

Expectativas y valoraciones sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio longitudinal en carreras de ingeniería

Daiana Schlegel ^a, Paola Verónica Paoloni ^b & Danilo Donolo ^c

^{a, c} Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET, Argentina

daiana-schlegel@hotmail.com, paopaoloni17@hotmail.com, donolo@gmail.com

Resumen— El abandono de los estudios universitarios durante los primeros años de cursada, afecta a las carreras de grado y las ingenierías no son la excepción. Las percepciones y valoraciones que construyen los diferentes integrantes del contexto de aprendizaje tienen un papel fundamental al definirlos. Con este trabajo se pretendió conocer cómo evolucionan las expectativas y valoraciones de estudiantes de ingeniería respecto de tres dimensiones del contexto instructivo: profesores, tareas y evaluaciones. Se consideró el período comprendido entre el ingreso y los dos primeros años de cursada. Se trabajó con todos los ingresantes de la cohorte 2018 de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Los datos fueron recabados mediante el cuestionario Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto. Los análisis se realizaron mediante el software IRaMuTeQ e identificando categorías emergentes con el software ATLAS.TI. Los hallazgos obtenidos sugieren senderos promisorios para el diseño de contextos educativos potentes en sus posibilidades de promover en los estudiantes un mayor compromiso con sus aprendizajes.

Palabras Clave— expectativas, valoraciones, estudiantes, universidad, contexto de aprendizaje.

Recibido: 8 de septiembre de 2020. Revisado: 6 de marzo de 2021. Aceptado: 20 de marzo de 2021.

Expectations and assessments about the learning context. A longitudinal study in Engineering Careers

Abstract— The abandonment of university studies during the first years of study affects undergraduate degrees and engineering are no exception. With this work we tried to know how the expectations and evaluations of engineering students evolve regarding three dimensions of the instructional context: teachers, assignments and evaluations. We consider the period between admission and the first two years of studying. We work with all entrants from the 2018 cohort of the Faculty of Engineering of the National University of Río Cuarto (UNRC). Data were collected using the Incomplete Phrases Questionnaire on Expectations and Context Perception. The analyzes were performed using the IRaMuTeQ software and identifying emerging categories according to the indications proposed from the Grounded Theory. The findings obtained suggest promising paths for the design of powerful educational contexts in their possibilities of promoting in students a greater commitment to their learning.

Keywords— expectations, evaluations, students, university, learning context.

1 Introducción

Hallazgos de diferentes estudios sugieren la importancia que supone considerar para los aprendizajes las percepciones y valoraciones que los estudiantes han construido acerca del contexto instructivo; la percepción e interpretación que tienen los estudiantes respecto de las características del entorno de

aprendizaje tienen gran implicancia a la hora de definir los contextos de aprendizaje [1],[2]. Cobran valor el estudio de los vínculos interpersonales, las demandas de la tarea, los propósitos, las herramientas, por ejemplo [3]. Entre las variables contextuales con reconocida incidencia, se puede mencionar la calidad de las tareas académicas [4]-[6], los procesos de realimentación desplegados en clases [7]-[10] y los modos de evaluación implementados [11]-[14].

En este trabajo se propuso explorar las expectativas y valoraciones de ingresantes 2018 a las Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) durante Actividades de Integración a la Cultura Universitaria (AICU), respecto de tres dimensiones del contexto de aprendizaje: las tareas académicas, los profesores y las evaluaciones. Esta indagación se realizó en dos instancias: al ingreso a la universidad y al finalizar el segundo año de cursada, con el fin de comparar las expectativas de los estudiantes en esos dos momentos. Finalmente, se pretende proponer -a partir de los resultados obtenidos-, algunas orientaciones capaces de impactar en el diseño de contextos poderosos para el aprendizaje, que promuevan en los estudiantes universitarios el surgimiento y desarrollo del compromiso académico.

Se supone que un mayor conocimiento de la brecha que distancia -o que aproxima- las expectativas iniciales sobre el contexto de aprendizaje y las valoraciones posteriores que los mismos estudiantes efectúan, permitirá brindar herramientas conceptuales y metodológicas más sensibles para promover mejoras en las propuestas de enseñanza. Estas herramientas contribuirán a pensar en situaciones y contextos poderosos en sus posibilidades para promover mayor interés, motivación y aprendizajes significativos, como así también, abrir nuevas líneas de investigación que profundicen o amplíen el alcance de los hallazgos obtenidos. Se entiende por contextos poderosos para el aprendizaje a todos aquellos que proponen objetivos claros, dirigidos a la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada, que contemplan la variedad y modos de aprendizaje de los estudiantes, promueven la construcción de sus identidades profesionales, como así también la puesta en práctica de la capacidad crítica y reflexiva como sujetos activos en su proceso de aprendizaje y sobre todo como futuros profesionales [2], [3], [4].

