con otros y el disfrute del contenido o cursado de una materia. De este modo, respaldamos los planteos de Paoloni (2014; 2019a), quien sostiene que estas emociones actúan como impulsores del compromiso y la motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

A la luz de los descubrimientos en el presente estudio, apreciamos que las prácticas de evaluación y *feedback* son dos dimensiones significativas del contexto instructivo que deberían ser consideradas junto con las tareas académicas como facilitadores del compromiso académico. Específicamente, aquellas instancias evaluativas que trascienden el carácter sumativo.

La naturaleza teórico-práctica, la coherencia con los contenidos previamente abordados y un nivel de dificultad óptimo, surgieron como aspectos valorados por los estudiantes respecto de las instancias evaluativas. En concordancia con esta perspectiva, se destaca la importancia de las evaluaciones que proporcionan valoraciones cualitativas y *feedback* constructivo. Estas prácticas no solo fomentan la reflexión sino que también impulsan la mejora continua, contribuyendo así a un aprendizaje más significativo, como sostienen diversos teóricos del tema (Anijovich y Cappelletti, 2022; Furman, 2021; Paoloni y Rinaudo, 2014).

Igualmente que con las tareas, los estudiantes enfatizan la relevancia de los exámenes que estimulen el razonamiento, no limitándose únicamente a la memorización. En este sentido, subrayan la importancia de instancias evaluativas con un nivel de dificultad óptimo, caracterizado por un equilibrio adecuado entre el grado de desafío y la accesibilidad, al considerar que cuentan con los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para abordarlos de manera efectiva.

Al repensar las percepciones y expectativas de los estudiantes y retomando el planteo de Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación debe concebirse en dos direcciones: como evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje en sí misma. En el primer sentido, la evaluación representa un proceso que implica que los estudiantes tomen conciencia de sus propios aprendizajes, mientras que para los docentes implica interpretar las implicancias de sus prácticas de enseñanza en esos aprendizajes, una fuente valiosa de conocimiento y un espacio para la gestación de mejoras educativas. Y en el segundo sentido, y en relación con las dimensiones del compromiso, en particular el componente afectivo/emocional y el componente cognitivo, la evaluación debe ser considerada como otro espacio para fomentar la construcción de conocimientos. Representa una oportunidad adicional para que los estudiantes demuestren activamente su capacidad para aplicar el conocimiento, autoevaluarse y fortalecer sus creencias de autoeficacia.

Este análisis se enriquece al considerar el valor de los procesos de *feedback*, los cuales proporcionan información valiosa a los estudiantes, contribuyendo así a una mayor conciencia del proceso de aprendizaje. La calidad de esta información no solo abarca los detalles sobre los procesos de aprendizaje, sino también informa sobre el rol individual como aprendices. Estos actos de reconocimiento, que no solo provienen de los docentes sino también de los compañeros, no solo se limitan a la información compartida, sino que también se centran en cómo se recibe, interpreta y utiliza dicha información (Paoloni y Rinaudo, 2023).

Hacer conscientes las debilidades, reconocer las fortalezas y señalar áreas de mejora, junto con orientaciones sobre cómo mejorar, se convierte en un medio efectivo para fomentar el compromiso con los aprendizajes. Este proceso involucra al estudiante en sus propios aprendizajes, impulsando la autorregulación y el uso de estrategias metacognitivas en sus procesos de aprendizaje. Al asumir la responsabilidad de sus propios aprendizajes, el estudiante se empodera para gestionar activamente su crecimiento académico y personal.

- ***El andamiaje en el desarrollo de competencias***

Desde los estudios revisados que abordan los facilitadores del compromiso, se definen las competencias como "la capacidad que los estudiantes perciben para llevar a cabo con éxito la actividad de aprendizaje" (Pino-James, 2015, p. 187). Sin embargo, en este estudio, como se detalló en el Capítulo II, se conceptualizan las competencias de manera integral. Esta concepción abarca el saber (conocimientos conceptuales), el saber hacer (conocimientos procedimentales), el saber ser

(conocimientos actitudinales), la motivación (querer hacer), características personales básicas (capacidades cognitivas, inteligencia emocional y rasgos de personalidad), y la capacidad de acción (poder hacer) (Paoloni, 2019a; Repetto Talavera y Pérez-González, 2007).

Basándonos en esta última conceptualización, en el presente estudio se investigaron las percepciones de los estudiantes sobre las competencias socioemocionales. Durante el año 2018, los estudiantes resaltaron competencias en áreas como la comunicación interpersonal, la toma responsable de decisiones, la autoconciencia y la autorregulación. Sin embargo, se observó que un alto porcentaje de estudiantes no estaba seguro de si estas competencias eran fundamentales para su desempeño universitario. En algunas competencias los estudiantes se percibieron como muy hábiles, mientras que otras, como la autoconciencia, fueron consideradas poco desarrolladas y poco importantes para el rendimiento en la universidad. Respecto a las competencias intrapersonales, creían que dependían principalmente de la disposición y esfuerzo de cada estudiante, sin reconocer como importante el papel de la institución o de los docentes en la promoción de este tipo de competencias.

Los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes continuaron percibiéndose como hábiles en varias competencias socioemocionales fundamentales durante su segundo año de cursado, aunque se identificaron áreas a fortalecer, como la habilidad para expresar emociones y percibir indicadores no verbales de los demás.

Además, se observó que los estudiantes consideraban crucial que los docentes mejoraran en sus habilidades interpersonales, tales como la comprensión y la empatía, con el fin de reducir las distancias socioemocionales percibidas en el aula. Los testimonios compartidos por los participantes de este estudio, dejan claro la importancia de las relaciones interpersonales con los docentes, destacando la necesidad de un ambiente donde puedan hacer preguntas libremente y recibir respuestas con empatía y comprensión. Este aspecto subraya la relevancia de las conexiones humanas y los aspectos socioemocionales en el entorno académico, como así también la importancia de incluirlos como objetivos de aprendizaje, importantes en la formación de cualquier profesional.

Independientemente del campo profesional, la inclinación hacia la empatía y la solidaridad se revela como un aspecto crucial, respaldado por estudios que sustentan esta afirmación. En el contexto de las competencias interpersonales, es

esencial resaltar habilidades comunicativas que trasciendan la mera expresión verbal. La empatía y la habilidad para persuadir y convencer a los demás surgen como atributos de un valor incalculable, no solo en las disciplinas vinculadas a la ingeniería, sino también en el ámbito académico en general. Estas competencias no solo contribuyen a una interacción efectiva, sino que también posibilitan argumentar de manera eficaz acerca de los conocimientos adquiridos, las decisiones adoptadas o los proyectos presentados, según lo indicado por Paoloni (2019a). Además, al proyectarse hacia el futuro y considerar la inserción profesional, se torna fundamental la capacidad de comprender a las personas con las que se colaborará o que podrían requerir de los servicios ofrecidos.

Cuando se indagó sobre las fortalezas, los estudiantes enunciaron, indirectamente, el desarrollo de ciertas competencias transversales, como la autoconciencia y la autorregulación, competencias directamente vinculadas con el componente cognitivo y de agencia del compromiso. Durante esos dos años, los estudiantes lograron conocerse mejor como estudiantes, entendiendo sus ritmos y estrategias, mejorando así sus desempeños y compromiso.

Además, los estudiantes destacaron, especialmente en el segundo año, la importancia de conocer la realidad y evitar aislarse del contexto que los rodea, sugiriendo que mantenerse informados sobre lo que sucede en el mundo es crucial. También resaltaron la necesidad de cuestionar la calidad de la información, identificando qué datos respaldan las afirmaciones expresadas en diferentes medios de comunicación.

En el Capítulo X se abordarán los Apoyos para el desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto académico y el valor de estas competencias en la formación integral de futuros profesionales.

- ***La promoción de relaciones positivas entre pares***

Como se enfatizó en el marco conceptual de la investigación y corroborado a través de los análisis realizados, las relaciones sociales ejercen una influencia significativa en el compromiso de los estudiantes (Lam et al., 2012). A lo largo de los dos años de cursado, los estudiantes no solo establecieron y consolidaron grupos de estudio, sino que también forjaron vínculos de amistad arraigados en un compromiso compartido con la tarea de aprender y en el respaldo emocional mutuo en momentos de dificultad académica.

Desde cada una de las propuestas de enseñanza, los estudiantes resaltaron especialmente aquellas que fomentaban el trabajo colaborativo, permitiéndoles conocer a otros compañeros y establecer nuevos vínculos. Esta dinámica no solo enriquece la experiencia educativa al propiciar interacciones sociales más profundas, sino que también contribuye a la construcción de un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo. La oportunidad de colaborar con pares no solo fortalece las habilidades sociales, sino que también abre puertas a la diversidad de perspectivas y conocimientos, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje colectivo.

A través de las voces de los estudiantes, se pudo advertir una vez más cómo se entrelazan factores personales y contextuales; por ejemplo al considerar como fortalezas personales el contar con contextos de apoyo. "*No hay hombre que sea una isla completa en sí misma; cada hombre es una parte del continente*", decía John Donne²⁸.

En el capítulo XI titulado "*El valor de los vínculos en la construcción de compromiso con los aprendizajes*", se explorará con mayor detalle la relevancia de las relaciones entre estudiantes en el ámbito académico y su influencia en el desarrollo del compromiso.

- ***El establecimiento de relaciones positivas entre maestros y estudiantes***

La calidad de la enseñanza se presenta como un factor de suma importancia en el compromiso de los estudiantes, siendo los docentes figuras fundamentales en su proceso formativo. Estos profesionales no solo brindan oportunidades para participar en situaciones de aprendizaje significativas sino que también desempeñan un papel crucial en la construcción de la identidad de los estudiantes como aprendices (Paoloni y Rinaudo, 2023), ideas que se retoman y amplían en el capítulo final del trabajo.

En este sentido, los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también actúan como guías y "modelos", influyendo en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos en el contexto educativo. Su impacto trasciende la mera transmisión de información; contribuye al desarrollo de habilidades, actitudes y

²⁸ John Donne fue un poeta y clérigo inglés nacido en 1572 y fallecido en 1631. Es conocido por su poesía metafísica, que aborda temas como el amor, la religión y la naturaleza humana con profundidad y complejidad intelectual. Su obra se caracteriza por su ingenio, su habilidad para combinar lo espiritual con lo sensual y su uso innovador de la metáfora y el simbolismo. Donne también fue reconocido por su sermón y su prosa religiosa, que reflejaban su profunda fe y su perspectiva única sobre la vida y la muerte. Su influencia en la literatura inglesa perdura hasta nuestros días.

valores que moldean el compromiso y la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje.

La conexión entre docentes y estudiantes abarca lo emocional y lo motivacional en el ámbito académico, siendo una fuerza impulsora clave en la formación integral de los estudiantes. En última instancia, la labor de los docentes se erige como un pilar fundamental para cultivar un entorno educativo que fomente el compromiso y el florecimiento académico y personal de los estudiantes.

Los docentes se convierten en agentes clave al llevar a cabo actos de reconocimiento, definidos como “actuaciones discursivas y no discursivas (...) que proporcionan a los alumnos información sobre sus características como aprendices o sobre la manera de abordar las actividades de aprendizaje” (Falsafi y Coll, 2015 en Engel y Coll, 2021, p. 7). Es crucial comprender cómo los estudiantes interpretan estos actos de reconocimiento y la información que reciben sobre sus "características como aprendices o sobre la manera de abordar las actividades de aprendizaje" (Paoloni y Rinaudo, 2023, p. 39). Estos actos de reconocimiento incluyen diversos tipos de *feedback*, ya sea oral o escrito, así como expresiones faciales, gestos y tono de voz. En los relatos, los estudiantes, destacaron la importancia de los mensajes alentadores y la escucha activa por parte de los docentes, contrastando con experiencias negativas, como la falta de interés de algunos docentes frente a las dudas de los estudiantes o la falta de reconocimiento de sus esfuerzos. En palabras de los estudiantes, “*las palabras de ellos duelen*”.

Al igual que con los vínculos entre pares, los vínculos entre estudiantes y docentes, se profundizará en el capítulo XI, donde se analizará con mayor detalle la importancia de estas relaciones en el contexto académico y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

- ***El respaldo a la dimensión agéntica de los estudiantes***

Tanto las clases como las tareas orientadas a situar a los estudiantes en contextos beneficiosos para la construcción de conocimientos relacionados con su futura actividad profesional, promueven en los estudiantes que asuman un rol activo en la construcción de sus aprendizajes. Este enfoque implica adoptar una postura proactiva, donde los estudiantes son responsables de tomar decisiones cruciales para el desarrollo de la tarea, lo que se denomina "compromiso académico agente". En este proceso, los estudiantes se apropian tanto del proceso como del resultado final, superando momentos de incertidumbre, estrés y ansiedad asociados con la tarea (Englund y Price, 2018; Guarido et al., 2023; Haapasaari et al., 2016).

Como se destacó anteriormente al analizar los demás facilitadores, los estudiantes valoran especialmente las propuestas de enseñanza que los desafían y los sitúan en roles proactivos, donde asumen la responsabilidad de decisiones fundamentales para el desarrollo de la tarea. En este sentido, podemos afirmar que las experiencias que fomentan la colaboración entre pares y promueven el desarrollo de la autonomía y autorregulación, al brindar libertad para tomar decisiones y elegir estrategias para abordar las actividades, cultivan un compromiso agente entre los estudiantes, como se ha señalado en otras investigaciones (Rigo, 2020; Reeve, 2013; Reeve et al., 2019).

Los estudiantes han expresado su agencia al describir el compromiso que han asumido en sus procesos de aprendizaje, adoptando roles desafiantes, guiados por metas personales y mostrando una mayor responsabilidad y autonomía en su enfoque educativo para lograr un buen desempeño académico. A lo largo de todo el estudio, señalaron el desafío de alcanzar un equilibrio entre el aprendizaje profundo y la obtención de buenos resultados académicos, manifestando esta preocupación de manera compartida. La necesidad de implementar estrategias que fomenten la motivación intrínseca y permitan el éxito tanto en el proceso de aprendizaje como en los desafíos académicos resulta esencial para una experiencia educativa integral. En la búsqueda de este equilibrio, las dificultades en la organización del tiempo se presentaron como una de las principales debilidades que los estudiantes tuvieron que afrontar.

Aunque los teóricos del compromiso destacan la conexión de cada dimensión del compromiso con metas intrínsecas o de aprendizaje, las afirmaciones de los estudiantes coinciden con las investigaciones de las últimas décadas que definen las metas como múltiples y flexibles. En otras palabras, se refieren a la combinación de metas de aprendizaje y de rendimiento. Como indica De la Fuente Arias (2002), "la utilización combinada e interactiva de los dos tipos de metas tenga un efecto multiplicativo positivo en el rendimiento, siendo el nivel conjunto y alto en las metas de aprendizaje y de rendimiento lo más adaptativo para los alumnos" (p. 78).

En consecuencia, adquiere nuevamente relevancia la conexión entre las motivaciones y metas de aprendizaje de los estudiantes con los propósitos y objetivos establecidos por los docentes en cada experiencia educativa. Esta conexión tiene como objetivo forjar un sentido personal más profundo y una apropiación más significativa de lo que se está aprendiendo, al mismo tiempo que se busca alcanzar un rendimiento académico óptimo (Paoloni y Rinaudo, 2023). Abordaremos hasta aquí este facilitador, ya que en capítulos siguientes se profundizará en él.

En este capítulo se presentó una perspectiva panorámica de las tramas que se han reconocido de los resultados. En los próximos capítulos, nos adentraremos en tres de los facilitadores, a saber: vínculos, competencias socioemocionales y dimensión agente, para concluir con una propuesta superadora, la construcción de identidades comprometidas con los aprendizajes

CAPÍTULO X

Apoyos para el desarrollo de competencias socioemocionales

Aquí se profundizará en una de las dimensiones de análisis que quizás deba trabajarse con mayor fuerza en los contextos de aprendizaje, principalmente en el universitario. A lo largo del estudio se pudo observar que ciertas competencias socioemocionales no fueron consideradas por los estudiantes como relevantes o esenciales para su desempeño en el entorno universitario, a pesar de contar con dos años de experiencia académica. Lo cual nos lleva a preguntarnos ¿qué debería considerarse en el contexto universitario para que se vea la importancia de ser solidario, reconocer lo que otras personas sienten?, por ejemplo. Los resultados obtenidos en este estudio se orientan a señalar la importancia de considerar las competencias socioemocionales como un área a reforzar en la formación universitaria.

En el Capítulo II, nos sumergimos en el análisis de las influencias personales en los procesos de aprendizaje académico y su estrecha vinculación con el compromiso educativo. Dentro de este contexto, uno de los apartados se dedicó a explorar el desarrollo de competencias socioemocionales, profundizando en su conceptualización y examinando sus implicaciones tanto en el ámbito académico como en el profesional o empresarial, con un enfoque específico en la formación en carreras de ingeniería. Ahora, a la luz de los resultados obtenidos, buscamos enriquecer y ampliar este concepto, abordándolo desde el enfoque del Currículo Basado en Competencias.

Desde esta óptica, uno de los objetivos primordiales es generar cambios que conduzcan al desarrollo y diseño de planes de estudio como proyectos formativos integrales, concebidos y planificados en su totalidad con miras a mejorar la formación de los estudiantes (Zabalza, 2003 en Zúñiga et. al, 2008). Dichos cambios se enfocan específicamente en la integración de competencias que habiliten a los estudiantes para actuar de manera apropiada, relevante y efectiva en la sociedad. Esto implica una serie de consideraciones, decisiones y ajustes en la formación académica.

Entre estos ajustes, se destaca la atención deliberada a todas las competencias establecidas en el perfil académico-profesional con acciones fácilmente identificables, la definición comprensible de las competencias involucradas en cada proyecto de estudio, la promoción de metodologías que fomenten el aprendizaje activo y vinculen la formación con la realidad profesional y social, así como la implementación de procedimientos de evaluación pertinentes y válidos (López Figueroa, 2014; Pimienta Prieto, 2012; Tenutto et. al, 2010, Tobón, 2013; Zúñiga et. al, 2008).

Por lo tanto, desde la perspectiva del Currículo Basado en Competencias, la formación va más allá de la mera adquisición de conocimientos técnicos y se orienta hacia la preparación de individuos capaces de enfrentar los desafíos del mundo social y laboral de manera integral y efectiva. En este sentido, diversas organizaciones, tanto a nivel internacional como nacional, respaldan esta perspectiva. Por ejemplo, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) resalta la importancia de establecer una mayor vinculación entre la universidad y la sociedad, así como la constante actualización de conocimientos y competencias profesionales para fomentar habilidades como el aprendizaje continuo, la convivencia y el desarrollo personal y social, es decir, “las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser” (OEI, 2010, p. 112).

Precisamente, la OEI en las Metas Educativas 2021 (2010), plantea que una apuesta integral por la calidad de la enseñanza exige la existencia de un currículo relevante y significativo, es decir, un currículo que:

(...) promueva el aprendizaje de las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros (p. 105)

(...) que [conecte] con los intereses de los alumnos y con sus formas de vida, que se adapta a sus ritmos de aprendizaje, que [establezca] de forma permanente la relación entre lo aprendido y las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela, que [permita] la participación del alumnado y el trabajo en grupo, que [incorpore] de forma habitual la utilización de las tecnologías de la información” (p. 106)

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en uno de sus últimos informes, advierte sobre la velocidad con la que el mundo cambia y la necesidad de que las personas desarrollen habilidades de

adaptación, considerándolas esenciales para desenvolverse eficazmente tanto en el ámbito laboral como en la sociedad. Según la OCDE (2019), esto implica el desarrollo y la constante actualización de un conjunto de competencias transversales, como la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la resiliencia y la adaptabilidad. En este sentido, la formación de educadores altamente capacitados se vuelve una necesidad.