2 Consideraciones conceptuales y antecedentes

Una revisión de antecedentes sugiere que, en los comienzos de la investigación en Psicología Educativa, el contexto no fue siempre entendido de la misma manera. Así, por ejemplo, en las últimas décadas se advierte un paulatino desplazamiento de las visiones dicotómicas de 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 [3].

En este sentido, junto a la difusión de los aportes de las teorías socio-constructivistas en el campo de la Psicología Educativa, los estudios sobre los contextos de aprendizaje recibieron una atención creciente desde la década del '60 [3]. Cole [5], por ejemplo, señaló que desde enfoques culturalistas se empleaban términos como hebras, hilos, tejidos, red para caracterizar procesos de enseñanza y aprendizaje. 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 cuando se concibe el contexto como una red y las acciones estudiadas como acontecimientos particulares [3].

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 pueden citar los trabajos de Boekaerts [6], Järvelä [7], Järvelä y Niemivirta [8], Könings y otros [2], 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 y sus percepciones, las cuales impregnan sus formas particulares de verse y proyectarse.

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 [9]. En este caso particular la investigación se realizó con estudiantes ingresantes en Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (República Argentina), en el que se comparó las percepciones que tenían los estudiantes respecto de sus estudios en la escuela media y las expectativas respecto del contexto universitario. En un estudio similar, pero con una muestra de estudiantes de diferentes profesorado [10], 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 [10]. A partir de los hallazgos alcanzados en ambos estudios, se brindaron sugerencias para pensar en contextos que efectivamente consideren los rasgos del contexto de aprendizaje que los estudiantes esperan encontrar. Esto es, la posibilidad de poder hacer uso del conocimiento en otros contextos, donde los estudiantes conocen las expectativas del docente respecto de

su desempeño y reciben orientaciones explícitas, espacios donde las distancias socio-emocionales entre los integrantes se acorten [11, p. 7].

En la comparación 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 construidos por alumnos universitarios, son, por ejemplo, los estudios de Garbanzo Vargas [12], Mateos Blanco [13], Fernández [14], Vázquez et al. [15], 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, 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 se propone en el trabajo aquí presentado.

Las consideraciones del presente estudio sobre los aspectos interpersonales que discurren en el seno de un contexto de aprendizaje se centrarán en las expectativas y valoraciones que tienen los estudiantes respecto de los contextos de aprendizajes de los que forman parte. Si desde la teoría se considera que 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, 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 Consideraciones metodológicas

3.1 Diseño

El estudio se enmarca en la modalidad investigación-acción, definida como la forma de estudiar la situación educativa, llevada a cabo por los propios actores –docentes- y con el objetivo de proponer mejoras [16]. La modalidad de investigación-acción tiene por finalidad explorar las prácticas o problemáticas en los escenarios donde tienen lugar y a partir de allí promover propuestas de mejora [16]. En el caso del presente estudio es conocer las percepciones y valoraciones que tienen los estudiantes respecto del contexto de aprendizaje y a partir de allí generar propuestas de mejora educativas.

Específicamente, se desarrolló una investigación descriptiva y longitudinal de tipo cualitativo, en tanto se recaban y analizan datos durante el lapso de dos años. Se indagaron las concepciones del contexto de instrucción a partir de la perspectiva, la experiencia y la palabra de los propios estudiantes, desde el significado que los actores atribuyen a esas interacciones, su comprensión de la particularidad del contexto y las influencias que éste genera [17]. Se atendió a la Ley 25.326 de protección de los datos personales (Normativa Nacional de Argentina), por lo que no se consideran datos sensibles para la investigación y los datos empleados se

recabaron con contentamiento informado, se garantizó el anonimato de los participantes y resguardó la confidencialidad de los datos proporcionados.

3.2 Participantes

Se trabajó con todos los ingresantes 2018 de las carreras que dicta la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) -provincia de Córdoba, República Argentina- (n=209). Se trabajó con este grupo de estudiantes desde el cursillo de ingreso -esto es, antes del inicio de las clases propiamente dichas-, hasta terminar el segundo año de cursado. Se seleccionó este período porque la literatura especializada y estudios previos efectuados desde el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) de la Facultad de Ingeniería de la UNRC, identifican a los dos primeros años de cursada como período crítico por el desgranamiento que habitualmente se produce.

Tabla 1
Número de estudiantes por carrera, inscriptos en 2018 y que persistían en la carrera en diciembre de 2019

Carreras	Primer momento -febrero 2018-	Segundo momento -diciembre 2019-
Ingeniería Mecánica	65	5
Ingeniería Electricista	28	8
Ingeniería en Telecomunicaciones	45	13
Ingeniería Química	71	16
Total	209	42

Fuente: Autores

Específicamente, se trabajó con una muestra incidental en tanto se consideró a todos los estudiantes presentes en cada uno de los momentos en que se administró el cuestionario. Su participación fue voluntaria y anónima, se destacó la confidencialidad de los datos proporcionados en el marco del estudio llevado a cabo. Obsérvese la Tabla 1 que muestra claramente el problema de deserción en tanto se advierte una disminución importante del número de estudiante entre el período inicial y el fin del segundo año académico. Así en el primer momento -febrero 2018-, se trabajó con 209 ingresantes en carreras de ingeniería, distribuidos del siguiente modo: 65 de Ingeniería Mecánica, 28 de Electricista, 45 en Telecomunicaciones y 71 de Química. En un segundo momento -diciembre de 2019-, se trabajó con 42 de los 209 estudiantes considerados inicialmente, precisamente aquellos que estaban presentes en las aulas el día en que se administró por segunda vez el cuestionario. Esta segunda muestra estuvo compuesta por 5 estudiantes de Ingeniería Mecánica, 8 de Electricista, 13 de Telecomunicaciones y 16 de Química. El número de integrantes del grupo en estudio fue disminuyendo durante el período de la investigación. El decreciente número que se advierte entre la primera toma y la segunda refleja de alguna manera el desgranamiento que habitualmente se produce en la Facultad de Ingeniería de la UNRC, a los dos años del ingreso. Los dos primeros años de cursado es identificado como un período crítico por estudios previos efectuados desde el Laboratorio MIG y orientados a detectar factores de riesgo de abandono [28]-[30]. La variabilidad del grupo en estudio refleja una realidad que se vive año tras año en la institución y en general en las carreras de Ingeniería. De

hecho, el abandono de los estudios universitarios durante los primeros años de cursada afecta principalmente las Carreras de Ingeniería en nuestro país [31-34].

En los diferentes momentos en que se administró el instrumento el grupo estaba conformado mayormente por género masculino, más precisamente el 71% en los dos momentos -155 de 209 en el primer momento y 30 de 42, en el segundo momento-.

3.3 Materiales y modalidad de recolección de datos

En este estudio se hizo foco en tres dimensiones del contexto académico; esto es, expectativas y percepciones sobre los docentes, respecto de las tareas y entorno a las evaluaciones

Se administró el cuestionario Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto [18]. Como su nombre lo indica, se trata de un cuestionario que presenta doce frases incompletas que los estudiantes deben completar según las primeras ideas que se les ocurran. Por ejemplo: “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 del instrumento indagan sobre las expectativas y valoraciones de los estudiantes respecto de diferentes dimensiones contextuales tales como: la carrera elegida, los docentes, aquello que consideran que les resultará difícil, lo que suponen les resultará fácil, qué rasgos deberían cumplir las tareas que quisieran que se les proponga, cómo esperan que sean las evaluaciones, entre otros.

Tal como ya se mencionó, el instrumento se administró a los estudiantes en dos oportunidades diferentes; cuando ingresaron en la universidad en febrero 2018; y al finalizar el segundo cuatrimestre de su segundo año de cursada en diciembre 2019. Los datos obtenidos permitieron avanzar en la dirección señalada; esto es, conocer las expectativas y valoraciones de los estudiantes -y su evolución- en relación con diversas dimensiones del contexto académico.

En el primer momento (ingreso en la carrera), se administró el instrumento en su versión original, es decir, las frases aludían a expectativas o valoraciones relativas un contexto instructivo desconocido para 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 (fin del segundo año de cursada), el instrumento se modificó específicamente en la redacción del tiempo verbal de cada ítem. Así, se apuntó en este caso a captar las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre los mismos rasgos del contexto que se indagó en el 2018 pero en tiempo presente. Consecuentemente, 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. De esta manera, las frases a completar estaban redactadas en presente simple: “Yo valoro mucho a los profesores que...”, “Valoró que las tareas que se me

presentan actualmente sean...”, “*En cuanto a la evaluación, yo valoro que...*”.

3.4 Procedimientos

En primera instancia, se comentó a los ingresantes los objetivos que se perseguían con las actividades propuestas en el marco del estudio que aquí se presenta. Seguidamente, se destacó la importancia de contar con su participación voluntaria y se aclaró acerca de la confidencialidad de los datos proporcionados. A continuación, se solicitó a los participantes que respondieran al cuestionario sobre Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto [18] descrito oportunamente en el apartado anterior.

Finalmente, los datos recabados fueron analizados mediante dos procedimientos complementarios: 1) utilizando el software IRaMuTeQ [19, 20]; 2) identificando categorías emergentes a partir de los datos con el apoyo del software ATLAS.TI, con orientaciones desde la Teoría Fundamentada [21].

Mediante el software IRaMuTeQ [20], específicamente se realizó análisis estadístico y se generó una nube de palabras. Por su parte, se complementaron estos resultados con un análisis de las respuestas que permitiera identificar categorías emergentes; con el programa ATLAS.TI. Lo que se realizó fue generar categorizaciones, fundamentalmente codificación de los datos, esto es identificarlos y agruparlos en conceptos abstractos, unidades significativas, categorías emergentes [17].