Específicamente, desde la OCDE (2018; 2019a; 2019b) se detalla una serie de competencias sociales y emocionales necesarias para la formación integral y sobre las cuales realizan diversos estudios. Entre ellas se destacan seis competencias principales y diecinueve sub-competencias:

- Ejecución de las tareas: Motivación por lograr resultados, Responsabilidad, Autocontrol y Perseverancia
- Combinación de competencias: Pensamiento crítico, Metacognición y Autoeficacia
- Relación con los demás: Sociabilidad, Asertividad y Energía
- Mentalidad abierta: Curiosidad, Tolerancia y Creatividad
- Colaboración: Empatía, Confianza y Cooperación
- Regulación emocional: Resistencia al estrés, Optimismo y Control emocional

Continuando con el análisis de organismos internacionales, la Organización Universitaria Interamericana (OUI) destaca la relevancia de los aportes presentados en el libro " Internacionalización conectiva: el currículo en un mundo en red" (Peña Seminario y Aponte González, 2018). Allí las autoras destacan la exigencia de la sociedad a la cual debe de responder la universidad, diseñando un currículo que abarque el 'aprendan a transferir' y 'aprendan a desaprender'. Y esto a partir de "la organización de núcleos de interés y temas transversales, el empleo de la tecnología para la construcción de ambientes y redes de aprendizaje, la presencia de la interdisciplinariedad, interculturalidad y el desarrollo de competencias complejas y polivalentes" (Peña Seminario y Aponte González, 2018, p. 101).

Centrándonos en la enseñanza de la Ingeniería, en el contexto internacional se encuentra la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (ASIBEI). Desde dicha asociación se propone un Plan Estratégico denominado "*Competencias y Perfil del Ingeniero Iberoamericano, Formación de Profesores y Desarrollo Tecnológico e Innovación*" (ASIBEI, 2016). Allí se conceptualiza la formación planteando que:

(...) el ingeniero no sólo debe saber, sino también saber hacer y que el saber hacer no surge de la mera adquisición de conocimientos, sino que es el resultado de la puesta en funciones de una compleja estructura de conocimientos, habilidades, destrezas, etc. que requiere ser reconocida expresamente en el proceso de aprendizaje para que la propuesta pedagógica incluya las actividades que permitan su desarrollo (ASIBEI, 2016, p. 17)

Pasando al contexto nacional, y continuando con la enseñanza de la Ingeniería, ya se desarrolló en el Capítulo II del marco teórico del presente trabajo lo que se propone desde el principal organismo: el CONFEDI. Y finalmente, llegando al contexto más cercano, desde la FI-UNRC se busca atender a los lineamientos de CONFEDI. Haciendo un análisis carrera por carrera –Ingeniería química, Ing. mecánica, Ing. Electricista, Ing. en telecomunicaciones- de los planes de estudio y de los perfiles profesionales se advierten habilidades, capacidades y actitudes comunes que se busca promover en los estudiantes, tales como:

- a) Interés por la actualización de sus conocimientos, con el convencimiento de que es un condicionante de su progreso personal y del medio en el cual se desenvuelve.
- b) Inclinação a enfocar su trabajo con un espíritu crítico y creador.
- c) Tendencia a analizar los problemas desde una perspectiva globalizadora.
- d) Vocación por el trabajo multidisciplinario.
- e) Participar y coordinar equipos de trabajo interdisciplinario
- f) Atención a las demandas sociales y a la preservación del ambiente, como integrante de una comunidad, y como egresado de una Universidad Nacional.
- g) Responsabilidad y ética profesionales en su trabajo (Facultad de Ingeniería - UNRC, s.f.)

La FI-UNRC ha estado colaborando estrechamente con los docentes para fomentar el enfoque basado en competencias. En este sentido, en el año 2023, publicó un documento denominado “Guía para la elaboración de programas de asignaturas” (Comisión de Análisis de Programas - Facultad de Ingeniería - UNRC, 2023) destinado a orientar a los docentes en la elaboración de los programas de asignaturas desde esta perspectiva. Este documento subraya la importancia del análisis y la elaboración de los programas, así como de sus distintas secciones. En ese contexto, se incorporan las Competencias (genéricas y específicas) como un

elemento que no ha sido considerado en la Resolución C.S. N° 120/17 (UNRC, 2017). No obstante, se destaca la pertinencia y necesidad de su inclusión, dado que se anticipa que en futuros procesos de acreditación se convertirán en un estándar a evaluar, siguiendo los planteamientos establecidos por CONFEDI.

De acuerdo con los resultados encontrados en la presente investigación, se establecen similitudes con estudios previos realizados en la UNRC y con hallazgos de investigaciones llevadas a cabo en diversos contextos internacionales, donde el objeto era identificar competencias transversales clave para la formación de los estudiantes de nivel superior. Sin embargo, más allá de las diferencias metodológicas y de contexto, es crucial destacar la importancia de las competencias transversales en la formación integral de futuros profesionales. Un ejemplo de ello son los estudios realizados en la Universidad de Murcia por Martínez Clares y González Morga (2019a; 2019b; 2020). Estos estudios realizados con estudiantes de último año de grado de cinco ramas de conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Artes y Humanidades e Ingenierías), entre las competencias indispensables o importantes, se identificó motivación, compromiso ético y social, trabajo en equipo, trabajo autónomo, actitud emprendedora, organización y planificación, comunicación, toma de decisiones, gestión del conocimiento, interacción social, control emocional, adaptación a nuevas situaciones e investigación.

Por otro lado, el estudio realizado en la Universidad de Camagüey, Cuba, por Rubalcaba Tejeda, Godo Valera y García Batán (2023), revela que una gran mayoría de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Cultura Física²⁹ valoraron dentro de las competencias, en primer lugar, el compromiso ético, en segundo lugar, el trabajo en equipo, y en tercer lugar, las habilidades en las relaciones interpersonales.

En un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Chiapas, México, por Román Julián, Román Fuentes y Franco Gurría (2023), los hallazgos muestran que, los estudiantes de licenciaturas en Administración, Contaduría, Gestión Turística, Sistemas Computacionales e Ingeniería en Desarrollo y Tecnologías de Software, se perciben a sí mismos como poseedores de un alto dominio en todas las competencias analizadas, como la gestión de emociones, la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Se destaca que la resolución de problemas es la

²⁹ La Licenciatura en Cultura Física corresponde a lo que comúnmente se conoce como Educación Física aquí en Argentina. Específicamente, un licenciado en cultura física es un profesional experto en el estudio de las ciencias vinculadas con la salud, la educación, la actividad física, el deporte y la recreación. Su objetivo principal es promover el desarrollo integral tanto de individuos como de grupos sociales.

competencia mejor valorada, aunque también se identifican la creatividad e innovación, la adaptabilidad y flexibilidad, así como la autoevaluación, como áreas con margen para mejorar.

Con respecto a investigaciones anteriores realizadas en la UNRC con estudiantes de Ingeniería y de carreras de Educación, se ha observado que la mayoría de los estudiantes tiende a percibirse como poco o nada hábil en ciertas competencias socioemocionales. Curiosamente, también expresan que estas competencias son de escasa importancia para su desempeño como alumnos universitarios (Paoloni et al., 2017; 2018; Paoloni y Schlegel, 2018). Un segmento del grupo, incluso, expresa dudas sobre la relevancia de estas competencias para su rendimiento académico. Estas percepciones se han identificado como posibles debilidades y puntos críticos, especialmente en el ámbito de las competencias intrapersonales y, en menor medida, en las interpersonales.

Durante su formación, se ha observado que, en general, los estudiantes reconocen la importancia de ciertas competencias, pero existe una notable discrepancia en aquellas relacionadas con la autoconciencia, la regulación emocional y la habilidad para expresar y regular las emociones de manera inteligente (Paoloni et al., 2017; 2018; Paoloni y Schlegel, 2018). Estas competencias se consideran poco desarrolladas y de menor importancia para el desempeño académico universitario. En el ámbito interpersonal, las respuestas de los estudiantes revelan dificultades para empatizar, ser serviciales y persuadir o convencer a los demás. En particular, los participantes del presente estudio percibieron que el desarrollo de estas competencias, especialmente las intrapersonales, depende principalmente de la disposición y el esfuerzo individual, sin considerarlo como una responsabilidad de la institución educativa o de los docentes. Es en este aspecto donde nos gustaría centrar nuestra atención.

Como muestran los resultados obtenidos en el presente estudio, los estudiantes lograron conocerse mejor como aprendices durante los dos años en que se extendió la investigación: identificaron sus ritmos de estudio, las estrategias de aprendizaje y mejoraron así sus desempeños y compromiso. Sin embargo, cabe preguntarse si lo lograron por sí solos. ¿Qué rol tuvo el contexto universitario en el desarrollo de estas competencias? ¿Qué sucedió con los estudiantes que no lograron desarrollarlas?

La capacidad más valiosa de la autoconciencia reside en la habilidad de reflexionar sobre los propios pensamientos, intenciones y emociones, lo que permite

discernirlos de los de los demás (Paoloni, 2019a). En otras palabras, para cultivar la empatía, por ejemplo, es esencial establecer inicialmente una conexión con la propia realidad, reconociendo nuestras necesidades, metas, emociones, así como las potencialidades y debilidades. Esto guarda una estrecha relación con la dimensión cognitiva, emocional y de agencia del compromiso.

La autoconciencia, al igual que cualquier otra competencia, se aprende y perfecciona mediante la práctica. Por ende, este estudio destaca la importancia de la institución y de los docentes en la creación de oportunidades que permitan a los estudiantes tomar conciencia de sus propias fortalezas y debilidades. A partir de este conocimiento, los estudiantes pueden trabajar para enriquecer estas competencias. Y junto con ello surgen las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las acciones que como institución se pueden emprender para fomentar un desarrollo más conveniente de estas competencias, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes? ¿Es factible orientar a los estudiantes hacia la reflexión sobre estos aspectos y estimular en ellos el desarrollo de competencias socioemocionales que constituyen la base fundamental de cualquier trayectoria académica y profesional? ¿De qué modo?

En investigaciones realizadas con graduados, hemos encontrado que los estudiantes señalan la necesidad de incorporar al plan de estudios o a la formación, aspectos relacionados con las competencias socioemocionales (Paoloni et al., 2019; Paoloni et al., 2023a; 2023b; Paoloni y Schlegel, 2021; 2022; 2023). Entre las sugerencias específicas para la formación, destacan la importancia de abordar temas como estilos de negociación, gestión de recursos humanos, trabajo en equipo, comunicación efectiva, estimación de esfuerzo, análisis de riesgos, entre otros.

Particularmente, en el artículo de Paoloni, Chiecher y Elisondo (2019), las autoras hacen una integración de cinco estudios de los últimos diez años, que recuperan las valoraciones y experiencias de los graduados de la FI-UNRC sobre competencias genéricas o transversales. Entre los principales resultados, los graduados *“destacan la importancia que asumen algunas competencias transversales a la hora de insertarse laboralmente y progresar en su devenir como profesionales”* (p. 61). Y en consonancia con ello, destacan entre las debilidades percibidas la falta de vinculación con el medio (empresas, industrias u otros ámbitos laborales) y la necesidad de gestionar espacios curriculares donde *“se aprendan, consoliden o desarrollen competencias transversales”* (p. 61). Estos resultados subrayan la necesidad de promover mayores esfuerzos desde la comunidad educativa para generar sucesivas reformulaciones de los planes de estudio.

En la misma línea de lo mencionado, el estudio más reciente llevado a cabo durante la pandemia de Covid-19, el cual también incluyó a graduados y graduadas de la FI-UNRC entre los años 2020 y 2021, resaltó la importancia que adquirieron las siguientes competencias intrapersonales para los ingenieros que participaron en la investigación (Paoloni y Schlegel, 2021; 2022; 2023):

- Dominio de la autorregulación (cognitiva, comportamental y emocional): Se enfatizó la importancia de gestionar el flujo emocional en momentos de crisis, manteniendo la paciencia, la calma y la capacidad de tolerar frustraciones ante circunstancias inesperadas. También se resaltó la necesidad de ser organizados, visualizar claramente metas, planificar acciones para avanzar hacia ellas y ser autónomos en un proceso de aprendizaje continuo.
- Dominio de la toma de decisiones responsable: Se destacó la disciplina, entendida como la voluntad de seguir un plan de acción, la responsabilidad, perseverancia y la capacidad para manejar distracciones, manteniendo el enfoque en las metas.
- Gestión del tiempo y del ambiente de trabajo/estudio/ocio: Competencias que favorecen el uso inteligente del tiempo y del entorno, incluyendo la capacidad de reconfigurar espacios disponibles, respetar horarios de trabajo y ocio, y aprovechar eficientemente los recursos tecnológicos disponibles.
- Adaptación a nuevos entornos y creencias de autoeficacia: Se subrayó la habilidad para adaptarse a nuevos entornos y mantener creencias sólidas sobre la propia eficacia.

Si comparamos las competencias valoradas como importantes por graduados y por estudiantes de ingeniería, podríamos preguntarnos ¿Qué factores en el entorno laboral provocan un cambio en la percepción de estas competencias? ¿Por qué los graduados resaltan la necesidad de incluir estas competencias en los planes de estudio? ¿Cómo influye la formación en competencias en la construcción de las identidades profesionales? ¿Cuáles son los atributos que caracterizan a las identidades profesionales que aspiramos a cultivar? Además, ¿existe la posibilidad de que el desarrollo de la identidad del aprendiz incida en la configuración de una identidad profesional comprometida? ¿De qué manera influyen las experiencias educativas y formativas en la construcción de la identidad profesional de los individuos? ¿Cómo pueden las instituciones educativas y las organizaciones contribuir al desarrollo de identidades profesionales sólidas y comprometidas? Esta reflexión nos conduce a explorar las dinámicas específicas del ámbito laboral que podrían influir en la valoración de competencias, así como entender cuáles aspectos

específicos de estas competencias los graduados consideran esenciales en su desempeño profesional. Explorar estas cuestiones no solo arrojará luz sobre las expectativas laborales de los graduados, sino que también ofrecerá *insights* valiosos para la mejora continua de las propuestas de enseñanza.

De este modo, el objetivo es formar profesionales que no solo aporten al desarrollo de la sociedad sino también al progreso del país en su conjunto. Pero para promover el desarrollo de este tipo de competencias en las futuras generaciones de ingenieros, es necesario primero formar a los docentes desde un enfoque en el que estas competencias sean un observable, sean consideradas un objeto didáctico, punto sustancial del enfoque basado en competencias definido al comienzo del capítulo. Los docentes, al reconocer y cultivar estas competencias en sí mismos, pueden crear oportunidades de aprendizaje más integrales.

Los resultados obtenidos en este estudio, así como las interrogantes que surgen a partir de ellos y que se fueron desplegando a lo largo del capítulo, indudablemente abren diversas direcciones para futuras investigaciones en este ámbito. En este momento, nos aventuramos a proponer el potencial que conlleva la implementación de experiencias en el entorno académico que sitúen a los estudiantes en escenarios que los inviten a reflexionar sobre su trayectoria formativa y a enfrentarse a situaciones de práctica real.

Consideramos esencial guiarlos en la identificación de sus recursos personales e interpersonales, destacando tanto sus fortalezas como debilidades, con el fin de ampliar sus oportunidades para desarrollar estas competencias y formarse de manera integral como ciudadanos y profesionales, aspectos a los que atenderá particularmente en el capítulo XIII.

CAPÍTULO XI

El valor de los vínculos en la construcción de compromiso con los aprendizajes

Los vínculos cuidadosamente establecidos y apreciados con docentes, familiares y compañeros, también reconocidos como "otros significativos", han emergido como elementos cruciales en las trayectorias académicas. En particular, el apoyo social se presenta como un impulsor esencial de la integración en los contextos académicos, en el sostenimiento de las trayectorias académicas y como promotor del compromiso con los aprendizajes, una conclusión respaldada tanto por los resultados de nuestro estudio actual como por investigaciones previas (Acevedo-Cossio, 2019; Elisondo et al., en prensa; Guarido et al., 2023; López-Angulo et al. 2020; 2021; Macchiarola et al., 2021; Maluenda Albornoz et al., 2020; Paoloni, 2015; Paoloni y Rinaudo, 2023; Rigo y Rovere, 2021; Solorio-Aceves y Medina-Centeno, 2019; Stábile et al., 2020; Tinajero et al., 2020).

Es esencial destacar que el apoyo constante y la influencia sólida provenientes de la familia, los docentes y los compañeros no solo impactan positivamente en el bienestar general de los estudiantes, sino que también están estrechamente vinculados con otras fortalezas identificadas en el presente estudio. Entre estas fortalezas, resalta la capacidad para mejorar el rendimiento académico, ya que los estudiantes que cuentan con una red de apoyo tienden a sentirse más motivados y comprometidos con sus estudios. Además, la existencia de relaciones sólidas se relaciona con un auténtico interés en las materias cursadas, ya que los lazos afectivos y la sensación de pertenencia contribuyen a que los estudiantes se involucren de manera más profunda con el contenido académico.

Estos vínculos con otros permiten no solo el desarrollo de procesos de aprendizaje de contenidos específicos, sino que también posibilitan compartir experiencias y emociones que surgen en diferentes momentos del recorrido por la universidad. A continuación, se profundizará en cada uno de estos vínculos: con los docentes, con la familia y con los compañeros.

Los vínculos con los docentes. La existencia de vínculos significativos con los docentes, como ya se mencionó en el capítulo anterior, no solo favorece la orientación académica, sino también un apoyo emocional valioso.

En el marco de los hallazgos del presente estudio, la competencia pedagógica, la conciencia social y la conexión emocional ejercen una influencia directa en la percepción estudiantil y en el desarrollo de cada dimensión del compromiso. Los docentes que implementaban estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje auténtico no solo demostraban disponibilidad para abordar preguntas y dudas, sino que también exhibían responsabilidad en su labor docente, creando así un entorno de aprendizaje poderoso. Este ambiente se caracterizaba por la comprensión emocional y la empatía, factores que ejercen un impacto significativo en las dimensiones conductual y afectiva del compromiso estudiantil.

En la dimensión conductual, se reflejan los comportamientos observables de los estudiantes, abarcando aspectos como el esfuerzo, la persistencia y la participación activa en las clases. En esta dimensión las percepciones comunicadas por los estudiantes en el marco del estudio llevado a cabo, revelaron que las relaciones positivas con los docentes generaban comportamientos académicos positivos, como una mayor asistencia y participación en las clases, activa intervención en discusiones y diálogos, con formulación de preguntas, involucramiento en actividades extracurriculares (como la participación en equipos de investigación) y la disposición a buscar ayuda cuando fuera necesario.

En cuanto a la dimensión afectiva del compromiso comprende las emociones, sentimientos y actitudes que los estudiantes experimentan en relación con la institución educativa y sus diversos actores (Rigo, 2020). Los resultados sugieren que las clases impartidas por docentes con competencia pedagógica, conscientes socialmente y emocionalmente conectados, fomentaban en los estudiantes una mayor predisposición hacia las tareas, disfrute y un manifiesto interés por la carrera y asignaturas cursadas. Los estudiantes expresaron que estos docentes generalmente demostraban una pasión por enseñar, basada en su propia experiencia como alumnos y por la carrera.

La relación positiva con los docentes impulsa la motivación y fomenta un compromiso más profundo con los procesos de aprendizaje. En sus apreciaciones, los participantes de este estudio, coincidiendo con resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Acevedo-Cossio, 2019; Maluenda Albornoz et al., 2020), caracterizando a un "buen docente" por sus competencias pedagógicas y conciencia

social, abarcando aspectos relacionados con la orientación del aprendizaje, el trabajo cooperativo y las conexiones interpersonales.

Por un lado, el dominio tanto disciplinario como pedagógico de los docentes genera una impresión de preparación y seguridad en los temas y en su quehacer. Esta percepción por parte de los estudiantes tiene un impacto a nivel interpersonal, ya que un docente capacitado para identificar las dinámicas más adecuadas para cada grupo en el aula y receptivo hacia sus estudiantes puede diseñar métodos más apropiados para cada situación. Este enfoque no solo genera admiración y estimula la motivación de los estudiantes para aprender más, sino que también aviva el interés por compartir conocimientos. Estos resultados hallados en nuestro trabajo, son consistentes con descubrimientos previos logrados en otros estudios (Acevedo-Cossio, 2019; Maluenda Albornoz et al., 2020; Schlegel y Moreno, 2021).

Por otro lado, la conciencia social y la conducta empática de los docentes, según la experiencia de los estudiantes en este estudio y en otras investigaciones (Acevedo-Cossio, 2019; Guarido et al., 2023; Maluenda Albornoz et al., 2020), se manifiesta a través de la cercanía, ayuda y amabilidad en las relaciones entre docentes y estudiantes, lo cual tiene un impacto significativo en el compromiso, principalmente en la dimensión afectivo/emocional. Los estudiantes valoran a los docentes que son accesibles, respetuosos y amables, y que brindan apoyo en diversos aspectos académicos, promoviendo un vínculo de confianza y espacios de contención, y esto es especialmente importantes durante el primer año de cursado universitario.

Los resultados sugieren así la importancia de promover estrategias pedagógicas efectivas y comprensión socioemocional para fortalecer la relación entre docentes y estudiantes, los que se orientan en el mismo sentido de los planteos efectuados por Paoloni (2019a) y Rinaudo (2014). Este enfoque no solo optimiza el compromiso estudiantil, sino que también contribuye significativamente al bienestar general de los estudiantes en su trayectoria educativa, favoreciendo la integración en el contexto durante los primeros años de estudio.

Un contexto de aprendizaje que fomente experiencias de confianza y cree un clima permisivo y emocionalmente seguro, favorece el compromiso de los estudiantes (Rigo y Rovere, 2021). Esta observación se reflejó en los relatos de los estudiantes, donde mantener vínculos positivos con docentes, como así también con pares, promovía emociones positivas. Un entorno emocionalmente seguro implica un espacio donde el estudiante se siente cómodo para contribuir, mediante sus metas y

actuaciones, a enriquecer, modificar y personalizar la enseñanza, lo cual implica el componente agencia del compromiso (Reeve, 2013; Reeve y Tseng, 2011). Además, el estudiante se compromete emocionalmente, mostrando predisposición durante las tareas, disfrutando y manifestando interés en las actividades de aprendizaje, lo que corresponde al componente afectivo/emocional (Reeve et al., 2019). Se siente libre y cómodo para participar activamente en discusiones, solicitar ayuda cuando sea necesario, prestar atención durante las clases y formular preguntas, aspectos asociados al componente conductual (Anderman y Patrick, 2012; Finn, 1993; Finn et al., 1995; Fredricks et al., 2004).

Los vínculos con la familia. Los lazos familiares, según lo evidenciado en el presente estudio y en otras investigaciones como las de López-Angulo et al. (2020; 2021) y Stábile et al. (2020), no solo tienen un valor notable en las trayectorias académicas, sino que su impacto trasciende el ámbito académico directo, adquiriendo una relevancia destacada en el plano personal y emocional en general. Concretamente, la familia emerge como una dimensión de considerable influencia en el autoconcepto de los estudiantes.

En particular, el autoconcepto familiar -que como dijimos, integra la confianza y el afecto experimentado en el entorno familiar, así como otras variables relevantes del hogar (tales como el sentimiento de felicidad y apoyo, la implicación en la familia y la aceptación de los demás miembros familiares)-, se destacó en este estudio como una variable de considerable importancia. Este hallazgo, cabe recordar, se ha evidenciado de manera persistente en investigaciones anteriores realizadas en la misma FI-UNRC (Paoloni, 2015; Paoloni y Chiecher, 2014). Podemos decir, por lo tanto, que la familia ocupa un lugar importante como dimensión constitutiva en la formación del autoconcepto de los estudiantes participantes. Además, se resalta el valor del apoyo social familiar, el cual brinda a los estudiantes un espacio 'seguro' para expresar las alegrías y frustraciones experimentadas durante los procesos de aprendizaje (Chen et al., 2013; López-Angulo et al., 2020).

Durante el segundo año de estudio, se observó un cambio en la valoración de los lazos familiares dentro de las fortalezas identificadas por los estudiantes, perdiendo algo de prominencia en comparación con el primer año. Este cambio podría atribuirse al logro de una mayor autonomía, especialmente en aquellos estudiantes que tuvieron que mudarse para continuar sus estudios. Sin embargo, es crucial destacar que, a pesar de este ajuste en la importancia percibida de la conexión familiar, la influencia positiva de la familia sigue siendo fundamental para el bienestar general y la toma de decisiones importantes en la vida académica.

Vínculos con los pares. En cuanto a las relaciones entre compañeros, estas no solo enriquecen la experiencia social universitaria, sino que también desempeñan un papel crucial en el apoyo mutuo en el ámbito académico. A lo largo del estudio, los estudiantes han resaltado la importancia del grupo de amigos y compañeros en sus trayectorias universitarias. Estos vínculos resultaron ser esenciales para transitar la universidad, no solo en términos de aprendizaje, sino también para enfrentar diversas situaciones y ciertas emociones negativas, como angustia, ansiedad e incertidumbre. La colaboración con compañeros en proyectos y el intercambio de experiencias académicas generan una red de apoyo valiosa que contribuye al éxito general en el ámbito académico.

Durante el periodo de estudio, se evidenció un incremento progresivo en la importancia de las relaciones entre pares, indicando un compromiso emocional más profundo por parte de los estudiantes. Este cambio se refleja en una mayor identificación con la institución, el establecimiento de relaciones positivas y la formación de vínculos más sólidos, como las amistades. La creación de redes de apoyo entre compañeros no solo ofrece ayuda académica, sino que también brinda apoyo emocional y contribuye a la formación de vínculos que motivan a seguir el camino universitario. Esta dinámica no solo enriquece el aspecto social de la vida universitaria, sino que también desempeña un papel esencial en el rendimiento académico al proporcionar recursos, compartir experiencias y fomentar la colaboración en proyectos y estudios.

Como se subrayó en el marco conceptual de la investigación y se corroboró mediante los análisis realizados, las relaciones sociales ejercen una influencia significativa en el compromiso de los estudiantes (Lam et al., 2012). El sentido de pertenencia resulta crucial para influir en la disposición de los estudiantes para abordar las tareas académicas requeridas y enfrentar los desafíos que se les presentan. Por lo tanto, un estudiante comprometido emocionalmente se caracteriza por su actitud proactiva y disfrute genuino de las actividades académicas, así como por su conexión y participación activa en la vida universitaria, o simplemente el placer de permanecer en el campus con sus compañeros.

En otras investigaciones, al igual que en lo encontrado en el presente estudio, se ha resaltado que estos lazos entre pares incorporan cualidades emocionales significativas, como sentirse aceptado, querido, valorado y reconocido (Macchiarola et al., 2021; Solorio-Aceves y Medina-Centeno, 2019; Stábile et al., 2020). Estas conexiones refuerzan la confianza, el cuidado, el compromiso y la reciprocidad entre sus miembros, facilitando la resolución efectiva de dudas o problemas, ya sean

académicos o personales. Los lazos emocionales entre compañeros desempeñan un papel significativo al enfrentar desafíos académicos y personales, brindando una mayor confianza.

Además, la interacción con compañeros y la participación en actividades institucionales son aspectos fundamentales según las expresiones de los estudiantes, tanto los participantes del presente estudio como en otras investigaciones (Stábile et al., 2020). El desarrollo conjunto de actividades, la participación en espacios de aprendizaje, recreativos y de compromiso social, como laboratorios, equipos de investigación, equipos deportivos o centros de estudiantes, entre otros, son experiencias que influyen en lo subjetivo y favorecen la permanencia en el ámbito universitario. Los lazos de amistad establecidos en la Universidad son elementos cruciales para sostenerse en el proyecto educativo.

La oportunidad de colaborar con pares no solo fortalece las habilidades sociales, sino que también abre puertas a la diversidad de perspectivas y conocimientos, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje colectivo. Tal como resaltan otros estudios, la colaboración entre pares en el trabajo grupal posee inherentes potencialidades para fomentar el compromiso académico en sus diversas dimensiones (Guarido et al., 2023; Rigo y Rovere, 2021). Sin desconocer que resolver tareas en equipos que colaboran por primera vez es un desafío, esta situación parece estimular y activar otros aspectos cruciales vinculados al compromiso, como por ejemplo, el sentido de responsabilidad, la metacognición, la autoeficacia percibida, las habilidades comunicativas y la asignación de roles (Guarido et al., 2023). Y estos aspectos coinciden con lo relatado por los estudiantes en aquellas tareas que excedieron ampliamente las expectativas iniciales.

Otro aspecto que resaltan los resultados es el papel central de las emociones en la experiencia estudiantil, lo cual también concuerda con los hallazgos de otros investigadores (Paoloni, 2014; 2019; Rigo y Rovere, 2021). Las emociones asociadas con la percepción de situaciones desafiantes, como el miedo y la frustración debido a un rendimiento inferior, la incapacidad para organizarse o la falta de comprensión, contrastan con las emociones positivas ligadas a la percepción de apoyo y contención por parte del grupo de estudio. Se observan diferentes emociones cuando los vínculos son diferentes, es decir, allí se refleja la importancia de la interacción social y el respaldo mutuo en el abordaje de dificultades académicas.

Estas tendencias subrayan la importancia de fortalecer las conexiones entre los estudiantes como un componente esencial para su éxito, tanto en el ámbito social

como en el académico. La presencia de apoyo social en la vida de los estudiantes, tanto a través de la relación con amigos como de la familia, ofrece un sostén y ánimo en situaciones de estrés. Además, proporciona espacios para compartir experiencias, ideas y opiniones (López-Angulo et al., 2020).

Este énfasis en la importancia de los "otros significativos" refleja la idea de que las conexiones sociales no son simplemente complementos de la experiencia académica, sino factores integrales que impactan positivamente en la calidad del aprendizaje y en la integración en comunidades de aprendizaje. Además, la consistencia de estos hallazgos con investigaciones previas refuerza la premisa de que el apoyo social sigue siendo un pilar fundamental para el diseño de estrategias educativas que promuevan la integración y el éxito estudiantil a largo plazo.

En resumen, estos vínculos emocionales sólidos contribuyen no solo a un mayor disfrute de la experiencia universitaria, sino también a un desempeño académico más sostenible y exitoso a lo largo de la trayectoria académica, promoviendo un mayor compromiso emocional/afectivo. La actitud proactiva y el auténtico disfrute de las actividades académicas por parte de los estudiantes se ven respaldados por una red de relaciones sólidas. Este compromiso se manifiesta en una participación activa en la vida universitaria, que va más allá de las aulas, y en el simple disfrute de compartir tiempo en el campus con compañeros.

Además, los hallazgos del presente estudio, que concuerdan con los resultados de otros estudios (López-Angulo et al., 2021), instan a continuar explorando la influencia del desarrollo de los vínculos, especialmente durante el inicio de la carrera universitaria. Estas relaciones de apoyo y confianza, tanto entre estudiantes y docentes como entre pares, fomentan emociones positivas y comportamientos proactivos en el proceso de aprendizaje, aspectos que podrían considerarse en el diseño de innovaciones educativas.

Parte de los resultados no solo resaltan la importancia de la dimensión familiar en la percepción de los estudiantes sobre sí mismos, sino que también sugieren la existencia de factores específicos dentro del ámbito familiar que influyen positivamente en la construcción del autoconcepto. Estos factores merecen un análisis más detallado en futuras investigaciones para comprender mejor cómo las dinámicas familiares afectan la autoimagen de los estudiantes universitarios.

El dinamismo de los vínculos construidos por los estudiantes universitarios y su relación con la formación del compromiso académico son temas de interés para continuar investigando. Surgen preguntas como ¿cuáles son las dinámicas

vinculares asociadas a un mayor compromiso? ¿Cómo la universidad aprovecha los vínculos familiares de los estudiantes para fomentar un mayor compromiso? ¿Cómo se promueven estos vínculos desde la institución educativa?

En este contexto, es relevante retomar la propuesta de Solorio-Aceves y Medina-Centeno (2019), quienes abogan por establecer entornos que fomenten la interacción informal entre estudiantes y docentes. Además, sugieren la implementación de créditos opcionales vinculados a actividades recreativas, deportivas, artísticas y culturales. Estas iniciativas no solo contribuirían y colaborarían con la formación de redes de apoyo sólidas a nivel personal y a la expansión de vínculos, sino que también colaborarán en el abordaje integral de problemas personales y académicos.

CAPÍTULO XII

Dimensión agéntica en el compromiso con los aprendizajes

Como se expuso en el marco teórico, la agencia se presenta como una de las dimensiones más recientes dentro del constructo del compromiso académico (Reeve, 2013; Reeve et al., 2019; Rigo, 2020; Rigo et al., 2021). Sin embargo, dentro del enfoque de las perspectivas socioculturales, adoptado en el presente estudio, esta dimensión adquiere particular relevancia. Como se subrayó en el capítulo IX, titulado "Buscando tramas en la configuración del compromiso académico", el respaldo a la dimensión agéntica de los estudiantes emerge como uno de los facilitadores fundamentales del compromiso académico. A partir de los resultados de este estudio y de otras investigaciones, queda claro que entre las diversas estrategias para fomentar esta agencia estudiantil, las propuestas pedagógicas se revelan como piezas clave (Rigo y Rovere, 2021).

De acuerdo con lo que hemos planteado en el capítulo I, la agencia se compone de cuatro propiedades esenciales: intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión (Bandura, 2006). La intencionalidad implica la ejecución de planes con compromiso proactivo y uso de la autoeficacia, realizando acciones individuales con intenciones compartidas. La previsión abarca el establecimiento de metas y la anticipación de resultados para motivar esfuerzos. La autorreactividad se refiere a la autorregulación de acciones según metas, considerando características como el nivel de desafío y la temporalidad. La autorreflexión es una actividad metacognitiva que implica examinar el propio accionar, contrastar y juzgar planes y predicciones. Sin embargo, la agencia va más allá de lo personal, reconociendo tanto una dimensión individual como colectiva (Rigo et al., 2021).

En este sentido, la promoción de la agencia no solo se vincula con el estímulo a la autonomía del estudiante, sino también con el diseño de metodologías educativas que fomenten la toma de decisiones informada, la participación activa y la autorregulación del aprendizaje. Así, se destaca la importancia de diseñar

prácticas educativas que empoderen a los estudiantes y les brinden la oportunidad de asumir un papel proactivo en su proceso de formación. Estas consideraciones refuerzan la noción de que el respaldo a la agencia estudiantil se configura como un elemento esencial en la construcción de un compromiso académico sólido y significativo.

En cuanto a la importancia de fomentar la dimensión agéntica en los estudiantes, tanto estudios locales como internacionales respaldan los hallazgos obtenidos en esta investigación. Algunos de estos estudios se centran en el compromiso en general, pero entendemos que sus resultados también contribuyen a resaltar la dimensión agéntica implicada en el compromiso con el aprendizaje. Otros estudios abordan específicamente la dimensión agéntica.

Por un lado, Fernández-García, Rodríguez-Álvarez y Vinuela-Hernández (2021) llevaron a cabo una investigación recopilando datos de 16 universidades en 11 comunidades autónomas en España (Andalucía, Asturias, Cantabria, Cataluña, Castilla-León, Valencia, Galicia, Islas Baleares, Madrid, Navarra y País Vasco). El objetivo principal de este estudio era examinar la percepción de los estudiantes universitarios sobre la eficacia docente, así como el impacto de esta percepción en su compromiso académico. Los datos fueron recopilados mediante un diseño transversal utilizando dos instrumentos: *My Teacher Questionnaire* - Cuestionario de Mi Profesor- y la Escala de Compromiso Académico, ambos en formato *Likert* y adaptados para la población de estudio. Entre los resultados, se observaron diferencias entre los aspectos identificados como positivos por los estudiantes y aquellos que mejor predijeron el compromiso académico. Por un lado, las dimensiones percibidas más positivamente incluyeron un clima de aprendizaje seguro³⁰, una gestión eficiente del aula³¹ y claridad de la enseñanza³². Por otro lado,

³⁰ Un "clima de aprendizaje seguro" se define como un entorno educativo donde prevalecen relaciones caracterizadas por el respeto mutuo y la cercanía entre todos los participantes, lo que permite que los estudiantes se sientan protegidos y cómodos para expresarse, explorar ideas y cometer errores sin temor a ser juzgados (Fernández-García et. al, 2021; Rigo y Rovere, 2021).

³¹ La "gestión eficiente del aula" refiere a la capacidad del docente para optimizar el tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para organizar de manera efectiva las actividades en el aula con el fin de alcanzar los objetivos educativos establecidos. Esto implica una planificación cuidadosa, una distribución equitativa de los recursos disponibles y la implementación de estrategias que fomenten la participación activa de los estudiantes (Fernández-García et. al, 2021).

³² La "claridad de la enseñanza" hace referencia a la habilidad del docente para transmitir los conocimientos de manera clara y comprensible, asegurando que los estudiantes comprendan los objetivos propuestos, las instrucciones y el material presentado. Esto se logra mediante la organización ordenada de las actividades, la secuenciación lógica de los contenidos, control activo por parte del docente del progreso de los estudiantes durante la clase y una retroalimentación rápida (Fernández-García et. al, 2021).

las dimensiones que mejor predijeron el compromiso académico fueron la gestión eficiente del aula, la enseñanza activadora³³ y la diferenciación³⁴.

Mui, Carpio y Ong (2019), realizaron un estudio transversal con el objetivo de examinar las percepciones de estudiantes y docentes sobre el uso de las salas de entorno de aprendizaje aplicado y colaborativo³⁵, en la Universidad de Singapur, mediante la Encuesta *Active Learning Classroom* – ALC (Aula de Aprendizaje Activo). Los investigadores encontraron que la promoción de la discusión, la adecuación de las actividades centradas en el estudiante y un ambiente de colaboración activa, desempeñaron un papel crucial en el aumento de la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Además, señalaron que cuando los profesores involucraron a los estudiantes tanto dentro como fuera del aula, enriqueciendo sus experiencias educativas, los estudiantes percibieron un fuerte apoyo y tendieron a ser más activos en su aprendizaje.

En una línea similar, Jääskelä y colaboradores (2020) llevaron a cabo un estudio sobre el compromiso agéntico de estudiantes universitarios finlandeses. Específicamente, se dedicaron a identificar y analizar los perfiles de agencia de los estudiantes en relación con sus percepciones sobre las prácticas docentes. Utilizaron la Escala *Agency of University Students* (AUS) -Agencia de Estudiantes Universitarios- desarrollada por Jääskelä et al. (2017), así como otras tres escalas para medir las calificaciones de los estudiantes con respecto a las prácticas docentes. Sus hallazgos indicaron que los estudiantes que experimentaron altos niveles de agencia también percibieron sus contextos de aprendizaje como más centrados en el estudiante, con prácticas docentes que apoyaban el aprendizaje activo y un papel participativo de los estudiantes en el proceso pedagógico. Aspectos como el apoyo del profesor, la confianza y la igualdad de trato fueron esenciales, sugiriendo que las relaciones profesor-alumno que fomentan un entorno seguro y alentador

³³ Una "enseñanza activadora" refiere a los procesos de enseñanza diseñados para estimular la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Esto incluye estrategias que promuevan la reflexión, la aplicación práctica del conocimiento, la conexión con experiencias previas y el desarrollo de habilidades metacognitivas. La enseñanza activadora busca fomentar la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje, incentivando la autorregulación y el pensamiento crítico (Fernández-García et. al, 2021; Rigo y Rovere, 2021).

³⁴ La "diferenciación" es el enfoque educativo que busca abordar las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, es el nivel de personalización. Esto implica una comprensión profunda de las características individuales de cada estudiante y la adaptación de las estrategias de enseñanza para satisfacer sus necesidades específicas (Fernández-García et. al, 2021)

³⁵ "*Applied and Collaborative Learning Environment (ACE) romms*"

contribuyeron positivamente a la motivación, el éxito del estudiante, un mayor interés en los contenidos y una mayor valoración de su utilidad.

En el ámbito local, también se han realizado investigaciones cuyos hallazgos coinciden con los resultados encontrados en este estudio. Rigo (2020) llevó a cabo una investigación con estudiantes de educación superior en tres instituciones argentinas: la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad de Mendoza y el Instituto Superior María Inmaculada. Entre los resultados destacados, se observó que los estudiantes manifestaron su agencia al expresar el compromiso que asumieron con sus propios procesos de aprendizaje al desempeñar un papel desafiante, guiados por metas personales, demostrando mayor responsabilidad y autonomía en su enfoque educativo.

En otra investigación llevada a cabo en la UNRC con estudiantes de las licenciaturas en Educación Inicial y Educación Física, Rigo y Guarido (2020), a partir de la percepción de los estudiantes, identificaron que el compromiso se intensifica cuando los estudiantes asumen un rol activo en su proceso de aprendizaje. En este enfoque, el compromiso va más allá del simple interés en adquirir conocimientos, ya que implica también el desafío de comprender y planificar las clases.