Efectivamente, 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 consideración complementaria de estos dos análisis, el realizado a partir del software y el que hicieron los investigadores, permitió atribuir mayor sentido a los datos en el marco de los objetivos propuestos para este estudio.

4. Análisis de los datos

A partir de los análisis realizados se obtuvieron los siguientes resultados, vinculados a tres grandes ejes a saber: expectativas y valoraciones sobre los profesores, sobre las características de las tareas y respecto de los rasgos de las evaluaciones.

La presentación y discusión de los resultados hallados intenta mostrar el desarrollo de las expectativas y valoraciones de los estudiantes acerca de las tres dimensiones del contexto académico consideradas y, para ello, se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se describen las respuestas de los estudiantes sobre sus expectativas al ingresar en la universidad -febrero 2018- y luego, sus valoraciones al terminar el segundo año de cursado -diciembre 2019.

4.1 Expectativas iniciales de los estudiantes sobre profesores, tareas y evaluaciones al ingresar en la Universidad -febrero 2018-

4.1.1 “Yo valoraría mucho si los profesores...” Ante esta frase los estudiantes dieron todo tipo de respuestas. De acuerdo con los análisis efectuados, parece que, en su primer contacto con

el ámbito académico, este grupo de estudiantes esperaba que sus docentes principalmente brindaran explicaciones claras, detenidas y detalladas de los temas que integran el programa de estudio. Es por ello que, tal como se puede ver en la Figura 1, las palabras que se destacan en la nube generada son, por ejemplo, “explicar”, “tema”, “entender”, “duda” y “dar”, entre otras.

Un análisis más detallado de las respuestas, muestra que las expectativas de los estudiantes giraban en torno a las competencias pedagógicas de los docentes, sobre el despliegue de estrategias de enseñanza que promuevan aprendizajes genuinos. Los alumnos expresaron sus anhelos por docentes que fueran responsables con su quehacer y estén 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 modo que favorezcan la reflexión sobre el rol profesional y ayuden a definirlo mejor. Por ejemplo, se hallaron respuestas tales como -Yo valoraría mucho si los profesores: “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).



Figura 1. Nube de palabras sobre frase: “Yo valoraría mucho si los profesores...”.

Fuente: Los autores

También, en muchas respuestas se encuentran palabras tales como “paciencia”, “ayuda”, “entender”, “bueno”, “tiempo”, entre otras. Al respecto, se pueden identificar tres categorías emergentes en relación con las expectativas comunicadas por este grupo de ingresantes sobre el desempeño de sus futuros profesores: la conciencia social de los docentes, el respeto por los tiempos del estudiante y la

experimentales, de investigación, con el interés puesto en la aplicación práctica de lo visto. 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), “(...) Sean de investigación sobre algún tema específico, tareas prácticas” (estudiante N°18 Ing. Mecánica).

Otras expectativas sobre las tareas que surgen de los análisis realizados, refieren al interés que susciten y al dinamismo que propicien. Así, por ejemplo, las respuestas brindadas por los estudiantes esperan tareas que sean dinámicas, en diferentes espacios, dando 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 le pueda otorgar un sentido. Los estudiantes esperaban tareas con consignas claras y precisas que susciten aprendizajes con sentido o significativos, que los ayuden a entender mejor los conceptos, promoviendo ricos procesos de reflexión. Por ejemplo, decían: -Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características: “se relacionen con lo explicado en clase que lo debatamos en el pizarrón junto con la clase” (estudiante N°116 Ing. en Telecomunicaciones), “sean dinámicas, divertidas, reflexivas” (estudiante N°176 Ing. Química), “(...) permitan resolver problemas para razonar preguntas teóricas y ver cómo resuelvo el problema” (estudiante N°132 Ing. en Telecomunicaciones). Como se verá en el apartado sobre consideraciones finales, todos y cada uno de los rasgos que los alumnos mencionan como expectativas que les gustaría ver cumplidas en las tareas que se les solicite, coinciden plenamente con lo que teóricos e investigadores sobre motivación y compromiso académico, destacan igualmente como rasgos promisorios para un aprendizaje genuino [29].

4.1.3 “En cuanto a las evaluaciones yo espero que...”. Finalmente las expectativas sobre las características de las evaluaciones. Dentro de las respuestas que dieron los estudiantes al ingresar en la universidad, una gran parte refería a la coherencia entre contenidos desarrollados en clase y contenidos evaluados, como así también sobre el nivel de dificultad de las mismas, características de las cuales –según ellos– iban a depender sus resultados. Parte de ello se puede observar en la Figura 3. En menor medida, se hizo referencia a tareas de orientación previa a las instancias de evaluación y una categoría residual que alude diferentes características esperadas en relación con las evaluaciones, como modalidad, autonomía, tiempo, entre otras.