Un aspecto, que también destacaron los estudiantes fue su percepción de la novedad como un rasgo valorado en las clases y tareas (Rigo y Guarido, 2020). Este elemento se define como un acontecimiento sorprendente que despierta interés por lo desconocido, permitiendo ampliar el compromiso de los estudiantes hacia áreas o disciplinas que, sin haberlo previsto, están vinculadas con su carrera. En cuanto a los aspectos positivos del clima que favorecen el compromiso, los estudiantes resaltaron la apertura del docente a la participación activa y sus explicaciones, así como la existencia de una relación docente-alumno caracterizada por el respeto y el debate en clase. Las voces de los estudiantes reflejaron una valoración positiva cuando se fomenta la participación en clase, ya que esto no solo hace que los estudiantes se muestren proactivos, sino que también fortalece su compromiso al comprender que las relaciones entre pares y docentes son fluidas. En contraste, en relación con los aspectos negativos, los estudiantes identificaron como aburridas las exposiciones prolongadas y el material bibliográfico extenso para la lectura, coincidiendo con las percepciones expresadas por los participantes de nuestro propio estudio.

En otro estudio significativo realizado en la UNRC con estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial, llevado a cabo por Rigo y Rovere (2021), se identificaron aspectos valorados por los estudiantes en una propuesta de enseñanza

particular. Estos aspectos estaban relacionados con dos dimensiones del constructo de agencia: la conceptual o epistémica y la relacional. En la dimensión conceptual o epistémica, los estudiantes destacaron la importancia de la interacción constructiva con el contenido o tema. Esto involucra interpretar significados, establecer conexiones entre problemas, modificar conceptos y articular ideas. También se incluye la capacidad de identificar, evaluar y adaptar puntos de vista personales en el proceso de reflexión. En cuanto a la dimensión relacional, los aspectos valorados se vinculaban con la habilidad para ofrecer y solicitar apoyo a los demás. Este aspecto se orienta hacia una dinámica colaborativa, entendida como la capacidad de alinear pensamientos y acciones con los demás para avanzar hacia objetivos compartidos en el trabajo conjunto.

Focalizando en el valor que asumen las relaciones sociales para el desarrollo del compromiso agéntico, Ball y su equipo (2021), destacan que las relaciones duraderas y afectivas proporcionan un entorno propicio para el desarrollo de la agencia y la autonomía, generan un sentido constante de pertenencia, cultivan un compromiso emocional mutuo. En línea con esto, Rigo y Rovere (2021) subrayan la importancia de recibir apoyo en el entorno de aprendizaje, ya que esto mejora las capacidades de los estudiantes para resolver problemas en el desarrollo de su identidad profesional, y agregamos nosotros, a la identidad de aprendiz tal y como veremos en el capítulo siguiente.

Desde nuestra perspectiva, tanto los hallazgos de este estudio como los de investigaciones previas (Fernández-García et al., 2021; Jääskelä et al., 2020; Mui et al., 2019), así como los estudios llevados a cabo por Rigo y colaboradores (2020; 2021), resaltan el papel significativo que desempeñan tanto la dimensión epistémica como la dimensión relacional de la agencia estudiantil. Estos estudios enfatizan la importancia de promover entornos que fomenten el aprendizaje activo, la colaboración y la reflexión, donde se propicie la aplicación práctica del conocimiento, la conexión con experiencias previas y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Además, subrayan la necesidad de establecer vínculos sólidos entre pares y entre docentes y estudiantes, caracterizados por la promoción de emociones positivas, la escucha activa, la personalización de los procesos de enseñanza, el sostén emocional y el respeto hacia la diversidad de ideas.

En este sentido, la promoción de tareas académicas que estimulen la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes puede ser fundamental, ya que fortalece la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades y recursos, permitiéndoles desarrollar y ejercer la agencia de manera más efectiva en sus

estudios. En este contexto, la agencia se entiende como un proceso evolutivo en constante construcción, que implica una iniciativa de cambio junto con otros (Rigo y Rovere, 2021). Precisamente, este proceso se desarrolla en el marco de la formación de la identidad como aprendiz (Paoloni y Rinaudo, 2023).

La interconexión de cada uno de estos rasgos valorados por los estudiantes con la promoción de la agencia fortalece la comprensión de cómo el entorno de aprendizaje puede ser un factor determinante en el desarrollo de habilidades de toma de decisiones, autonomía y participación activa por parte de los estudiantes. En este sentido, se abre la puerta a futuras investigaciones y prácticas educativas que exploren en mayor profundidad cómo optimizar estos factores para promover un aprendizaje más significativo y una mayor participación estudiantil.

En síntesis, la agencia, como componente del compromiso académico, se presenta como una de las hebras que conforman las tramas del compromiso que aquí analizamos. El desafío radica en la creación de redes entre agentes y comunidades, trascendiendo el espacio de la clase para ampliar el impacto del contexto de aprendizaje y fortalecer el compromiso de los estudiantes (Rigo et al., 2021).

Como se mencionó en los capítulos teóricos y de resultados, las tareas e instancias de evaluación que se caracterizan por la colaboración, instrumentalidad, autonomía, diversidad, autenticidad, un nivel de dificultad óptimo y una conectividad efectiva de los contenidos serían entonces contextos muy propicios para potenciar la agencia. De manera similar, lo serían las prácticas de enseñanza que se caracterizan por establecer un vínculo cercano entre estudiantes y docentes, marcadas por la paciencia, la ayuda, la confianza, la escucha atenta y el respeto. Propuestas educativas que promueven relaciones positivas entre compañeros en un contexto de apoyo emocional y sostén resultan esenciales para la discusión y el intercambio de perspectivas, respetando las opiniones de cada individuo.

CAPÍTULO XIII

Hacia la construcción de identidades comprometidas con los aprendizajes

En un trabajo muy reciente, Chinn y Iordanou (2023), sostienen que desde una perspectiva participacionista el aprendizaje es entendido como el cambio en la forma en que las personas participan con los demás; se atiende a los modos de interactuar y actuar con los demás a lo largo del tiempo. Los teóricos participacionistas entienden el “saber” como una acción y no como un “objeto” que poseen las personas. Es por eso que, desde estas posiciones se entienden mejor y cobran mayor relevancia los planteos acerca de comunidades de aprendizaje y los fondos de conocimiento - conceptos desarrollados en el capítulo III del presente trabajo-. Concretamente, estamos diciendo que el aprendizaje implica convertirse en participante de una comunidad, lo que necesariamente supone nuevas formas de comunicarse y comportarse dentro de esta comunidad específica, es decir, forjar una *nueva identidad*.

Cuando iniciamos este estudio hace cinco años, partimos de una problemática particular, definimos nuestros objetivos de estudio, recortamos un marco conceptual y seleccionamos herramientas metodológicas que nos permitieran avanzar en la dirección esperada. Focalizamos en diversas variables personales y situacionales de los estudiantes y analizamos el dinamismo de la trama que entretienen para explicar el compromiso con los aprendizajes.

Transcurrieron cinco años y llegando al final de nuestro recorrido -mismo que a su vez, habilita un amplio abanico de nuevos destinos-, entendemos que los resultados obtenidos, las interpretaciones elaboradas, la riqueza de los conceptos y de las teorías en que abrevamos y el alcance de las proyecciones propuestas, se encuentran en un constructo que ahora se nos revela como lo suficientemente amplio para permitirnos una visión panorámica del todo, una comprensión más acabada o prometedora de lo que investigamos, encontramos, construimos y propusimos como futuras líneas de investigación sobre el tema.

Y es que ahora tenemos la posibilidad de ubicar las notas musicales en el pentagrama para que trasciendan en melodía. Los resultados que obtuvimos y las interpretaciones que elaboramos respecto del compromiso con los aprendizajes, cobran aún más sentido si las consideramos en relación con la identidad de aprendiz y la posibilidad de incidir en la conformación de identidades comprometidas con el aprendizaje.

Después de los análisis e interpretaciones realizados en el presente estudio y al identificar diversas influencias - tanto personales como contextuales-, en el compromiso académico, consideramos que la categoría que trasciende estas concepciones autorreferenciales es la *identidad de aprendiz*. La construcción de la identidad de aprendiz abarca aspectos contextuales y personales, constituyendo un proceso intrínsecamente social y situado, y, al mismo tiempo, personal y único. Precisamente, se la define como

(...) reconocimiento de sí mismo como aprendiz en una amplia variedad de contextos y actividades de aprendizaje (...) es más dinámica y flexible, con momentos de estabilidad y otros de cambio en función de las características y condiciones específicas de las situaciones y actividades de aprendizaje y de su evolución (...) [se] subraya el papel que desempeña el contexto social, los otros, en su construcción” (Engel y Coll, 2021, p. 3-4).

El trabajo realizado por Paoloni y Rinaudo (2023) emerge como una valiosa contribución para enriquecer y contextualizar las reflexiones presentadas en nuestro estudio actual. En su investigación, estas autoras resaltan la importancia del concepto de identidad en la integración de aspectos personales y contextuales para el análisis de los procesos de aprendizaje. Argumentan que la identidad del aprendiz es un constructo complejo y prometedor en el ámbito de la Psicología Educativa, ya que puede guiar la comprensión de diversas influencias personales e interpersonales en el proceso de aprendizaje, así como sugerir nuevas estrategias pedagógicas. Es importante destacar que el compromiso académico, junto con otros constructos estudiados en nuestra investigación, no se encuentra al margen de estos procesos, sino que está estrechamente vinculado a ellos.

Al relacionar los hallazgos de nuestro estudio con los planteamientos teóricos tanto de Engel y Coll (2021) como de Paoloni y Rinaudo (2023), se observa una convergencia significativa entre las construcciones elaboradas en nuestro trabajo y las dimensiones o elementos identificados como interrelacionados en la construcción de la identidad de aprendiz. Estos elementos incluyen los motivos y metas del

aprendiz, las interacciones con individuos significativos durante las experiencias de aprendizaje y sus actos de reconocimiento, los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural, la convergencia o interferencia de otras identidades personales –abarcando representaciones, narrativas o relatos-, la participación en determinadas actividades de aprendizaje y las emociones asociadas a dichas experiencias. Esta concurrencia refuerza la idea de que el estudio de la identidad del aprendiz juega un papel crucial en la comprensión y el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Las dimensiones o elementos mencionados interactúan de manera dinámica para dar forma a la identidad de aprendiz, influyendo en la autopercepción, en las emociones, motivación y en la manera en que los estudiantes se desenvuelven en contextos de aprendizaje. Avanzando en estas ideas, y considerando la interpretación de los resultados obtenidos, se pone el foco en la creación de contextos que fomenten identidades comprometidas con los aprendizajes. En este contexto, surgen interrogantes significativos: ¿Qué iniciativas propone la institución para promover un mayor compromiso con los aprendizajes? ¿Cómo pueden implementarse estrategias que fortalezcan la conexión entre las dimensiones de la identidad del aprendiz y el compromiso académico? Estas preguntas abren la puerta a reflexiones valiosas sobre la implementación de prácticas de enseñanza que respalden la construcción de identidades de aprendiz comprometidas y enriquecedoras.

Reconsiderando la transición de la etapa experimentada por los estudiantes al dar inicio a su trayectoria universitaria, nos adentramos en el proceso de ingreso e integración en una comunidad completamente nueva. Este período no solo implica un cambio en el entorno educativo, sino también la integración a un ambiente de aprendizaje distinto. Los estudiantes durante este lapso no sólo transitan cambios en su identidad de aprendiz, dejando de ser estudiantes de secundaria para pasar a ser estudiantes universitarios, sino también a ello se agrega la especificidad de la carrera escogida, en este caso estudiantes de ingeniería, con las particularidades que ello implica. Es decir, ser parte de la comunidad de estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, pero sobre todo, ser parte de la comunidad de aprendizaje de las carreras de Ingeniería

Replantear el rol del estudiante, especialmente aquel que inicia su trayectoria en una institución diferente, conlleva reflexionar sobre cómo este individuo se adentra en un espacio desconocido. Este proceso implica la exploración de nuevos vínculos, la familiarización con profesores recién conocidos, el primer encuentro con materiales

específicos de un campo disciplinario no explorado, entre otros desafíos. En algunos casos, también implica aprender a vivir en otra ciudad, ya sea solo o con compañeros, enfrentándose a las transiciones inherentes a estas nuevas etapas y a las demandas que, en algunos casos, implican la creación de un hogar y, en todos los casos, la incorporación de nuevas rutinas.

En otras palabras, estos elementos emergentes en cada individuo durante esta transición y en la construcción del rol de estudiante de nivel superior están inevitablemente condicionados por las experiencias y situaciones que tejen el tapiz de sus trayectorias educativas. Bracchi (2016) específicamente plantea que:

El ingreso de los estudiantes a una carrera universitaria implica un cambio que no es solamente en términos institucionales o curriculares sino que se ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, valoración y de acción (habitus) que harán posible diversas tomas de decisiones contribuyendo a conformar el oficio de estudiante universitario (p. 5).

En este sentido, Bracchi (2016) define *el oficio de estudiante* como los modos a través de los cuales los sujetos van aprendiendo a ser estudiantes universitarios, atendiendo a las estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad y participación que cada uno va configurando en su ser y estar en la universidad. Al relacionar este concepto con el de *identidad de aprendiz*, se revela que cada individuo es el producto de los significados que elabora en su papel como aprendiz a lo largo de su trayectoria personal. Estos significados se construyen con la finalidad de formar parte de una comunidad de práctica concreta, a través de diversas experiencias de aprendizaje en las que participa y de las interacciones establecidas con los demás en contextos sociales y culturales específicos (Engel y Coll, 2021; Paoloni y Rinaudo, 2023).

Desde el momento de ingreso se comienza a forjar un sentimiento de pertenencia hacia esa comunidad, junto con otros significativos, como los docentes y los pares. Citando a Lave y Wenger (1991, en Engel y Coll, 2021)

(...) la persona participa en las prácticas propias de esa comunidad y mediante esa participación aprende las prácticas, el repertorio de recursos compartidos, los instrumentos y las reglas de la comunidad, y al tiempo desarrolla su identidad como miembro de la comunidad. De esta forma, la participación no sólo da forma a lo que hace la persona, sino que también conforma quién es y cómo interpreta lo que hace (p. 2).

Es de acuerdo a ello que, a partir de las propuestas y actividades que podamos planificar, como docentes tenemos la responsabilidad de habilitar un escenario educativo potente para significar y re-significar -desde un acompañamiento sostenido- las formas en que los estudiantes van configurando su tránsito por la universidad y van construyendo su oficio de ser estudiante en ella y su identidad de aprendiz, comprometidos con sus procesos de aprendizaje, a partir de sus aproximaciones con el saber teórico, y también, necesariamente, apropiándose de los códigos y reglas de la cultura universitaria, en relación con otros/as (pares, docentes). Quienes ingresan a la universidad son estudiantes, pero también son, generalmente, jóvenes en plena etapa de cambios, conociendo las nuevas “reglas de juego” (Manuale, 2013). Y esto implica: conocer nuevas reglas institucionales, actividades de formación y participación en la vida universitaria, nuevas lógicas institucionales, otros tiempos, trabajo pedagógico diferente, nuevas formas de vincularse con el aprendizaje y con el conocimiento.

Consideramos esencial rescatar estos conceptos al abordar el compromiso con el aprendizaje porque contribuyen a posicionarnos en una perspectiva sociocultural amplia, situada y compleja. Al examinar las investigaciones sobre las causas de la permanencia y abandono universitario, se evidencia que el compromiso y la integración académica y social emergen como factores clave (Cassiano et al. 2016; Castejón et al., 2016). En otras palabras, el proceso de integración que los estudiantes experimentan durante los primeros cuatrimestres y su nivel de compromiso son identificados como los principales elementos influyentes.

Es importante recordar que el compromiso con los aprendizajes no es una característica constante del estudiante, sino que varía según la interacción entre las características personales del estudiante, las actividades propuestas y los rasgos del contexto de aprendizaje en el que participa (Hofkens y Ruzek, 2019). Este compromiso se define por el grado en que los estudiantes se conectan e involucran activamente en el aprendizaje, mostrando intensidad y emoción en sus actividades con objetivos y propósitos establecidos, desde el inicio hasta la conclusión (Reeve et al., 2019). Por lo tanto, el compromiso demostrado por los estudiantes en cada situación de aprendizaje forma parte de la trama sobre la que se expresan sus identidades, en un constante proceso de redefinición. Por ello, hablamos de la construcción de identidades comprometidas en comunidades de aprendizaje concretas.

Por lo expuesto, las participaciones y las interacciones que se promuevan en el contexto particular que se conforma durante los primeros años en la universidad,

son esenciales. No solo moldearán las acciones que emprenda cada individuo durante ese período, sino que también influirán en la construcción de su identidad, en la interpretación de sus acciones y en la manera en que amplía o limita sus posibilidades de proyección como estudiante universitario y futuro profesional (Rinaudo, 2014; Paoloni y Rinaudo, 2023).

Recíprocamente, los modos en que cada estudiante se conciba a sí mismo como aprendiz, las representaciones construidas acerca de las propias capacidades para aprender en diversos contextos, tienen vinculación directa con el compromiso que despliegue sobre sus aprendizajes, es decir, con la atribución de sentido respecto de cada situación de aprendizaje, las emociones que experimente, las metas que se proponga, la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje, así como las reflexiones personales vinculadas con la motivación y el autoconcepto (Abello et al. 2018; Paoloni y Rinaudo, 2023). Pero también, -como hemos señalado reiteradamente a lo largo de este estudio-, algo no menos importante, son las oportunidades que se le ofrecen desde el contexto. Justamente esas oportunidades son las que influyen en las posibilidades de aprendizaje de las personas. Roeser, Peck y Nasir (2006, p. 405 en Paoloni y Rinaudo, 2023) plantean:

Las diferentes formas de participación que proporcionan los contextos para los diferentes individuos proveen la materia (es decir las experiencias) desde las cuales ellos codifican y elaboran sus auto-representaciones y experiencias emocionales específicas a la situación (es decir, competencia como estudiantes, sentido de pertenencia a la escuela, aspiraciones educativas) (p. 33).

Diversas investigaciones, respaldan la idea de que el proceso de configuración de la identidad de aprendiz está profundamente influenciado por la percepción que el estudiante tiene de cómo los demás lo reconocen (Abello et al., 2018; Engel y Coll, 2021; Paoloni y Rinaudo, 2023). Estos "otros significativos" actúan como catalizadores, afectando la interpretación que el estudiante hace de sí mismo en su papel de aprendiz mediante los actos de reconocimiento que atribuye a sus propias acciones.

En relación con los otros significativos en la vida de los estudiantes, a lo largo de este estudio se destaca la importancia fundamental de la familia, los compañeros y los docentes como dimensiones constitutivas clave en la formación de la identidad estudiantil. Aunque es común que la influencia del entorno familiar se resalte con mayor énfasis en niveles educativos anteriores, nuestros hallazgos indican que este

papel perdura, especialmente durante el primer año de estudios. Quien cobra mayor protagonismo, a finales del primer año y durante el segundo, es el grupo de pares como factor significativo, incluso influyendo en la permanencia de las trayectorias académicas.

Otra observación importante en este estudio, que concuerda con el carácter dinámico y flexible de la identidad, es que muchos estudiantes no se autoperciben de manera única o estática, como ya se señaló anteriormente. Para ellos, su forma de 'ser estudiantes' cambia de una materia a otra o de un cuatrimestre a otro. Además, manifestaron que continúan aprendiendo y que conocer otras estrategias de aprendizaje puede mejorar su desempeño.

Un ejemplo para ilustrar lo antes planteado es la conexión observada entre las dificultades iniciales percibidas por los estudiantes y las posteriormente superadas, identificadas como fortalezas, lo cual ofrece una perspectiva valiosa. Inicialmente, los participantes identifican obstáculos como la falta de tiempo y la dificultad para organizarse, lo que impacta en su capacidad para cumplir con las demandas académicas. Sin embargo, a medida que avanzan, se evidencia un desarrollo notable en la gestión del tiempo, destacando esta mejora como una fortaleza adquirida. Esta relación también se vio manifestada en el ámbito emocional. La transición de obstáculos iniciales a fortalezas evidentes, así como el cambio de emociones negativas a positivas, destaca la capacidad adaptativa y de crecimiento de los participantes en respuesta a los desafíos educativos. Esto subraya la importancia de considerar no solo las dificultades enfrentadas, sino también cómo estas experiencias contribuyen al desarrollo personal y académico, revelando la complejidad y la riqueza de la trayectoria de aprendizaje de los individuos.

Lo planteado hasta aquí resalta el valor de las oportunidades ofrecidas desde contextos de aprendizaje, caracterizados por la predominancia de emociones positivas, y actos de reconocimiento que enriquezcan la construcción de la identidad. Esto, a su vez, favorece un autoconcepto positivo, mayor agencia personal y un aumento en las creencias de autoeficacia, proporcionando información valiosa que permite a los estudiantes "realimentar, mantener o cambiar sus representaciones y sentimientos acerca de sí mismos y reorientar sus actuaciones futuras" (Paoloni y Rinaudo, 2023, p. 35).