En cuanto a la coherencia entre los contenidos desarrollados en clases y los finalmente evaluados, los estudiantes expresaron que esperaban que los contenidos evaluados sean coherentes con el desarrollo de la materia, con los temas que fueron trabajados. Por ejemplo: -En cuanto a las evaluaciones yo espero que: “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),

“(...) 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°170 Ing. Química).

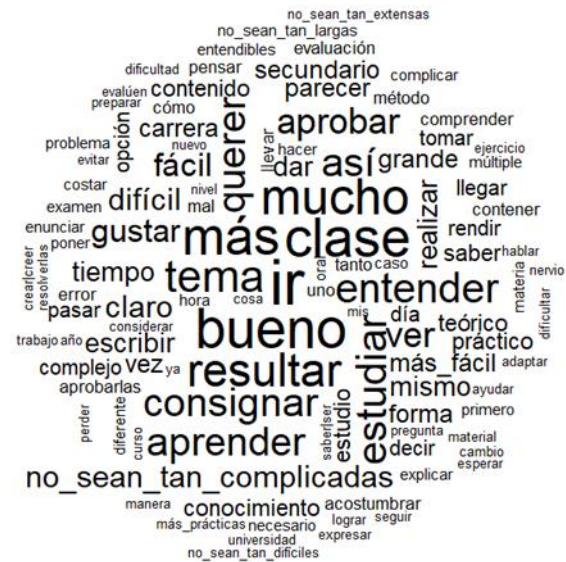


Figura 3. Nube de palabras de la frase: “Me gustaría que las tareas que me propongan tengan algunas de las siguientes características...”. Fuente: Los autores

Con respecto al nivel de dificultad, los estudiantes hacían referencia a que las evaluaciones no fueran ni tan fáciles ni tan difíciles; si no que esperaban que estén adecuadas a sus posibilidades, que requieran 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... “sean complejas pero aptas para el nivel del alumnado, porque cada uno tiene una forma de aprender” (estudiante N°80 Ing. Mecánica), “(...) tengan una buena dificultad de razonamiento porque ayuda a una mejor formación” (estudiante N°161 Ing. Química), “(...) me resulten factible de realizar y que apruebe” (estudiante N°144 Ing. Química).

Es oportuno mencionar que, los análisis efectuados muestran además respuestas que reiteran la necesidad o expectativa por tareas de orientación previa al examen, esto es, tareas que permitan alguna anticipación sobre cómo serán las evaluaciones, acompañadas de especificaciones respecto a la modalidad, estructura, procedimientos, objetivos, entre otros aspectos. Por ejemplo, un estudiante planteaba lo siguiente: - En cuanto a las evaluaciones yo espero que... “[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°138 Ing. Química). También un gran grupo de respuestas hizo referencia a la expectativa por presentaciones claras y precisas de las consignas, el modo en que se les presenta el enunciado y que sean fácil de

comprender. Por ejemplo: -En cuanto a las evaluaciones yo espero que: “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), “(...) 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).

A su vez se hicieron presentes cuestiones tales como la modalidad del examen (escrita y a desarrollar, múltiple opción, con ejercicios prácticos y oral), extensión, autonomía otorgada a la hora de responder y resolver, como así también sobre el tiempo -en relación al tiempo previo para estudiar, sobre la cercanía con otros exámenes o vinculado con el tiempo que se les da para rendir-. Finalmente, muchos estudiantes en sus 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).

4.2 Valoraciones de los estudiantes sobre profesores, tareas y evaluaciones al terminar el segundo año de cursado – diciembre 2019-

4.2.1. “Yo valoro mucho a los profesores que...”. Dos años más tarde, al preguntar a los estudiantes su valoración respecto de la tarea docente, se encuentran respuestas que reiteran el adverbio de cantidad “más”, como se puede observar en la Figura 4. Al analizar cada respuesta donde se lo enunciaba, se halla que, si bien los estudiantes encontraron en los docentes las características que esperaban al ingresar en la universidad, pretendían que fueran ‘más’, es decir, que se intensifiquen aún más como rasgo en el desempeño profesional.



Figura 4. Nube de palabras de la frase: “Yo valoro mucho los profesores que...”

Fuente: Los autores

Así, las respuestas de los estudiantes ponen de manifiesto que ellos valoran aquellos docentes que dan más ejemplos al explicar los temas, que son más empáticos, que tienen más en cuenta al alumno, que interactúan más con ellos, son más comprensivos, brindan 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” (relato N°212 Ing. en Telecomunicaciones), “(...) que estiran un poco más los horarios de consulta” (relato N°246 Ing. Electricista), “(...) que tienen más comprensión hacia los alumnos” (relato N°218 Ing. Química), “(...) que les importa si el tema que exponen en la clase es entendido por la mayoría” (relato N°228 Ing. Química).

Con base a estos resultados, se puede decir que los estudiantes valoran a los docentes profundizan y enriquecen sus competencias pedagógicas y su conciencia social, que respetan los tiempos del estudiante, y muestran disponibilidad académica. Se puede hacer entonces dos lecturas complementarias a partir de estos hallazgos: 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; por otro lado, suponer que, a medida que los estudiantes avanzan en la carrera necesitan ‘aún más’ de sus docentes y de estas cualidades que ellos valoran particularmente.

4.2.2 “Valoro de las tareas que se me presentan actualmente...”. En el segundo momento donde a los estudiantes se les preguntó sobre las características de las tareas que valoraban, las respuestas rondaron principalmente sobre la palabra “tema” (ver Figura 5).



Figura 5. Nube de palabras de la frase: “Valoro de las tareas que se me presentan actualmente...”

Fuente: Los autores

Así, las respuestas analizadas señalaron que los estudiantes al finalizar el segundo año de cursado, valoran las tareas que guardan relación con temas esenciales de cada asignatura, que los ayudan a comprender conceptos fundamentales y que permiten establecer relaciones con otras áreas de estudio. Por ejemplo, decían: -Valoro de las tareas que se me presentan actualmente: “donde relacionas lo teórico con otros temas o áreas de estudio” (relato N°225 Ing. Química), “(...) que

ayudan a la comprensión del tema” (relato N°231 Ing. en Telecomunicaciones), “(...) algunas actividades más complejas que permiten relacionar temas” (relato N°247 Ing. en Telecomunicaciones). Nuevamente se reitera con frecuencia el adverbio “más”, con el que los estudiantes enunciaban el hecho de que las tareas sean más prácticas o experimentales, específicas, complejas. Además, se destaca la necesidad de enriquecer la percepción de instrumentalidad en las tareas, el poder aplicar los conocimientos teóricos en ejercicios prácticos, de laboratorio o bien en situaciones plausibles de presentarse en el futuro quehacer profesional. Por ejemplo, decían: - Valoro de las tareas que se me presentan actualmente: “aquellas que son más específicas en relación a la tarea que hagamos como profesionales” (relato N°223 Ing. Electricista), “(...) *aquellas que tienen una aplicación práctica laboratorios*” (relato N°213 Ing. Mecánica), “(...) las que tienen aplicaciones prácticas a la vida real” (relato N°236 Ing. en Telecomunicaciones).

Una constante en las características valoradas por los estudiantes es la colaboración, la marcada necesidad de realizar las tareas, trabajos y actividades de manera grupal, interactuando con los compañeros para compartir opiniones, pensamientos. Los estudiantes se apoyan así en el grupo de pares para resolver dudas que se les presenten y poder construir el conocimiento de modo cooperativo, colaborativo.

4.2.3. “En cuanto a la evaluación valoro que...”. Después de transcurridos dos años de cursado, las respuestas de los estudiantes ante la pregunta sobre las instancias evaluativas, hicieron fuerte hincapié en tres palabras: “tema”, “ver” y “clase”, tal como se lo puede observar en la Figura 6.

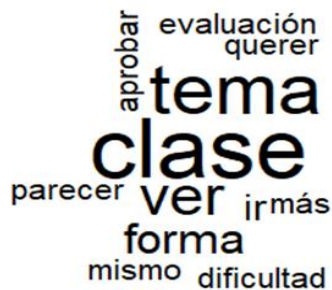


Figura 6. Nube de palabras de la frase: “En cuanto a la evaluación valoro que...”.

Fuente: Los autores.

Un análisis detallado de las repuestas, pone de manifiesto que los estudiantes hacen referencia a la importancia de que realmente se evalúen los temas vistos en las clases, la llamada coherencia entre contenidos aprendidos y contenidos evaluados, temas que fueron realmente trabajados. Por ejemplo se puede visualizar en las siguientes citas textuales: - En cuanto a la evaluación valoro que “incluyan todo 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” (relato N°217 Ing. Química), “(...) tomen los temas dados en clase

porque las explicaciones de los temas ayuda a la resolución del mismo” (relato N°231 Ing. en Telecomunicaciones), “(...) no se alejen tanto de lo que vemos en clase porque a veces no podemos resolverlo” (relato N°248 Ing. en Telecomunicaciones).

Otras respuestas enunciaban acuerdo con las formas de evaluar empleadas hasta el momento, el deseo de aprobar, un nivel de dificultad óptimo y con foco en la comprensión. Es decir, el valor de la significatividad de los aprendizajes construidos por los estudiantes, aprendizajes genuinos que entre otros aspectos tengan en cuenta los conocimientos previos y la revisión de los errores para las instancias de recuperatorio. Por ejemplo -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” (relato N°224 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 puedes buscar de varias formas sin saber al menos una” (relato N°222 Ing. Mecánica).