Recuperando las metas educativas establecidas por el CONFEDI de la República Argentina para la formación de nuevas cohortes de ingenieros, los resultados de este estudio de alguna manera permiten ampliar tales aspiraciones. Es

decir, los hallazgos e interpretaciones destacan lo valioso para comprometer a los alumnos con sus procesos de aprendizaje.

La formación buscada por el CONFEDI abarca competencias complejas e integradas, relacionadas tanto con el conocimiento teórico, contextual y procedimental, como con la aplicación práctica de ese conocimiento. Además, se centra en el futuro desempeño y contexto profesional, incluyendo valores y cuestiones éticas (CONFEDI, 2014). Diseñar contextos de aprendizaje que promuevan identidades comprometidas fomentará en los estudiantes y futuros profesionales su capacidad agéntica, así como competencias socioemocionales que complementarán su formación técnica y disciplinaria.

Pensar en la construcción de identidades comprometidas impulsará la formación integral de futuros profesionales, dotándolos de la capacidad para identificar, formular y resolver problemas; concebir, diseñar y desarrollar proyectos; gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos; utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación; contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas; desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo; comunicarse con efectividad; actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global; aprender de forma continua y autónoma; y actuar con espíritu emprendedor (CONFEDI, 2018).

En resumen, si se tienen en cuenta las percepciones, valoraciones y expectativas expresadas por los estudiantes sobre sí mismos y sobre los contextos de aprendizaje en el marco de nuestro estudio, junto con los resultados de otras investigaciones recientes, parece lícito instar a las instituciones educativas y, en particular, a los docentes, a reconsiderar sus propuestas de enseñanza. Confiamos en que estos procesos de revisión y elaboración de nuevas alternativas pueden ciertamente enriquecerse al reconocer la importancia de fomentar identidades comprometidas que vayan más allá de la mera adquisición de conocimientos, contribuyendo así a la formación integral de futuros profesionales.

Al llegar al cierre de esta tesis, me encuentro reflexionando sobre el viaje emocional y cognitivo que he experimentado a lo largo de esta investigación. Cada paso, cada descubrimiento, cada entrevista compartida con estudiantes, cada charla con los docentes que me acompañaron en este proceso, así como cada lector que

tuvo mi trabajo, ha estado empapado de una variedad de emociones, sensaciones y sentimientos que han dejado una profunda huella en mi ser.

Los aprendizajes vividos durante este proceso no se limitan únicamente a los datos recopilados o a las conclusiones alcanzadas. Se extienden mucho más allá, hacia un territorio de autodescubrimiento y crecimiento personal. He experimentado la emoción de la curiosidad, el desafío de la incertidumbre y la satisfacción del logro. También he navegado por las aguas turbulentas del desánimo y la frustración, solo para emerger con una mayor fortaleza y determinación.

Las emociones que han acompañado este viaje han sido tan diversas como enriquecedoras. Desde la euforia de un nuevo descubrimiento hasta la angustia de enfrentar obstáculos aparentemente insuperables, cada experiencia ha contribuido a mi desarrollo integral como investigadora y como ser humano. He aprendido a abrazar la complejidad y la ambigüedad, a aceptar mis propias limitaciones y a celebrar mis logros, por modestos que puedan parecer.

En cada paso del camino, he sido testigo de la profunda conexión entre la mente y el corazón en el proceso de aprendizaje. Las emociones no solo han acompañado mis indagaciones intelectuales, sino que también han servido como guía, revelándome aspectos ocultos de la realidad y proporcionándome *insights* profundos sobre mí misma y sobre el mundo que me rodea.

Este viaje ha sido, sin duda, una montaña rusa de sensaciones, pero no cambiaría ni un solo momento. Que este cierre marque el comienzo de nuevos horizontes de aprendizaje y crecimiento, en los que las emociones sigan siendo nuestras más fieles compañeras de viaje en todo proceso de aprendizaje que emprendamos, y en cada desafío que enfrentemos. Seguir trabajando por enriquecer los procesos de enseñanza es una meta que seguiré manteniendo y por la que invito a seguir pensando a toda la comunidad y a quien lea estas líneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, R., Vila, I., Pérez, M. V., Lagos, I., Espinoza, C., & Díaz, A. (2016). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica. *Paideia*, 58, 11-34. Obtenido de <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1448>
- Abello, R., Vila, I., Pérez, M. V., Lagos, I., Cobo, R., & Díaz, A. (2016). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de las interacciones entre profesores y estudiantes universitarios: un estudio fenomenológico. *Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. ClaBes* (págs. 1-11). Quito - Ecuador: Escuela Politécnica Nacional. Obtenido de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1338>
- Abello, R., Vila, I., Pérez, M. V., Lagos, I., Díaz, A., & Contreras, Y. (2018). La identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias: estudio cualitativo. *Atenea (Concepción)*(518), 41-55. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622018000200041>
- Acevedo Cossio, C. A. (2019). Aportes hacia la construcción de un perfil docente para el primer año: la importancia del vínculo empático, el valor académico y el trabajo colaborativo. En M. L. Arancibia Muñoz, R. Romero, & C. Maregatti Solano, *Innovación educativa en contextos inclusivos de educación superior* (págs. 43-56). España: Octaedro. Obtenido de <https://octaedro.com/libro/aportes-hacia-la-construccion-de-un-perfil-docente-para-el-primer-ano-la-importancia-del-vinculo-empatico-el-valor-academico-y-el-trabajo-colaborativo/>
- Alexander, P. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Alonso Tapia, J. (1999). Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria. En C. S. Coll, *Psicología de la Instrucción: La enseñanza y el aprendizaje de la educación secundaria* (págs. 105-119). España: Horsori.
- Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Álvarez Álvarez, M. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, 9, 107-126. Obtenido de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8911/1/NB.PDF>
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works : seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey Bass. Obtenido de <https://firstliteracy.org/wp-content/uploads/2015/07/How-Learning-Works.pdf>

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84(3), 261-271. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability/Intelligence, and Classroom Climate. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (págs. 173- 191). New York: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_8
- Anderson, C. W. (2007). Perspectives on science learning. En S. K. Abell , & N. G. Lederman, *Handbook of research on science education* (págs. 3-30). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2022). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo.
- Aparicio, M. T., & Garzuzi, V. (2006). Dinámicas identitarias, procesos vocacionales y su relación con el abandono de los Estudios: Un análisis en alumnos ingresantes a la Universidad. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 20(37), 15-36.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. doi:10.1002/pits.20303
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427– 445. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Arancibia, V., Strasser, K., & Herrera, P. (2008). *Manual de Psicología Educacional* (Sexta edición actualizada ed.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson, *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (págs. 13-29). Academic Press. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>
- Aristulle, P. (2023). *El rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en el surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje*. Tesis doctoral. San Luis: Repositorio de la UNSL, San Luis.
- ASIBEI. (2016). *Competencias y Perfil del Ingeniero Iberoamericano, Formación de Profesores y Desarrollo Tecnológico e Innovación*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda. Obtenido de <http://www.acofi.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/Libro-Competencias-perfil-del-ingeniero.pdf>
- Audas, R., & Willms, J. D. (2002). *Engagement and dropping out of school: a life-course perspective*. Applied Research Branch. Human Resources Development Canada.
- Ball, B., Sevillano, L., Faulkner, M., & Belseth, T. (2021). Agency, genuine support, and emotional connection: Experiences that promote relational permanency

in foster care. *Children and Youth Services Review*, 121.
doi:10.1016/j.chilyouth.2020.105852

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. , NJ: . *Englewood Cliffs*, 23-28.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41. doi:https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. doi:https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bar-On, R. (2012). Inteligencia Emocional y felicidad. *Entrevista a Reuven Bar-On*. Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=h5jGibf4wyE>
- Bar-On, R. (2012). Reuven Bar-On Interview. (D. Spry, Entrevistador) Cognitive Behavioural - YouTube. Houston, Texas. Recuperado el 10 de mayo de 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=h5jGibf4wyE>
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). Variables, indicadores, índices. En K. Batthyány, & M. Cabrera, *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial* (págs. 51-56). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Obtenido de https://www.academia.edu/16946060/Batthianny_Karina_Metodologia_de_la_investigacion_en_Ciencias_Sociales
- Bazán Ramírez, A., Navarro Romero, A. L., Dávila Navarro, M. C., & Osnaya Moreno, M. (2015). Estrategias de apoyo familiar a estudiantes de alto desempeño en una zona urbana popular de Morelos. En A. Bazán Ramírez, D. Castellanos Simons, & A. Limón Fernández, *Familia-escuela-comunidad: Volumen II Investigación en psicología y educación* (págs. 221-240). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Juan Pablos Editor. Obtenido de https://www.academia.edu/31261869/Familia_Escuela_Comunidad_Volumen_II_Investigacion_en_psicologia_y_educacion
- Beaton, A. M., & Beaton, A. (2019). Building an engaging community: Practices and interventions that support students in schools. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson, *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (págs. 345-358). Academic Press.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (págs. 315-342). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7–10. doi:10.1111/1467-8721.00157
- Bertoni, A., Poggi, M., & Teobaldo, M. (1996). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bethencourt, J. T., Cabrera, D. L., Hernández, J. A., Álvarez, P. R., & González, M. C. (2008). Variables Psicológicas y Educativas en el Abandono Universitario. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(16), 603-622. Obtenido de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_223.pdf

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/0>
- Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional. 50 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. En S. Volet, & S. Järvelä, *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (págs. 17-31). Amsterdam: Pergamon Press.
- Bolívar Botía, A., & Bolívar-Ruano, M. R. (2015). La escuela, la familia y la comunidad: ejes de mejora del aprendizaje. En A. Bazán Ramírez, D. Castellanos Simons, & A. Limón Fernández, *Familia-escuela-comunidad: Volumen II Investigación en psicología y educación* (págs. 19-42). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Juan Pablos Editor. Obtenido de https://www.academia.edu/31261869/Familia_Escuela_Comunidad_Volumen_II_Investigacion_en_psicologia_y_educacion
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14. Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon, R. M. Lerner, & (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (Vol. 1, págs. 993-1029). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Aprendizaje Visor.
- Burón, J. (1997). *Motivación y Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. Obtenido de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Caso-Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de los adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/26506984_Variables_que_inciden_en_el_rendimiento_academico_de_adolescentes_mexicanos
- Cassiano, A. M., Cipagauta, P., & Reyes, N. (2016). Identidad profesional como factor explicativo de la permanencia estudiantil. *Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior. CLABES* (págs.

1-11). Quito - Ecuador: Escuela Politecnica Nacional. Obtenido de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1350>

- Cassullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Castejón, Á., Ruiz, M. A., Arriaga, J., & Casaravilla, A. (2016). Modelo estructural causal de la permanencia en la Universidad Politecnica de Madrid. *Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior. CLABES* (págs. 1-14). Quito - Ecuador: Escuela Politecnica Nacional. Obtenido de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(33). Obtenido de <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/13/33>
- Catsambis, S. (1988). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education: Effects on high school academic success*. Baltimore, MD: CRESPAR - John Hopkins University. Obtenido de <http://jhir.library.jhu.edu/handle/1774.2/62887>
- Chacón Cuberos, R., Puertas Molero, P., & Conde Pipó, J. (2020). Desarrollo de estrategias de aprendizaje y necesidades psicológicas básicas en educación superior. En T. Sola Martínez, J. A. López Núñez, A. J. Moreno Guerrero, J. M. Sola Reche, & S. Pozo Sánchez, *Investigación Educativa e Inclusión. Retos actuales en la sociedad del siglo XXI* (págs. 179-192). Madrid: Dykinson. Obtenido de http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/09/LA_FORMACION_DE_PROFESORES_INCLUSIVOS_EL.pdf
- Chen, C.-T., Chen, C.-F., Hu, J.-L., & Wang, C.-C. (2013). A Study on the Influence of Self-concept, Social Support and Academic Achievement on Occupational Choice Intention. *Asia-Pacific Educ Res*, 24(1), 1-11. doi:<https://doi.org/10.1007/s40299-013-0153-2>
- Chen, J. J.-L. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29, 183-198. doi:[10.1177/0143034308090059](https://doi.org/10.1177/0143034308090059)
- Chiecher, A. (2013). Abandonar ingeniería en la Universidad Nacional de Río Cuarto. La experiencia desde la voz de los protagonistas. En *Abandonar la universidad con o sin título* (págs. 81-108). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chiecher, A. C. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innovación educativa*, 17(74), 61-80. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000200061&script=sci_abstract
- Chiecher, A., Paoloni, P. V., & Guebara, J. (2011). Abandonadores de las carreras de ingeniería. Motivo de abandono de los estudios y definición de nuevas metas. *Documento de Trabajo - Laboratorio MIG*(10).
- Chimborazo Castillo, C. H., Lucero Baldevenites, E. V., Gutiérrez Calderon, M. J., Véliz Arteaga, D. J., & Terzan Peters, V. E. (2021). Competencias sociales, emocionales y afectivas para la industria 4.0. *Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología*, 49, 195-207. Obtenido de

[http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.49\(195-207\)Chimborazo et al_articulo_id778.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.49(195-207)Chimborazo_et_al_articulo_id778.pdf)

- Chinn, C. A., & Iordanou, K. (2023). Theories of Learning. En N. G. Lederman, D. L. Zeidler, & J. S. Lederman, *Handbook of Research on Science Education* (Vol. III, págs. 89-120). Taylor and Francis.
doi:<https://doi.org/10.4324/9780367855758>
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la Emoción: El Proceso Emocional*. Obtenido de <https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31, 378–393. doi:<https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086162>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. En A. Thomas, J. Grimes, & Eds., *Best practices in school psychology* (5th ed. ed., págs. 1099–1120). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (págs. 237–257). Springer Science + Business Media.
doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- Colina Neri, R. (2018). Learning From Students' Career Ideologies and Aspirations: Utilizing a Funds of Knowledge Approach to Reimagine Career and Technical Education (CTE). En J. Marquez Kiyama, & C. Rios-Aguilar, *Funds of knowledge in higher education. Honoring student's cultural experiences and resources as strengths* (págs. 160-174). Nueva York: Routledge Taylor y Francis Group.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, España: Fórum Universal de las Culturas Barcelona.
- Coll, C., Barberà, E., & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 23(90), 111-132.
doi:<https://doi.org/10.1174/021037000760087991>
- Comisión de Análisis de Programas - Facultad de Ingeniería - UNRC. (2023). *Guía para la elaboración de programas de asignaturas*. Río Cuarto: Gabinete de Asesoramiento Pedagógico - Facultad de Ingeniería Secretaría Académica - Universidad Nacional de Río Cuarto.
- CONFEDI. (2014). *Competencias en Ingeniería*. Mar del Plata: Universidad Fasta Ediciones. Obtenido de https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/Cuadernillo-de-Competencias-del-CONFEDI.pdf
- CONFEDI. (2018). *Libro Rojo de CONFEDI. Propuesta de Estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería de la República*

Argentina. Universidad FASTA Ediciones. Obtenido de https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/LIBRO-ROJO-DE-CONFEDI-Estandares-de-Segunda-Generacion-para-Ingenieria-2018-VFPublicada.pdf

- CONFEDI. (s.f.). *Enfoque por Competencias*. Recuperado el 2021, de CONFEDI: <https://confedi.org.ar/>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe, *Self-processes in development: Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23, págs. 43-77). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22. doi:<https://doi.org/10.3102/0013189X022002014>
- Cortés Flores, A., & Palomar Lever, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 199-215.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.1177/1558689807306132
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. En A. J. Elliot, & C. S. Dweck, *Handbook of competence and motivation* (págs. 598–608). Guilford Publications.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Dan Davies, Divya Jindal-Snape, Chris Collier, Rebecca Digby, Penny Hay, Alan Howe - (2013) Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- De la Fuente Arias, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta. *Escritos de Psicología*, 6, 72-84. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=281679>
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Dishion, T. J., Spracklen, K. M., Andrews, D. W., & Patterson, G. R. (1996). Deviancy Training in Male Adolescent Friendships. *Behavior Therapy*, 27(3), 373–390. doi:10.1016/s0005-7894(96)80023-2
- Domínguez García, R. O., de la Torre Gómora, M. Á., Tójar Hurtado, J. C., & Rodríguez Armenta, C. E. (2015). Las Competencias Genéricas / Transversales para Ingeniería y su Contexto. *13th LACCEI Annual International Conference: "Engineering Education Facing the Grand Challenges, What Are We Doing?"*, (págs. 1-7). Santo Domingo, Dominican Republic. Obtenido de https://www.academia.edu/28857955/Las_Competicencias_Gen%C3%A9ricas_Transversales_para_Ingenier%C3%ADa_y_su_Contexto
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>

- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. En A. J. Elliot, & C. S. Dweck, *Handbook of competence and motivation* (págs. 105-121). New York, NY: The Guilford Press. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Jacquelynn-Eccles/publication/233895975_Subjective_task_value_and_the_eccles_et_al_model_of_achievement-related_choices/links/0912f50d1f199edb3c000000/Subjective-task-value-and-the-eccles-et-al-model-of-achievement-re
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J., & Wang, M.-T. (2012). Part I Commentary: So What Is Student Engagement Anyway? En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (págs. 133-145). New York: Springer Science & Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Echevarría, H. (2019). Los métodos mixtos en las ciencias sociales. En H. Echevarría, *Métodos de investigación e inferencias en Ciencias Sociales. Una propuesta para analizar su validez* (págs. 188-210). Río Cuarto: UniRío Editora. Obtenido de <http://www.unirioeditora.com.ar/?s=ECHEVARR%C3%8CA>
- El Megafono. (7 de septiembre de 2018). *Toma UNRC: todo en movimiento*. Obtenido de El Megafono: <https://elmegafono.net/5184/2018/09/07/>
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1.23. doi:10.15517/AIE.V15I3.20904
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En D. Y. Rigo, *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (Vol. 13, págs. 21-27). Alicante, España: Universitas. doi:https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Elisondo, R., & Donolo, D. (2014). Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. F. González, *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (págs. 133-162). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Obtenido de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Elisondo, R., Schlegel, D., & Melgar, M. F. (en prensa). Las trayectorias educativas entre vientos, mareas y virus. Experiencias de estudiantes en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) entre 2018 y 2022. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XV(43).
- Elliot, A. J. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. En A. J. Elliot, & C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation* (págs. 52-72). Guilford Publications.
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. En A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager, *Handbook of Competence and Motivation. Theory and Application* (2nd ed., págs. 43-60). The Guilford Press.
- Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. Obtenido de http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

- Englund, C., & Price, L. (2018). Facilitating agency: The change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 192-205. doi:10.1080/1360144X.2018.1478837
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169–194. doi:10.2307/3447162
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. doi:10.1177/1354067X13515934
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079.
- Facultad de Ingeniería - UNRC. (s.f.). *Facultad de Ingeniería*. Recuperado el 29 de 11 de 2021, de Oferta Académica - Grado: <https://www.ing.unrc.edu.ar/inicio.php>
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. (U. d. Zaragoza, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). *El fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa. Obtenido de <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjBksXOi97tAhULHbkGHTEPDT4QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Frecyt.fecyt.es%2Findex.php%2Fprofesorado%2Farticle%2Fview%2F43417%2F25290&usq=AOvVaw0azVQ5vkSzGEGImkasFMof>
- Fernández Reina, M., & Rivas Gamallo, A. (2023). Habilidades blandas en la formación del ingeniero. 1-17. doi:10.13140/RG.2.2.36590.79683
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 24, 1-43. Obtenido de https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Fernández, Y. O. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación educativa*, 15(27), 165-180.
- Fernández-García, C. M., Rodríguez-Álvarez, M., & Vinuela-Hernández, M. P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students' engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 62-69. doi:10.1016/j.psicoe.2020.11.006
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142. doi:<https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of*

- research on student engagement* (págs. 97-131). Boston, MA: Springer.
doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421–454. doi:https://doi.org/10.1086/461853
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (págs. 763-782). New York: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
doi:doi:http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson, *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (págs. 1-11). London: Academic Press - Elsevier Inc. doi:https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2
- Fredricks, J. A., Wang, M.-T., Linn, J. S., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A., & Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5-15.
doi:https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009
- Fredricks, J. A., Ye, F., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson, *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students*. (págs. 31-43). Academic Press.
- Fredricks, Jennifer A; Reschly, Amy L; Christenson, Sandra L;. (2019). *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students*. Academic Press.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 1(0), 1-18. Obtenido de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