4.3 Comparando expectativas y valoraciones

Como se pudo advertir, los resultados obtenidos muestran que los estudiantes al ingresar en la universidad esperan que sus docentes se conviertan en orientadores o mediadores para comenzar esta nueva etapa. Esperan de ellos una competencia pedagógica desarrollada, lo que implica que puedan explicar de manera sencilla, clara y detallada cada uno de los temas y, en caso que los estudiantes no logren comprender los temas, se muestren dispuestos a repetir y/o variar las explicaciones cuantas veces sea necesario. Se marca como algo relevante, el respeto por los tiempos de los estudiantes, que los docentes les tengan paciencia en sus ritmos de avance y se muestren comprensivos con ellos, ante tantos cambios que se les presentan. Otra cuestión que los estudiantes esperan es que sus docentes los ayuden, les brinden las herramientas suficientes para su adaptación, integración a esta nueva cultura universitaria. No sólo referido a cuestiones del aprendizaje, es decir, formas de estudio, nuevos contenidos, actividades y parciales. Sino también en lo que refiere a cuestiones institucionales, más formales, como los procesos de inscripción, la organización de las materias y sobre las condiciones –regular, libre, promocional–.

Dos años después, los estudiantes que siguen cursando, ante la frase “Yo valoro mucho a los profesores que...”, la gran mayoría hacían presente en sus respuestas el adverbio “más”. Valoran los docentes que son más empáticos, aquellos que brindan más clases de consulta, hacen clases más prácticas y tienen más en cuenta a sus estudiantes, y esperan que aquellos docentes que no presentan éstas características, las desarrollen. Con el pasar del tiempo, los estudiantes de ingeniería perciben que sus docentes deben enriquecer ciertas competencias relacionales para con ellos. Por ejemplo, la comprensión y la empatía, clases en donde se acorten aún más las distancias socio-emocionales percibidas entre el docente y los estudiantes.

Con relación a las expectativas sobre las tareas, los estudiantes al iniciar los estudios universitarios plantearon, casi en simultáneo, tres características: la instrumentalidad, la colaboración y la relación entre la teoría y la práctica. Gran parte del grupo de estudiantes esperaba que las actividades tengan utilidad, relación con la vida cotidiana o con el ejercicio del rol profesional, que brinden 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 despierten la motivación en ellos, los entretengan y disfruten el proceso al llevarlas a cabo. También enumeraron cuestiones más estructurales, como la presentación de las consignas, de las que se espera que sean claras y precisas, con el principal objetivo de promover aprendizajes significativos.

Al transcurrir los dos años desde su ingreso, las respuestas que este grupo de estudiantes enuncia respecto de las tareas que valoran, sugieren que sus expectativas iniciales se vieron cumplidas en parte. A dos años de cursada, valoran aquellas tareas académicas que profundizan y enriquecen los rasgos que inicialmente esperaban encontrar. Los estudiantes valoran las tareas que promueven la posibilidad de usar los conocimientos, transferirlos a otros contextos o vincularlos con otras áreas, tareas con formas interactivas de enseñanza. Además, valoran positivamente aquellas actividades o tareas que escapan a lo tradicional, es decir, aquellas que los acercan un poco más a la realidad y a lo que van a realizar como futuros profesionales. Pero también los estudiantes comentan que se les proponen tareas que no presentan las características valoradas por ellos, depende del docente a cargo y de la asignatura.

Al indagar sobre las características esperadas en las evaluaciones, cuando eran ingresantes, estos estudiantes señalaron principalmente la coherencia entre los conceptos vistos y los evaluados, como así también un nivel de dificultad óptimo. Se señaló como expectativa fundamental que se evalúe aquellos temas que sean vistos en clase, explicados y ejercitados, porque es 'justo que sea así' y además de esa manera se sentirán cómodos y seguros al rendir. En el caso del nivel de dificultad, se planteó el hecho que los exámenes sean factibles de ser aprobados, pero que a su vez impliquen un desafío. A su vez, y al igual que en la pregunta sobre las tareas, los estudiantes señalaron como necesario la presencia de consignas claras y precisas de las consignas. La forma de presentar el enunciado debe ser comprensible para los estudiantes, ya que un error al interpretar puede acarrear resultados indeseados.

Después de dos años, cuando a estos estudiantes les preguntamos por los exámenes que particularmente valoraban, reiteraron la coherencia entre contenidos aprendidos y contenidos evaluados, y agregaron la importancia de que los contextos evaluativos propicien una genuina comprensión de los contenidos. En efecto, los estudiantes reiteraron la importancia de evaluar aquellos temas 'vistos' en clase,

haciendo notar la importancia de asistir a las mismas. Además señalaron que los exámenes deben 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, los rasgos de las evaluaciones valorados por los estudiantes no se hacen presente de la misma manera en las diferentes asignaturas.

5 Conclusiones

En este trabajo se propuso explorar y comparar las expectativas iniciales sobre tareas, profesores y evaluaciones de ingresantes en carreras de ingeniería 2018, con sus percepciones y valoraciones sobre estas mismas dimensiones al finalizar el segundo año de cursada.