- García Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 8(7), 359-374. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2183/6953>
- García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (06 de 2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*(16), 85-106. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R., & Sánchez Gelabert, A. (2012). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135
- García, F. (2014). Relación del autoconcepto y la autoestima con los criterios de ajuste: Contribuciones, contradicciones y relevancia para la educación. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. González Fernández, *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (págs. 225-250). La Laguna (Tenerife): Sociedad Latina de Comunicación Social (SLCS). Obtenido de https://www.academia.edu/23381635/Relaci%C3%B3n_del_autoconcepto_y_la_autoestima_con_los_criterios_de_ajuste_contribuciones_contradicciones_y_relevancia_para_la_educaci%C3%B3n_Relation_of_self_concept_and_self_esteem_to_outcomes_Contributions_contradictio
- García, F., & Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto forma 5. Tercera edición*. Madrid, España: TEA ediciones.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto forma 5* (Cuarta Edición, ampliada y revisada ed.). Madrid: TEA ediciones.
- Garello, M. V., & Rinaudo, M. C. (2012). Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y la creatividad. Estudio de diseño con estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 159-179. Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art11.pdf>
- Gervilla, Á. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.
- Giberti, E. (2014). *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 289 - 308. doi:<https://doi.org/10.1348/000709905X42860>
- Goleman, D. (1998). *La Inteligencia Emocional en las Empresas*. Buenos Aires: Ediciones B, Argentina, S.A.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Vergara Ediciones.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González Fernández, A., Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de Psicología*, 29(2),

426-434. Obtenido de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4229097>

- González Morga, N., & Martínez Clares, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del futuro graduado. Percepción del Estudiantes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 388-413. doi:10.30827/profesorado.v24i2.15041
- González, H. E., & González, L. E. (2010). Clima organizacional. *Memoria Académica: compartimos lo que sabemos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP - Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5334/ev.5334.pdf
- González, L. (2018). *Escuela. Páginas de radio*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- Good, T. L., & Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: Mac Graw Hill.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation* (2da ed., págs. 3-20). The Guilford Press.
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401. doi:<https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation* (págs. 3-24). Guilford Press. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.8579yrep=rep1ytype=pdf>
- Guarido, G., Rigo, D. Y., & de la Barrera, M. L. (2023). Experiencias educativas que construyen: Compromiso académico en la formación docente universitaria. *Revista Contextos de Educación*(35), 1-18. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.10091368>
- Ha, T. (2021). The Funds of Knowledge Approach: An Opportunity to Access Education for Ethnic Minority Students in Vietnam. *VNU Journal of Science: Education Research*, 37(3), 33-43. doi:<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4557>
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262. doi:10.1080/13639080.2014.900168
- Hamm, J. V., & Zhang, L. (2010). School Contexts and the Development of Adolescents' Peer Relations. En J. L. Meece, & J. S. Eccles, *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (págs. 128-145). New York: Routledge. doi:10.4324/9780203874844
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities in Schools, Inc. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497057.pdf>

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. En R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow, *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (págs. 49–84). Baltimore: Brookes.
- Hart, D. A. (2021). Learning From Human Responses to Deconditioning Environments: Improved Understanding of the “Use It or Lose It” Principle. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 1-13.
doi:<https://doi.org/10.3389/fspor.2021.685845>
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
doi:<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00018>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hederich-Martínez, C., de la Portilla Maya, S. R., & Montoya Londoño, D. M. (2022). Características psicométricas de la escala de autoconcepto AF5 en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 16(1), 57-70. doi:<https://doi.org/10.21500/19002386.5517>
- Henning, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En D. Jonassen, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2da Ed ed., págs. 143- 168). Mahwah: New Jersey: Lawrence Erlbaum. Obtenido de [https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=cBtAUGaPIRAC&oi=fnd&pg=PA143&dq=HENNING,+P.+\(2004\).+Everyday+cognition+and+situated+learning&ots=bb4DfhZrRz&sig=MQbC8O9WvBtUGUE8QDBeQhNHytI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=cBtAUGaPIRAC&oi=fnd&pg=PA143&dq=HENNING,+P.+(2004).+Everyday+cognition+and+situated+learning&ots=bb4DfhZrRz&sig=MQbC8O9WvBtUGUE8QDBeQhNHytI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México D.F.: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Hernandez Sampieri R., C. Collado Y M.P. Lucio Metodología de la investigación*. México: Mc Graw.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill Education.
- Hofkens, T. L., & Ruzek, E. (2019). Measuring Student Engagement to Inform Effective Interventions in Schools. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson, *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (págs. 309-324). Academic Press.
doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00021-8>
- Huertas, J. A. (1997). ¿Por qué queremos hacer lo que nos da la gana?: Los elementos y condiciones para la motivación intrínseca o extrínseca. En J. A. Huertas, *Motivación, Querer Aprender* (págs. 82-99). Buenos Aires: Aique. Obtenido de https://www.academia.edu/37787129/Cap%C3%ADtulo_4_POR_QU%C3%89_QUEREMOS_HACER_LO_QUE_NOS_DA_LA_GANA_LOS_ELEMENTOS_Y_CONDICIONES_PARA_LA_MOTIVACI%C3%93N_INTR%C3%8DNSECA_O_EXTR%C3%8DNSECA
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer Aprender*. Buenos Aires: Aique.

- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76. doi:[https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(03\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(03)00019-5)
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H., & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-54. doi:10.1016/j.ijer.2020.101604
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661. doi:<https://doi.org/10.1037/a0014241>
- Järvelä, S. (2001). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. En S. Volet, & S. Järvelä, *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (págs. 3-14). Londres: Pergamon/Elsevier.
- Järvelä, S., & Niemivirta, M. (2001). Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. En S. Volet, & S. Järvelä, *Advances in learning and instruction series. Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (págs. 105–127). Londres: Pergamon Press.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/BF03340893>
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and The Role of Peer Relationships. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (págs. 387-401). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2002). Adolescents' Achievement Goals: Situating Motivation in Sociocultural Contexts. En F. Pajares, & T. Urdan, *Academic Motivation of Adolescents* (págs. 53-82). Greenwich: IAP Ediciones.
- Kindermann, T. A., McCollam, T., & Gibson, E. (1996). Peer networks and student's classroom engagement during childhood and adolescence. En J. Juvonen, & K. Wentzel, *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (págs. 279–312). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511571190.014
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J., & Broers, N. J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal stud. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 535-548. doi:10.1037/0022-0663.100.3.535
- La Voz. (30 de agosto de 2018). Río Cuarto: una multitud marchó en defensa de la "educación pública". Obtenido de La Voz: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/rio-cuarto-una-multitud-marcho-en-defensa-de-educacion-publica/>
- Lam, S.-f., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook Research on Student Engagement* (págs. 403-419). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7

- Lamborn, S. D., Brown, B. B., Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1992). Putting school in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on Academic Engagement. En F. M. Newmann, *Student engagement and achievement in American secondary schools* (págs. 153-181). New York: Teachers College Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge university press.
- Leal Soto, F., Balta Oñate, C. J., Segovia Ulloa, P. A., Tabilo Malue, J., González, L. H., & Godoy Carvajal, M. (2015). Estilo de socialización, clima y orientación de metas en la familia: efectos sobre la orientación de meta y la motivación escolar en estudiantes chilenos de secundaria. En A. Bazán Ramírez, D. Castellanos Simons, & A. Limón Fernández, *Familia-escuela-comunidad: Volumen II Investigación en psicología y educación* (págs. 91-124). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Juan Pablos Editor. Obtenido de https://www.academia.edu/31261869/Familia_Escuela_Comunidad_Volumen_II_Investigacion_en_psicologia_y_educacion
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(3), 249-262.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, *47*, 233-247. doi:<https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, *5*(2), 117-124. doi:[https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(96\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(96)80005-9)
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación universitaria*, *14*(3), 139-148. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., & Díaz-Mujica, A. E. (2020). Social support, gender and knowledge area over self-perceived academic performance in Chilean university students. *Formación universitaria*, *13*(3), 11-18. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- López-Figueroa, M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media. Colecciones DPES - Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación*. Universidad Iberoamericana Puebla. Obtenido de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1272>
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., & Pugliese Solivellas, V. (2021). Condiciones institucionales para la inclusión educativa en la universidad. *Revista Innovación Educativa*(21), 55-76. Obtenido de <https://acortar.link/ewPhLZ>
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement Across Developmental Periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (págs. 45-64). New York: Springer Science & Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_3

- Malaisi, L. (2020). Ley de educación emocional y día de la educación emocional. *Educación y Orientación. La revista de la COPOE*(12), 42-43. Obtenido de <https://www.copoe.org/revista-copoe-educar-y-orientar/n12-junio-2020>
- Malaisi, L. (2021). *Fundación Educación Emocional*. Obtenido de <http://fundacioneducacionemocional.org/>
- Maluenda Albornoz, J. I., Moraga Villablanca, F., & Díaz Mujica, A. (2019). El Rol del estudiante en el fenómeno del Compromiso Académico en Educación Superior. *Wimb Lu*, 14(1), 81–94. doi:<https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35876>
- Maluenda Albornoz, J., Flores-Oyarzo, G., Varas Contreras, M., & Díaz Mujica, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 145-161. doi:<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939maluenda8>
- Manavella, A. M. (2022). *Influencias en la construcción del compromiso con los aprendizajes en contextos no formales de capacitación laboral (Tesis Doctoral)*. Villa María.
- Manuale, M. (2013). El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. *Aula Universitaria*, 1(15), 43-57. doi:<https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4367>
- Marquez Kiyama, J., & Rios-Aguilar, C. (2018). *Funds of knowledge in higher education. Honoring student's cultural experiences and resources as strengths*. Nueva York: Routledge Taylor y Francis Group.
- Marquez Kiyama, J., Rios-Aguilar, C., & Deil-Amen, R. (2018). Funds of Knowledge as a Culturally Responsive Pedagogy in Higher Education. En J. Marquez Kiyama, & C. Rios-Aguilar, *Funds of knowledge in higher education. Honoring student's cultural experiences and resources as strengths* (págs. 175-188). Nueva York: Routledge Taylor y Francis Group.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413–440. doi:10.1348/000709906X118036
- Martin, A. J. (2012). Part II Commentary: Motivation and Engagement: Conceptual, Operational, and Empirical Clarity. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (págs. 303-311). Springer Science + Business Media.
- Martín, R. B. (2014). *Comunidades de aprendizaje en contextos formales y no formales. Tesis doctoral inédita*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Martín, R. B. (2019). Perspectiva teórica sobre el estudio de las comunidades de aprendizaje. En R. B. Martín, M. C. Rinaudo, & P. V. Paoloni, *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (págs. 75-132). Villa María: Eduvim.
- Martín, R. B., Paoloni, P. V., & Ordóñez, G. R. (2014). La participación de una comunidad de aprendizaje. El caso de un curso de Formación Profesional de Guardavidas. *FORUM: Qualitative Social Research*, 15(3). Obtenido de <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2079/3721>
- Martín, R. B., Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2015). Percepciones y expectativas sobre el Contexto de aprendizaje. Un estudio con Alumnos de educación

- superior. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 213-221. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28446019007.pdf>
- Martín, R. B., Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2015). Una mirada retrospectiva en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. Un estudio con alumnos de posgrado. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 47(6). doi:10.6018/red/47/6
- Martín, R. B., Rinaudo, M. C., & Paoloni, P. V. (2019). *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*. Villa María: Eduvim - Editorial Universidad Villa María.
- Martínez Clares, P., & González Morga, N. (2019). Análisis multivariable de las competencias transversales en la universidad desde la visión del estudiante. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 65-85. doi:10.13042/Bordon.2019.68130
- Martínez Clares, P., & González Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-23. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Marx, R. W., & Walsh, J. (1988). Learning from academic tasks. *The Elementary School Journal*, 88(3), 207-219. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/1001952>
- Mateus, M. J., Herrera, C., Perilla, C., & Parra, G. (2011). Factores presentes en la deserción universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá en el periodo comprendido entre 1998-2009. *Psychologia*, 5(1), 121-133.
- Maurin, S. (2014). *Educación emocional y social en la escuela. Un nuevo paradigma, estrategias y experiencias* (2da ed.). Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Maxwell, J. C. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. London: Sage.
- Maxwell, J. C. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. GEDISA.
- Melgar, M. F., & Donolo, D. (2011). Salir del aula...Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 323-333.
- Mendoza Loor, R. A., & Vélez Villavicencio, C. E. (2021). Estrategias pedagógicas interdisciplinarias y su incidencia en el aprendizaje creativo. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 9(3), 151-169. Obtenido de <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3506/2143>
- Miller, R. B., DeBacker, T. K., & Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 250-260.
- Miñano Perez, P., Cantero Vicente, M. P., & Castejón Costa, J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Revista Horizontes Educativos*, 13(2), 11-23. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912401001.pdf>

- Mitchell, I., & Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research*, 50(5-6), 257-270.
- Molina Neira, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ
- Moll, L. C. (2019). Elaborating Funds of Knowledge: Community-Oriented Practices in International Contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, XX, 1-9. doi:<https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Montes Ruiz, A. (2016). En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *Inguruak*, 61, 1-22. doi:<http://www.inguruak.eus/index.php/inguruak/article/view/26/32>
- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., & Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012876010>
- Moreno, M., & Ratinaud, P. (2015). *Manual uso de IRAMUTEQ Versión 0.7 alpha 2*. Obtenido de <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>
- Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31(6), 915-922. doi:10.1037/0012-1649.31.6.915
- Mui, M. L., Carpio, G. A., & Ong, C. M. (2019). Evaluation of engagement in learning within active learning classrooms: Does novelty make a difference? *Journal of Learning Spaces*, 8(2), 1-11. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/234819856.pdf>
- Musitu, G., & García, F. (2004). *ESPA 29 - Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia* (2da ed.). Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Myers, D. (2005). *Psicología social*. México: McGraw Hill Interamericana.
- National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/10421
- Newmann, F. (1981). Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564. doi:<https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t>
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. En F. Newmann, *Student engagement and achievement in american secondary schools* (págs. 11-39.). New York: Teachers College Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2005). Formative assesment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. doi:<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nolen, S. B., Horn, I. S., & Ward, C. J. (2015). Situating Motivation. *Educational Psychologist*, 50(3), 234-247. doi:10.1080/00461520.2015.1075399
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Paredes, A., Rodríguez, O., & Chipana, N. (2011). The mediating role of perceived competence: Testing a motivational sequence in

university students. *Universitas Psychologica*, 10(3), 669-680.
doi:10.11144/Javeriana.upsy10-3.mrpc

- OCDE. (2018). *Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills*. París: OCDE. Obtenido de [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)9&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)9&docLanguage=En)
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. Obtenido de <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLyKuZ1L70AhVRI7kGHTZNCfKQFnoEAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Feducation%2FEI-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf&usg=AOvVaw18l-0hgru-pBB3>
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana. Obtenido de https://read.oecd-ilibrary.org/education/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019_e3527cfb-es#page30
- OEI. (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Obtenido de <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Olmedo, E. (2004). *Estrategias de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior. Tesis doctoral*. Granada, España: Universidad de Granada. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4580/03-Tesis.%20pdf;jsessionid=6A6B4335A810222BCA25D1A59A6EFEB1?sequence=3>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. doi:10.1016/s1136-1034(17)30043-6
- Pahriyono, P., & Asmuni, A. (2014). Meaningful learning for fostering the students' pragmatic competence. *Proceedings of the 2nd ELITE International Conference, STAIN Palangka Raya Indonesia, 10-11 October 2014*, (págs. 373-380). Obtenido de <http://digilib.iain-palankaraya.ac.id/979/1/39.%20Pahriyono%20and%20Asmuni%20373-380.pdf>
- Paoloni, P. V. (2010). El contexto de aprendizaje. Implicancias en el estudio de la motivación académica. En M. C. Rinaudo, D. Donolo, P. V. Paoloni, N. Rosselli, & A. González Fernández, *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (págs. 57-70). Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V. (2010). Factores personales que inciden en la motivación para el aprendizaje –tesis doctoral. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández, & N. Rosselli, *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras* (págs. 20-32). Río Cuarto: EFUNARC - Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Paoloni, P. V. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad –tesis doctoral-. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández, & N. Rosselli, *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras* (págs. 13-18). Río Cuarto: EFUNARC - Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V. (2010). Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En M. C. Rinaudo, D. Donolo, P. V. Paoloni, N. Rosselli, & A. González Fernández, *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. (págs. 71-86). Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. González Fernández, *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (págs. 83-132). Islas Canarias: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. Obtenido de <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>
- Paoloni, P. V. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 567-596. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14082>
- Paoloni, P. V. (2014). Percepciones autorreferenciales de ingresantes en ingeniería. Aportes para la configuración de situaciones de logro. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. (págs. 203-206). Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-035/402>
- Paoloni, P. V. (2015). Abandono y permanencia en carreras de Ingeniería. Un estudio orientado a detectar factores de riesgo y fortalezas entre los ingresantes. En M. Panaia, *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* (págs. 135-158). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Paoloni, P. V. (2019). Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & R. B. Martín, *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (págs. 103-134). Córdoba: Brújas.
- Paoloni, P. V. (2019). Emociones y regulación emocional en la construcción de identidad. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & R. B. Martín, *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (págs. 75-102). Córdoba: Editorial Brujas.
- Paoloni, P. V., & Chiecher, A. (2014). Feedback sobre autopercepciones. Una estrategia institucional para el empoderamiento de ingresantes en Ingeniería. *Libro de Actas del XIV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria* (págs. 1-11). Florianópolis (Brasil): Universidad Federal de Santa Catarina, Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Nacional de Mar del Plata. Obtenido de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132228>
- Paoloni, P. V., & Donolo, D. (2009). Feedback sobre percepciones del rol profesional. Vinculaciones con aspectos motivacionales. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI*

Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires., (págs. 345-347). Buenos Aires.

- Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. (2015). Cuestionario sobre Percepción de Habilidades. Material inédito de uso interno en el marco de la cátedra.
- Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2014). Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. González Fernández, *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (Vol. Cuadernos de Educación / 01, págs. 287-323). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social (SLCS). Obtenido de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2015). Dinámica emocional en contextos de evaluación. Un estudio con alumnos de ingeniería. *Revista Novedades Educativas*(288/289), 30-35.
- Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2021). Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes. Promesas, desencantos, esperanzas. En A. C. Chiecher, *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (págs. 49-84). Río Cuarto: UniRío. Obtenido de <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>
- Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2023). Identity Constructions. Roots and Projections of Studies on Learner Identity: Contributions to Educational Research and Practice. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 23(21), 29-48. doi:10.17472/LJRHSS
- Paoloni, P. V., & Schlegel, D. (2018). Competencias transversales en el ingreso universitario. Un estudio longitudinal en carreras de ingeniería. *Libro de Actas en el IV Congreso Argentino de Ingeniería y X Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería - CADI-CAEDI 2018*, (págs. 263-275). Córdoba. Obtenido de https://confedi.org.ar/wp-content/uploads/cadi_anales/LibroAnales_CADI_CAEDI_2018.pdf
- Paoloni, P. V., & Schlegel, D. (2021). ¿Cómo esperan los estudiantes que sean las tareas académicas de las que participen? La pregunta que marca un punto de partida necesario. En A. C. Chiecher, *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (págs. 124-137). Río Cuarto: UniRío. Obtenido de <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>
- Paoloni, P. V., & Schlegel, D. (2021). Egresados de Ingeniería en tiempos de COVID-19. Un estudio que recupera sus percepciones, valoraciones y expectativas laborales. *Libro de Actas XI Encuentro Nacional de Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados "Estudiar, graduarse y trabajar en tiempos de pandemia"* (págs. 1-5). Río Cuarto: Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados - Universidad Nacional de Río Cuarto. Obtenido de https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/eje3-paoloni-schlegel.pdf
- Paoloni, P. V., & Schlegel, D. (marzo – julio de 2022). Competencias socioemocionales en tiempos de COVID-19. Pensando la enseñanza desde la experiencia percibida por egresados de ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 17(34), 1-12. doi:10.26507/rei.v17n34.1223

- Paoloni, P. V., & Schlegel, D. (2023). Egreso universitario e inserción laboral en tiempos de COVID-19. Un estudio de caso que recupera la experiencia de egresados de la Facultad de Ingeniería de la UNRC. En M. Panaia, *Las profesiones en cuestión: Nuevas formas de inserción y relación laboral en la segunda modernidad* (págs. 58-82). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Paoloni, P. V., & Vaja, A. (2013). Emociones de logro y contextos de evaluación. Un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *Revista Innovación Educativa*, 13(62), 135-159. Obtenido de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/Revistas%202013/9-Emociones-de-logro-en-contextos-62.pdf>
- Paoloni, P. V., Chiecher, A. C., & Martín, R. B. (2016). Percepciones autorreferenciales y expectativas por contextos de aprendizaje. Un estudio orientado a prevenir el abandono de ingresantes en carreras de Ingeniería. *Ponencias de Congresos CLABES*. Obtenido de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1151>
- Paoloni, P. V., Chiecher, A. C., & Schlegel, D. (2017). Percepción de habilidades socioemocionales en el ingreso universitario. Un estudio exploratorio con alumnos de Carreras de Ingeniería. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 6(12), 2-9.
- Paoloni, P. V., Chiecher, A., & Elisondo, R. (2019). Graduados de Ingeniería y competencias genéricas. Cinco estudios de la última década que rescatan sus valoraciones y experiencias. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(28), 54-64. doi:<https://doi.org/10.26507/rei.v14n28.986>
- Paoloni, P. V., Chiecher, A., & Martín, R. (2015). Percepciones autorreferenciales y expectativas por contextos de aprendizaje. Un estudio orientado a prevenir el abandono de ingresantes en carreras de ingeniería. *Acta de la Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES)*. Universidad de Talca. Chile. Obtenido de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1151>
- Paoloni, P. V., Chiecher, A., Concha, L., Schlegel, D., & Moreno, J. (2023). *Situación laboral de graduados y graduadas de Ingeniería Electricista. Principales características y vinculaciones percibidas con la formación profesional -Documento de trabajo N°18-*. Río Cuarto: Laboratorio de Monitoreo de inserción de graduados - Fac. Ingeniería - UNRC. Obtenido de https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/18_dt_rio_cuarto.pdf
- Paoloni, P. V., Chiecher, A., Concha, L., Schlegel, D., Moreno, J., & Toledo, M. (2023). *Contextos académicos y laborales. Valoraciones de graduados y graduadas de Ingeniería en Telecomunicaciones -Documento de trabajo N°17-*. Río Cuarto: Laboratorio de Monitoreo de inserción de graduados - Fac. Ingeniería - UNRC. Obtenido de https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/17_dt_rio_cuarto.pdf
- Paoloni, P. V., Loser, T., & Falcón, R. (2018). El papel de las tareas académicas en la dinámica emocional de los estudiantes universitarios. Un estudio en carreras de educación. *Páginas de Educación*, 11(2), 1-23. doi:<https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1638>
- Paoloni, P. V., Martín, R., & Chiecher, A. (2015). Contextos de aprendizaje en el nivel medio y en la universidad. Percepciones y expectativas de ingresantes en Carreras de Ingeniería. *Revista Formación Universitaria*, 8(6), 47-56. doi:[10.4067/S0718-500620015000500007](https://doi.org/10.4067/S0718-500620015000500007)

- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C., Chiecher, A. C., & Martín, R. B. (2017). La dimensión motivacional en la construcción de identidades profesionales. En A. Riccetti, A. C. Chiecher, & D. Donolo, *Pan, queso y ojotas. Estudios alternativos sobre el deporte. Cuadernos de Comunicación*. (Vol. Cuadernos de Educación 07, págs. 337-375). La Laguna - Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. Obtenido de <http://www.cuadernosartesanos.org/2017/cde07.pdf>
- Paoloni, P. V., Schlegel, D., & Chiecher, A. (2018). Competencias emocionales en el ingreso universitario. Un estudio en carreras de ingeniería. *Libro de Actas en las VI Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas 2018*. Olavarría, Buenos Aires. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/1jPCSYWy6z-Y4_Esvc1AhE4yxhhUWdj6l/view
- Paoloni, P. V., Schlegel, D., Chiecher, A., & Uva, A. (2017). Habilidades socio-emocionales en ingresantes universitarios. Aportes para potenciar el proceso de integración a la cultura universitaria. *Libro de Actas del VII Encuentro Nacional y IV Internacional de Ingreso Universitario 'Los sentidos del Ingreso y su lugar en la agenda de las universidades'*. Mendoza. Obtenido de <http://sideventos.uncu.edu.ar/eventos/evento/vertrabajos.php?ponenciahash=91482384d112f0bc50ff8a825706d70f>
- Páramo, G., & Correa, C. A. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78.
- Paris, S. G., & Turner, J. C. (1994). Situated Motivation. En P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein, *Student Motivation, Cognition, and Learning* (págs. 213–237). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. doi:<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement. Springer Science & Business Media*. (págs. 259–282). New York: Springer Science & Business Media.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions. En R. Pekrun, & P. A. Schutz, *Emotion in Education* (págs. 13-36). Elsevier Academic Press. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Peña Seminario, M. V., & Aponte González, M. C. (2018). *Internacionalización conectiva: el currículo en un mundo en red*. Guayaquil, Ecuador: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Obtenido de <https://oui-iohe.org/es/publicacion-recomendada-internacionalizacion-conectiva-el-curriculo-en-un-mundo-en-red/>
- Perez, S. N., Giuliano, M., Sacerdoti, A., Sposito, O., & Gargano, C. (2016). Abandono y egresos en las carreras de ingeniería de la Universidad nacional de la Matanza. . *Congresos CLABES - Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Mexico DF. Obtenido de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/>
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Diaz, E.

- Escolano, & A. Rodríguez, *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (págs. 690-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574849>
- Pérez-Escoda, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N., Berlanga Silvente, V., & Alegre Rosselló, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: Evaluación del posgrado en Educación Emocional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113. doi:<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Madrid: Gedisa editorial.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (Alternativa Pedagógica. Didáctica ed.). Buenos Aires.: Colihue.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (Vol. 17, págs. 365-386). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson Educación. Obtenido de <https://es.slideshare.net/danieldca1/las-competencias-en-la-docencia-universitaria-5pdf>
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J. J., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N., Suárez-García, R., & Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-20. doi:10.7203/relieve.20.2.4238
- Pino-James, N. (2015). *Student engagement in modern foreign languages: A pedagogical model*. UK: Unpublished Doctoral Dissertation, University of Warwick. Obtenido de http://wrap.warwick.ac.uk/77850/1/WRAP_Thesis_Pino%20James_2015.pdf
- Pino-James, N. (2017). Evaluation of a pedagogical model for student engagement in learning activities. *Educational Action Research*, 26, 456-479. doi:<https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1354771>
- Pino-James, N., Shernoff, D. J., Bressler, D. M., Larson, S. C., & Sinha, S. (2019). Instructional interventions that support Student Engagement: An international perspective. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson, *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (págs. 103-119). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi:[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi:<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>

- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544–555. doi:10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (págs. 451-502). Academic Press. doi:https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology, 7*(2/3), 99-107. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/232445042_Intraindividual_differences_in_students'_motivation_and_self-regulated_learning
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*(4-5), 319-337, 39(4-5), 319-337. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002
- Polman, J., Hornstra, L., & Volman, M. (2021). The meaning of meaningful learning in mathematics in upper-primary education. *Learning Environments Research, 24*(2), 469-486. doi:10.1007/s10984-020-09337-8
- Pressick-Kilborn, K. J., & Walker, R. A. (1999). Exploring conceptualisations of students' interest in learning: The need for a sociocultural theory. *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education/New Zealand Association for Research in Education*. Melbourne, Australia. Obtenido de <https://www.aare.edu.au/data/publications/1999/pre99584.pdf>
- Quispe, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, período 2009. *Cuadernos de educación y desarrollo, 11*.
- Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses ultidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Obtenido de <http://www.iramuteq.org>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159-178. doi:10.1080/00461520903028990
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ta ed.). McGraw-Hill.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on Student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (págs. 149- 172). New York: Springer Science & Business Media.

- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595. doi:<https://doi.org/10.1037/a0032690>.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. En W. Liu, J. Wang, & R. M. Ryan, *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (págs. 129-152). New York: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145–154. Obtenido de http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_ReeveHalusic_TRE.pdf
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H.-R. (2019). A Teacher-Focused Intervention to Enhance Students' Classroom Engagement. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson, *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (págs. 87-102). London: Academic Press - Elsevier Inc. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3>
- Repetto Talavera, E., & Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*(40), 92-112. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316242.pdf>
- Reschly, A. L. (2010). Reading and School Completion: Critical Connections and Matthew Effects. *Reading and Writing Quarterly*, 26(1), 67-90. doi:10.1080/10573560903397023
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (págs. 3-19). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). The Intersection of Student Engagement and Families: A Critical Connection for Achievement and Life Outcomes. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson, *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (págs. 57-71). Academic Press.
- Rico Rico, C. A. (2002). La inteligencia emocional en el trabajo. De Hendrie Weisinger. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 10(2), 101-104. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90910213>
- Rigo, D. Y. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33(1), 1-24. doi:10.1590/0102-4698154275
- Rigo, D. Y. (2020). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. Revista Mediterránea de Comunicación. CMD13. doi:https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd

- Rigo, D. Y. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 143-161.
doi:<https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3132>
- Rigo, D. Y. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77-96.
doi:<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Rigo, D. Y. (2023). Revisiones de estudios sobre compromiso académico-escolar y funciones ejecutivas en territorios educativos diversos. En M. L. de la Barrera, *Neurociencias hoy, lo aprendido, lo que está en agenda y las construcciones colectivas* (págs. 121-134). Río Cuarto: UniRío.
- Rigo, D. Y., & Guarido, G. (2020). Mirar la clase universitaria. Compromiso académico, vínculo con el clima de aula. *V Congreso ONLINE sobre las Educación en el siglo XXI* (págs. 130-143). Universidad Autónoma Chapingo, México. Obtenido de <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/10-mirar-la-clase-universitaria-compromiso-academico-vinculo-con-el-clima-de-aula.pdf>
- Rigo, D. Y., & Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 46-55. doi:<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>
- Rigo, D. Y., Irusta, M., Bechero, G., & Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*(100), 71-87.
doi:<https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>
- Rigo, D. Y., Squillari, R. B., Caraballo, M., & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92.
doi:<https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Rigo, D., de la Barrera, M. L., & Elisondo, R. (2018). Investigación educativa...algunos temas de la agenda actual. *Revista Contextos de Educación*, 25, 159-173. Obtenido de <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/773/740>
- Rinaudo, M. C. (1994). *Comprensión del texto escrito. Estudios sobre la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción. Tesis doctoral inédita*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Río Cuarto: EFUNAR, Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. (2007). *Días de clase. Entre textos y tareas*. Río Cuarto: Documento para uso interno de los alumnos de las cátedras de Didáctica I y II (Facultad de Ciencias Humanas. UNRC).
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y Fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. González Fernández, *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (Vol. Cuadernos de Educación / 01, págs. 163-205). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Obtenido de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

- Rinaudo, M. C. (2019). El estudio de la identidad en el campo de la Psicología Educativa. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & R. B. Martín, *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (págs. 27-74). Córdoba: Editorial Brujas.
- Rinaudo, M. C. (2019). Psicología Educativa: logros, problemas persistentes y metas a futuro. En R. B. Martín, M. C. Rinaudo, & P. V. Paoloni, *Comunidades, estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (págs. 17-48). Villa María - Córdoba: Eduvim - Editorial Universitaria Villa María.
- Rinaudo, M. C., & Paoloni, P. V. (2015). Estudiantes universitarios. Rosas... cardos y ortigas en la construcción de identidades profesionales. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 73-90. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5210425.pdf>
- Rodríguez, P., Brum, L., Correa, A., Laporta, P., Cantieri, R., Núñez, C., . . . De León, G. (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista de la educación superior*, 43(170), 113-134. doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.02.004>
- Rodríguez, X. (2003). La investigación y mejora de la práctica en el aula. En L. Sanjurjo, & X. Rodríguez, *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar* (págs. 193-249). Madrid, España: HomoSapiens.
- Román Julián, R., Román Fuentes, J. C., & Franco Gurría, R. T. (2023). Estrategias para el Desarrollo de Competencias Socioemocionales en la Sociedad 5.0. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 1701-1717. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8804
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413-433. doi:[https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(98\)00015-2](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(98)00015-2)
- Ross, P. M., & Tronson, D. A. (2005). Providing quality feedback- Where to from here? *UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings. University of Western Sydney*, 173-176. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.523.9701&rep=rep1&type=pdf>
- Rubalcaba Tejeda, Y., Godo Valera, E., & García Batán, J. (2023). Las relaciones interpersonales en escolares y la formación de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios. *Revista científica Olimpia*, 20(3), 7-19. Obtenido de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/3993/9433>
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1-3.
- Ryan, A. M., North, E. A., & Ferguson, S. (2019). Peers and Engagement. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson, *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (págs. 73-86). Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi:<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., & Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Saldaña Villa, M., & Barriga, O. A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 616-628. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000400005&lng=es&tlng=es
- Sánchez Meléndez, M. J. (2019). *Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto (AF5), en estudiantes universitarios de Chimbote*. Perú: Universidad César Vallejo - Facultad de Humanidades - Escuela Académico Profesional de Psicología. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40467>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi:<http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schlegel, D., & Moreno, J. E. (2021). Caras vemos, profesores... ¿nos conocemos? En A. C. Chiecher, *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (págs. 76-89). Río Cuarto: UniRío.
- Schlegel, D., Paoloni, P. V., & Donolo, D. (2021). Expectativas y valoraciones sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio longitudinal en Carreras de Ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 16(31), 35-48. doi:10.26507/rei.v16n31.1130
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 1-25. Obtenido de http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_1991.pdf
- Schunk, D. H., & Miller, S. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. En F. Pajares, & T. Urdan, *Academic motivation of adolescents* (págs. 29-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. En A. J. Elliot, & C. S. Dweck, *Handbook of competence and motivation* (págs. 85-104). Guilford Publications.
- Schunk, D., & Mullen, C. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (págs. 219-235). New York: Springer Science & Business Media. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Educational psychology series. Emotion in education*. Elsevier Academic Press. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50002-2>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi:10.3102/00346543046003407

- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction, 43*, 52-60. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003>
- Siado-Ramos, E., & Galván-Cardoso, A. P. (2021). Competencias emocionales para el fortalecimiento del rendimiento escolar. *EPISTEME KOINONIA - Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 4(7)*, 181-200. doi:<https://doi.org/10.35381/e.k.v4i7.1182>
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating school engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist, 8*, 29–41. doi:<https://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (págs. 21-44). Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69(3)*, 493-525. doi:10.1177/0013164408323233
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. En K. R. Wentzel, & A. Wigfield, *Handbook of motivation at school* (Vol. 11, págs. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology, 82(1)*, 22-32. doi:10.1037//0022-0663.82.1.22
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100(4)*, 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Smith, L., & Sinclair, K. E. (2005). Empirical Evidence for Multiple Goals: A Gender-Based, Senior High School Student Perspective. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 5*, 55-70. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815566.pdf>
- Solorio-Aceves, M. G., & Medina-Centeno, R. (2019). Las redes de apoyo personal y el impacto en la trayectoria académica de alumnos y alumnas en el contexto universitario. *Revista de Educación y Desarrollo, 51*, 41-47. Obtenido de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/51/51_Solorio.pdf
- Stábile, C., Clark, C., Zurita, V., & Hernández, R. (2020). Trayectorias académicas de estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba: Los vínculos como favorecedores de la permanencia. *Orientación y Sociedad, 19*, 1-17. Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/9674>
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. En D. C. Berliner, & R. C. Calfee, *Handbook of educational psychology* (págs. 85–113). New York: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9780203053874>

- Tenutto, M., Brutti, C., & Algarañá, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*. Buenos Aires: Digital y Papel. Obtenido de <https://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/05/planificar-ensenar-aprender-y-evaluar-por-competencias.pdf>
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., & Páramo, M. F. (2020). Perceived Social Support as a Predictor of Academic Success in Spanish University Students. *36(1)*, 134-142.
doi:<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.344141>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, *45(1)*, 89-125.
doi:<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, *8(1)*, 1-19.
doi:<https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta ed.). Bogotá: Editorial ECOE. Obtenido de <https://www.ecoeediciones.com/wp-content/uploads/2015/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf>
- Torres-Escobar, G. A., & Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: revisión de las principales teorías e instrumentos. *PANORAMA*, *15(28)*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3439/343965146003/html/>
- UNESCO. (2004). *Participación familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Trineo S.A. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación - Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO y Fundación SM. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNRC. (2004). *Anexo I Res. CD. N° 149/04 Modificación del Plan de estudios de la carrera Ing. Mecánica - Universidad Nacional de Río Cuarto*. Obtenido de https://www.ing.unrc.edu.ar/carreras/ing-mecanica-anexo_res_cd-149-04.pdf
- UNRC. (2006). *Res. CD. N°141/06 Régimen de Correlatividades en la carrera Ing. Química - Universidad Nacional de Río Cuarto*. Obtenido de <https://www.ing.unrc.edu.ar/carreras/ing-quimica-plan1994-ver9.pdf>
- UNRC. (2009). *ANEXO I – Res CD. N° 203/09 Cambio de Plan de estudios de la carrera Ing. Electricista - Universidad Nacional de Río Cuarto*. Río Cuarto. Obtenido de https://www.ing.unrc.edu.ar/carreras/ing-electricista-anexo_res_cd-203-09.pdf
- UNRC. (2012). *Anexo I – Res. CD. N° 134/12 Ing. en Telecomunicaciones - Universidad Nacional de Río Cuarto*. Obtenido de http://www.ing.unrc.edu.ar/carreras/anexo_134-12-texto_ordenado_teleco-2012.pdf
- UNRC. (2017). *Res. CS N°120/17 - Régimen de estudiantes y de enseñanza de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Río Cuarto. Obtenido de https://www.ing.unrc.edu.ar/archivos/regimen_de_estudiantes-cs120-2017.pdf

- UNRC. (4 de septiembre de 2018). *UNRC: el Rectorado pide la superación pacífica de la toma*. Obtenido de Universidad Nacional de Río Cuarto: https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=32378
- Vaja, A., & Paoloni, P. V. (2016). Valoración del contexto instructivo, creencias de control y emociones académicas. Un estudio con universitarios avanzados. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 225-243. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765938>
- Valencia Giraldo, A., Mejía Vélez, L. F., Restrepo González, G., Parra Mesa, C. M., Muñoz Ortiz, L. D., & Ochoa Ángel, J. (2007). Primer año en Ingeniería: Más allá del rendimiento académico. *Revista Educación en Ingeniería*, 2(4), 55-68. doi:<https://doi.org/10.26507/rei.v2n4.53>
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72710213.pdf>
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Martínez, S., & Piñeiro Aguín, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4), 499-519. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498648>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129343965001.pdf>
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: GEDISA.
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. II). Barcelona, España: GEDISA.
- Vázquez, C. M., Cavallo, M. A., Aparicio, S. N., Muñoz, B. L., Robson, C. M., Ruiz, L. I., . . . Escobar, M. E. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Universidad Nacional de Rosario*.
- Ventura, A. C., Cattoni, M. S., & Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 315-334. doi:<https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15>
- Viu, E. (17 de septiembre de 2018). Relato de una toma. *La Tinta*. Obtenido de La Tinta: <https://latinta.com.ar/2018/09/17/relato-de-una-toma/>
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (págs. 193–218). New York: Springer Science & Business Media. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9
- Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. En S. Volet, & S. Järvelä, *Advances in learning and instruction series. Motivation in learning*

contexts: *Theoretical advances and methodological implications* (págs. 57-82). Pergamon Press.

- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>.
- Wang, M.-T. W., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T. L., & Schall Linn, J. (2016). The math and science engagement scale: Development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 374-392. doi:10.2307/1164483
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, 92(4), 159-190. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1_6
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta, *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (págs. 3-19). The Guilford Press.
- Weissberg, R., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13. doi:10.1177/003172171309500203
- Wierstra, R., Kanselaar, G., van der Linden, J., & Lodeewijks, H. (1999). Learning Environment Perceptions of European University Student. *Learning Environments Research*, 1(2), 79-98.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., & Eccles, J. S. (2017). Achievement Values. Interactions, Interventions, and Future Directions. En A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager, *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (págs. 116-134). The Guilford Press.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>
- Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2003). Self-regulating studying by objectives for learning: Students' reports compared to a model. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 259-276. doi:10.1016/s0361-476x(02)00041-3
- Zabaleta, A. T. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 117-123.
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A., & Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52). Obtenido de <http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/127>

- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
doi:https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (págs. 13-39). Academic Press.
doi:<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner : An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
doi:<https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317–331.
doi:10.1080/01596300903037044
- Zúñiga, M. C., Poblete, Á. L., & Vega, A. G. (2008). El Desarrollo de Competencias en un Contexto de Aseguramiento de Calidad. En C. CINDA, *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior* (págs. 29-60). Chile: CINDA - GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES CHILENAS - FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL – MINEDUC – CHILE. Obtenido de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2008/12/disen0-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

Fragmento Cuestionario Frases Incompletas sobre expectativas iniciales y percepción del contexto (Paoloni, 2009)

- Fragmento del cuestionario, versión original

Nombre y apellido:

Carrera:

1. Pienso que la carrera que elegí es...
2. Me parece que puede resultar difícil:
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
3. Yo valoraría mucho si los profesores de primer año...
4. Me gustaría que las tarea que me propongan tengan algunas de las siguientes características:
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
5. En cuanto a la evaluación yo espero que... porque...

- Fragmento del cuestionario, versión modificada para el segundo momento de implementación

Nombre y apellido:

Carrera:

1. Pienso que la carrera que elegí es...
2. Me parece que me resulta difícil:
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
3. Yo valoraría mucho si los profesores...
4. Me gustaría que las tarea que nos proponen tengan algunas de las siguientes características:
 - a. ...
 - b. ...
 - c. ...
5. En cuanto a la evaluación yo espero que ... porque ...

Anexo 2

Cuestionario Inventory of Perceived Study Environment –IPSE- (Wierstra et al., 1999, versión traducida al español y adaptada por Martín, 2014)

El cuestionario consta de 36 ítems que refieren, por un lado, a sus percepciones sobre el contexto de aprendizaje que vivenció en su colegio secundario y, por otro lado, a sus expectativas sobre el contexto de aprendizaje que le gustaría tener en la Carrera que eligió.

Para cada afirmación deberá indicar: (a) si las cosas fueron o no así, según su experiencia en el secundario; y (b) si usted quisiera que fueran o no así en la universidad

Para responder a cada una de las alternativas (a) y (b) en cada afirmación le pedimos que: si está en desacuerdo con el enunciado, elija 1, 2 ó 3. Para expresar ese mayor o menor desacuerdo: elija el 1, si está totalmente en desacuerdo; el 2, si está mayormente en desacuerdo y el 3 si está en desacuerdo. En tanto que si está de acuerdo con el enunciado, elija 4 ó 5. El 4 para indicar su acuerdo, el 5 para indicar que está mayormente de acuerdo y el 6 para expresar que está totalmente de acuerdo. Si para alguna afirmación no sabe la respuesta, entonces elija el cero (0).

Los números de la escala tienen el siguiente significado:

1	2	3	4	5	6	0
No					Si	No sé
Estoy totalmente en desacuerdo					Estoy totalmente de acuerdo	

Dos ejemplos

El profesor espera que los alumnos sepan la lección de memoria.	
(a) Esto fue así en el secundario	4
(b) Me gustaría que fuera así en la universidad	1

En este ejemplo, el número 4 indica que Ud. está de acuerdo en que, en general, los profesores del secundario esperaban que las lecciones se dieran de memoria, aunque en algunas oportunidades no haya sido así. A su vez, el número 1 indica que no le gustaría que fuera así en la universidad, es decir que está totalmente en desacuerdo con que sus profesores de la universidad esperen que los alumnos sepan las lecciones de memoria.

Se le propone a los estudiantes instancias de trabajo grupal.	
(a) Esto fue así en el secundario	3
(b) Me gustaría que fuera así en la universidad	5

En este ejemplo, el número 3 indica un cierto desacuerdo con la afirmación, lo que indicaría que según su experiencia en el secundario, los profesores muy rara vez proponían instancias de trabajo grupal. A su vez el número 5 indica que estaría muy de acuerdo en que se implementaran situaciones de trabajo en grupo en la universidad.

No hay respuestas correctas o incorrectas en este cuestionario. Cada respuesta es buena si es una respuesta honesta.

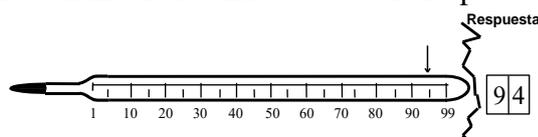
Anexo 3

Fragmento Cuestionario de autoinforme Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2009)

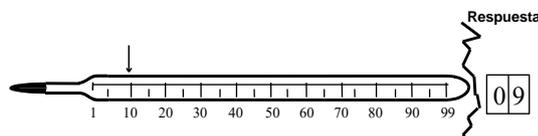
I N S T R U C C I O N E S

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta según tu criterio seleccionando el lugar correspondiente del termómetro.

Por ejemplo, si una frase dice: “La música ayuda al bienestar humano” y tú estás **muy de acuerdo**, marca un nivel alto. En este caso la respuesta está en el nivel 94.



Por el contrario si tú estás **muy poco de acuerdo** elige un nivel bajo, en este caso la respuesta está en el punto 9.



No olvides que en el termómetro existen muchas opciones. Para ser más precisos, tú tienes en el termómetro la posibilidad de elegir entre **01 a 99**. Escoge la que mejor explique tu caso.

Recuerda: CONTESTA CON LA MÁXIMA SINCERIDAD.

1. Hago bien los trabajos académicos (profesionales)	
2. Consigo fácilmente amigos	
3. Tengo miedo de algunas cosas	
4. Soy muy criticado/a en casa	
5. Me cuido físicamente	

Anexo 4

Fragmento Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015)

En la educación superior, las valoraciones y percepciones que los estudiantes tienen sobre sí mismos se consideran importantes porque orientan el modo de ser y proceder en diferentes situaciones. Así, se destaca la importancia de ser consciente de nuestras habilidades. A continuación, te proponemos una lista con diferentes habilidades para que reflexiones en tres sentidos: 1) manifiestes si reconoces estas habilidades en vos; 2) manifiestes si es fundamental para el desempeño en la universidad; 3) consideres si los demás reconocen estas habilidades en vos.

Habilidades	Tengo facilidad para poner en práctica esta habilidad			Esta habilidad es fundamental para el desempeño en la universidad				Los otros piensan que soy habilidoso en este aspecto		
	Mucha	Poca	Nada	No sé	Mucho	Poco	Nada	Si	No	No sé
1. Realizar cálculos numéricos (manejo de números).										
2. Expresarme por escrito (habilidades en redacción).										
3. Hablar y explicarme de manera comprensible (oralidad).										
4. Orientarme en el espacio, orientarme en los mapas.										
5. Entender teorías, comprender relaciones conceptuales.										

Anexo 5

Fragmento del instrumento Relatos autobiográficos

La siguiente actividad que te proponemos es realizar un relato breve en el que narres tu experiencia como estudiante universitario. Pero dicho relato tendrá dos partes, referida cada una de ellas a un momento particular. En primer lugar nos interesa que nos cuentes tu experiencia a inicios del primer cuatrimestre del presente año y, en segundo lugar, tu experiencia actual, es decir, en el momento presente. Para orientar dicho relato te sugerimos que respondas a las siguientes preguntas:

Primera parte del relato:

¿Cómo te sentías durante el cursado? ¿Con miedo/a, entusiasmado/a, nervioso/a, angustiado/a, etc.? ¿Y durante los exámenes a comienzos de año?

¿Percibías algunas fortalezas en este segundo año como estudiante universitario? En caso de ser así ¿cuáles? ¿Y debilidades u obstáculos? ¿Cuáles?

¿Cómo te describís como estudiante en ese momento?

Puedes narrar alguna experiencia que haya sido muy significativa para vos.

Segunda parte del relato:

¿Cómo te sentís durante el cursado actualmente? ¿Con miedo/a, entusiasmado/a, nervioso/a, angustiado/a, etc.? ¿Y durante los exámenes ahora?

¿Percibías cambios o nuevas fortalezas? En caso de ser así ¿cuáles? ¿Y debilidades u obstáculos? ¿Cuáles?

¿De qué modo te vinculas con el aprendizaje actualmente? ¿Cuál es tu meta: aprender o aprobar?

Puedes narrar alguna experiencia que haya sido muy significativa para vos.

Anexo 6

Fragmento del guion las Entrevistas semi-estructuradas

- Preguntas sobre percepciones y expectativas iniciales de contexto

Esto es lo que vos esperabas sobre los profesores...

Tus expectativas iniciales en relación con los profesores, ¿se cumplieron?, ¿no se cumplieron?, ¿se cumplieron en parte? ¿En qué sentido? ¿Qué pensás ahora de los profesores? (percepciones actuales) ¿Qué esperas ahora de ellos? (expectativas actuales)

Esto es lo que vos esperabas sobre las evaluaciones...

¿Te parece que hubo cambios en lo que tiene que ver con tus percepciones de las evaluaciones? En caso de haber cambiado ¿Qué cambió?

¿Qué tiene que tener una situación de evaluación para que vos te sientas más seguro, mejor, más confiado? ¿Podrías describirla con al menos tres palabras?

¿Cuáles fueron tus principales fortalezas? ¿Y dificultades?

- Percepciones autorreferenciales

¿Cómo te consideras como estudiante?

¿Lograste aquellas metas que te vas proponiendo? ¿Cuáles?

¿Qué consideras que te favorece?

¿Consideras que algo te limita? ¿Qué?

- Habilidades socio-emocionales

A inicios del primer cuatrimestre considerabas que no tenías facilidad para poner en práctica las siguientes habilidades... ¿Sigues pensando igual? ¿Lograste desarrollarla? En caso de responder sí ¿qué crees que ayudó a fortalecer dicha habilidad?

- Emociones

¿Recuerdas qué emociones te generaban las primeras clases a las que asistías cuando inició el primer cuatrimestre? ¿Te sentías igual para todas las clases en general o para algunas clases en especial? ¿Por qué?

Y ahora, ¿cómo piensas que evolucionaron tus emociones en relación con las clases?

Y con las evaluaciones, ¿sucede lo mismo? ¿Cómo te sentías en las primeras evaluaciones que rendías?

Y en relación con las tareas ¿qué tipo de tareas disfrutas más y por qué?

Anexo 7

Cantidad de estudiantes que respondieron a cada uno de los instrumentos en cada una de las etapas, detallando el porcentaje que representaban del total

Instrumentos	Tiempo	Cant. Casos	% del total	Cantidad por carrera ³⁶	% por carrera sobre el total
Autoconcepto Forma 5 – AF5-	1ra toma: marzo 2018	124	49 %	Ing. Electricista: 22	9 %
				Ing. Mecánica: 41	16%
				Ing. en telecomunicaciones: 18	7%
	2da toma: marzo 2019	42	34 %	Ing. Química: 43	17 %
				Ing. Electricista: 6	5 %
				Ing. Mecánica: 12	10 %
IPSE	1ra toma: 7 de febrero de 2018	227	90 %	Ing. en telecomunicaciones: 7	6 %
				Ing. Química: 17	14 %
				Ing. Electricista: 30	12 %
				Ing. Mecánica: 73	29 %
	jul-19	31	29 %	Ing. en telecomunicaciones: 46	18 %
				Ing. Química: 77	30 %
Percepción de habilidades	1ra toma: marzo 2018	124	49 %	Ing. Electricista: 3	3 %
				Ing. Mecánica: 6	7 %
				Ing. en telecomunicaciones: 6	7 %
				Ing. Química: 17	16 %
	2da toma: marzo 2019	35	28 %	Ing. Electricista: 21	8 %
				Ing. Mecánica: 40	16 %
Frases Incompletas	1ra toma: 7 de febrero de 2018	209	82 %	Ing. en telecomunicaciones: 17	7 %
				Ing. Química: 43	17 %
				Ing. Electricista: 5	4 %
				Ing. Mecánica: 5	4 %
	2da toma: abril/mayo 2019	41	34 %	Ing. en telecomunicaciones: 8	6 %
				Ing. Química: 17	14 %
Relato Autobiográfico	1ra toma: diciembre 2018	122	71 %	Ing. Electricista: 26	10 %
				Ing. Mecánica: 66	26 %
				Ing. en telecomunicaciones: 44	17 %
				Ing. Química: 71	28 %
	2da toma: diciembre 2019	31	29 %	Ing. Electricista: 8	6 %
				Ing. Mecánica: 5	4 %
Entrevista Semiestructurada	1ra toma: diciembre 2018	22	13 %	Ing. en telecomunicaciones: 12	10 %
				Ing. Química: 16	13 %
				Ing. Electricista: 14	8 %
				Ing. Mecánica: 26	15 %
	2da toma: diciembre 2019	15	14 %	Ing. en telecomunicaciones: 21	12 %
				Ing. Química: 42	24 %
Entrevista Semiestructurada	1ra toma: diciembre 2018	22	13 %	Ing. Electricista: 3	3 %
				Ing. Mecánica: 6	6 %
				Ing. en telecomunicaciones: 8	8 %
				Ing. Química: 14	13 %
	2da toma: diciembre 2019	15	14 %	Ing. Electricista: 6	4 %
				Ing. Mecánica: 6	4 %
2da toma: diciembre 2019	15	14 %	Ing. en telecomunicaciones: 4	2 %	
			Ing. Química: 6	4 %	
			Ing. Electricista: 5	5 %	
			Ing. Mecánica: 2	2 %	
2da toma: diciembre 2019	15	14 %	Ing. en telecomunicaciones: 4	4 %	
			Ing. Química: 4	4 %	

³⁶ Los casos que faltan para el número total son los NS/NC

Anexo 8

Porcentajes promedio relativos a la percepción de competencias socioemocionales, de los estudiantes ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2018

TENGO FACILIDAD PARA		Mucha		Poca		Nada		No sé		Total Rtas.		Fundamental para el desarrollo académico							
		Mucho		Poco		Nada		No sé		Total Rtas.		Mucho		Poco		Nada		No sé	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9	Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean	60	48,39	56	45,16	7	5,65	1	0,81	124	100,00	22	17,74	38	30,65	14	11,29	50	40,32
10	Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial)	67	54,03	54	43,55	3	2,42	0	0,00	124	100,00	38	30,65	31	25,00	6	4,84	49	39,52
11	Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)	81	65,32	41	33,06	2	1,61	0	0,00	124	100,00	81	65,32	22	17,74	0	0,00	21	16,94
12	Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento.	55	44,35	53	42,74	14	11,29	2	1,61	124	100,00	18	14,52	41	33,06	16	12,90	49	39,52
13	Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración.	63	50,81	52	41,94	8	6,45	1	0,81	124	100,00	94	75,81	8	6,45	1	0,81	21	16,94
14	Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista).	78	62,90	40	32,26	6	4,84	0	0,00	124	100,00	92	74,19	11	8,87	0	0,00	21	16,94
16	Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices.	83	66,94	35	28,2	6	4,84	0	0,00	124	100,00	72	58,06	21	16,93	2	1,61	29	23,39
17	Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones.	29	23,39	65	52,42	29	23,39	1	0,81	124	100,00	18	14,52	33	26,61	27	21,77	46	37,10
18	Convencer a los demás, persuadir a los demás.	50	40,32	57	45,97	15	12,10	2	1,61	124	100,00	31	25,00	32	25,81	14	11,29	47	37,90

19	Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo.	47	37,90	62	50,00	14	11,29	1	0,81	124	100,00	68	54,84	28	22,58	0	0,00	28	22,58
21	Estudiar en grupo	67	54,03	51	41,13	5	4,03	1	0,81	124	100,00	107	86,29	4	3,23	0	0,00	13	10,48
23	Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo.	98	79,03	22	17,74	2	1,61	2	1,61	124	100,00	110	88,71	2	1,61	1	0,81	11	8,87
24	Ajustar mis sentimientos, pensamientos y actuaciones a las condiciones de las situaciones en las que me desenvuelvo.	60	48,39	51	41,13	12	9,68	1	0,81	124	100,00	57	45,97	22	17,74	9	7,26	36	29,03
26	Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas.	92	74,19	29	23,39	3	2,42	0	0,00	124	100,00	110	88,71	3	2,42	0	0,00	11	8,87
27	Planificar mi actuación para el logro de una meta.	73	58,87	41	33,06	9	7,26	1	0,81	124	100,00	91	73,39	14	11,29	2	1,61	17	13,71
28	Tolerar la presión originada por situaciones estresantes.	55	44,35	57	45,97	12	9,68	0	0,00	124	100,00	88	71,54	17	13,82	1	0,81	17	13,82
29	Dominar mis impulsos para lograr mis objetivos.	59	47,58	58	46,77	7	5,65	0	0,00	124	100,00	88	70,97	15	12,10	2	1,61	19	15,32
30	Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy.	75	60,48	39	31,45	7	5,65	3	2,42	124	100,00	62	50,00	15	12,10	4	3,23	43	34,68
31	Defender mis derechos, defender mi punto de vista.	87	70,73	29	23,58	7	5,69	0	0,00	123	100,00	81	65,85	14	11,38	4	3,25	24	19,51
32	Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida	98	79,67	19	15,45	4	3,25	2	1,63	123	100,00	70	56,91	11	8,94	9	7,32	33	26,83

Anexo 9

Porcentajes promedio relativos a la percepción de competencias socioemocionales, de los estudiantes ingresantes de Ingeniería. UNRC. 2019

TENGO FACILIDAD PARA		Mucha		Poca		Nada		No sé		Total Rtas.		Fundamental para el desarrollo académico							
												Mucho		Poco		Nada		No sé	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9	Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean	15	42,9	14	40,0	6	17,1	0	0,00	35	100,0	7	20,0	7	20,0	13	37,1	8	22,9
10	Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial)	21	60,0	10	28,6	4	11,4	0	0,00	35	100,0	11	31,4	15	42,9	5	14,3	4	11,4
11	Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)	22	62,9	12	34,3	1	2,9	0	0,00	35	100,0	19	54,3	6	17,1	3	8,6	7	20,0
12	Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento.	16	45,7	14	40,0	5	14,3	0	0,00	35	100,0	8	22,9	12	34,3	12	34,3	3	8,6
13	Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración.	23	65,7	7	20,0	5	14,3	0	0,00	35	100,0	31	88,6	2	5,7	0	0,00	2	5,7
14	Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista).	18	51,4	15	42,9	2	5,7	0	0,00	35	100,0	23	65,7	6	17,1	2	5,7	4	11,4
16	Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices.	28	80,0	6	17,1	1	2,9	0	0,00	35	100,0	21	60,0	7	20,0	1	2,9	6	17,1
17	Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones.	11	31,4	16	45,7	8	22,9	0	0,00	35	100,0	4	11,4	11	31,4	10	28,6	10	28,6
18	Convencer a los demás, persuadir a los demás.	18	51,4	12	34,3	5	14,3	0	0,00	35	100,0	9	25,7	19	54,3	3	8,6	4	11,4
19	Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo.	15	42,9	18	51,4	2	5,7	0	0,00	35	100,0	27	77,1	6	17,1	0	0,00	2	5,7
21	Estudiar en grupo	22	62,9	10	28,6	3	8,6	0	0,00	35	100,0	30	85,7	4	11,4	1	2,9	0	0,00
23	Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo.	28	80,0	7	20,0	0	0,00	0	0,00	35	100,0	32	91,4	3	8,6	0	0,00	0	0,00
24	Ajustar mis sentimientos, pensamientos y actuaciones a las condiciones de las situaciones en las que me desenvuelvo.	15	42,9	16	45,7	4	11,4	0	0,00	35	100,0	17	48,6	5	14,3	2	5,7	11	31,4

26	Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas.	24	68,6	10	28,6	0	0,00	1	2,9	35	100,0	29	82,9	1	2,9	0	0,00	5	14,3
27	Planificar mi actuación para el logro de una meta.	24	68,6	9	25,7	2	5,7	0	0,00	35	100,0	22	62,9	3	8,6	1	2,9	9	25,7
28	Tolerar la presión originada por situaciones estresantes.	17	48,6	15	42,9	3	8,6	0	0,00	35	100,0	30	85,7	1	2,9	0	0,00	4	11,4
29	Dominar mis impulsos para lograr mis objetivos.	16	45,7	19	54,3	0	0,00	0	0,00	35	100,0	24	68,6	4	11,4	2	5,7	5	14,3
30	Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy.	21	60,0	13	37,1	1	2,9	0	0,00	35	100,0	18	51,4	8	22,9	2	5,7	7	20,0
31	Defender mis derechos, defender mi punto de vista.	28	80,0	6	17,1	1	2,9	0	0,00	35	100,0	21	60,0	5	14,3	2	5,7	7	20,0
32	Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida	28	80,0	6	17,1	1	2,9	0	0,00	35	100,0	13	37,1	8	22,9	3	8,6	11	31,4