Fue orientador el convencimiento según el cual un mayor conocimiento acerca de las expectativas y valoraciones de los estudiantes sobre los contextos de aprendizaje, 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.

Como se entiende, quedó manifiesto en los análisis y resultados presentados, todos y cada uno de los rasgos contextuales que en 2018 los alumnos mencionaron como expectativas que les gustaría ver cumplidas en las tareas que se les solicitara -y que, por cierto, luego de dos años continuaron valorando como importantes para sus procesos de formación-, coinciden plenamente con lo que teóricos e investigadores sobre motivación y compromiso académico, destacan igualmente como rasgos promisorios para contextos instructivos comprometidos con la promoción de aprendizajes genuinos en los estudiantes. Así, las respuestas analizadas enuncian una serie de factores que en teoría se vinculan con la configuración de ambientes de aprendizaje capaces de propiciar en los estudiantes un mayor compromiso académico [29]. Por ejemplo, se menciona el nivel de dificultad o desafío que se plantea a los estudiantes por medio de la tarea o actividades [30], [31]; aquellas tareas o evaluaciones que impulsan una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje [32], [31]; que valoren la multiplicidad de respuestas ante una misma consigna - variedad y diversidad - [33] y donde sean los propios estudiantes quienes tengan la posibilidad de elegir -posibilidad de elección y de control- entre diferentes alternativas, según sus intereses [27]. Tareas donde se promueva el trabajo en grupo, en las cuales los estudiantes tengan posibilidad de atribuirle sentido a su realización -significatividad- [31], [34], con la percepción de su valor de utilidad relacionado con la futura labor profesional -instrumentalidad- [35]. Además, se valoran y sugieren las tareas académicas que potencian la autonomía y la autorregulación, ya que hay evidencia empírica que estos rasgos promueven motivación y compromiso con los aprendizajes [26], [36]. Pero los estudiantes señalan que estas características o rasgos varían de un área curricular a otra, no en todas se hacen presente.

Además, respecto de la posibilidad de trabajar en grupos y de participar de tareas dinámicas -aspectos reiteradamente destacados por los estudiantes de este trabajo-, teóricos de la

motivación -como González Fernández [26], Alonso Tapia y López Luengo [37]-, coinciden también en valorarlos como relevantes para todo proceso de aprendizaje. Para estos autores, trabajar con otros, permite intercambio de opiniones, perspectivas, ideas, lo que contribuye a enriquecer el proceso de construcción de conocimientos como así también el establecimiento de metas comunes, tomando fuerza los procesos de retroalimentación durante todo el proceso, no sólo entre los docentes y los estudiantes, sino también entre pares.

Las valoraciones sustentadas por el grupo de participantes de nuestro estudio acerca de diferentes dimensiones del contexto de aprendizaje, son alentadoras ya que permiten pensar en aspectos enriquecedores para la construcción de contextos poderosos de aprendizaje, una auténtica comunidad de aprendizaje.

A partir de los resultados obtenidos, es fácil entonces proponer algunas orientaciones capaces de impactar en el diseño de contextos poderosos para el aprendizaje, que promuevan en estudiantes de ingeniería el surgimiento y desarrollo de un mayor compromiso académico. Se dice que es 'fácil' proponer estas orientaciones pedagógicas porque, en este caso particular, lo que los alumnos esperan y valoran de un contexto de aprendizaje -tarea, evaluación, clase-, es lo mismo que la literatura especializada 'espera' que sea tenido en cuenta por docentes e investigadores comprometidos con la calidad de los procesos de enseñanza en la universidad. Entonces, la idea es pensar en docentes que orienten ciertamente los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, que sean mediadores entre los contenidos curriculares y las posibilidades de sus alumnos por aprehenderlos [38, 39], que puedan explicar de manera sencilla, clara y detallada cada uno de los temas, y estén dispuestos a reiterar las explicaciones si es necesario, variando incluso el modo de hacerlo. Docentes empáticos [40], [41], con conciencia social, respetuosos de los tiempos y los ritmos de avance sus estudiantes en el proceso de aprender. La propuesta es invitar a pensar en tareas de alcances amplios [42] que promuevan la interacción social, el trabajo en equipo [27],[28]; tareas instrumentales y significativas que brinden a los alumnos posibilidades para usar los conocimientos, transferirlos a otros contextos, vinculados con la futura tarea profesional y con problemas sociales vinculados con el desempeño del rol [43, 25, 26]. Otro desafío es pensar en evaluaciones auténticas [44], [45], coherentes en cuanto al contenido enseñado y el evaluado, y el nivel de dificultad con que fueron trabajados los temas desarrollados. Instancias donde se busque la comprensión, la apropiación y la utilización de los saberes por parte de los estudiantes en situaciones problemáticas plausibles de presentarse en su futuro desempeño profesional [33], [35].

Referencias

- [1] N. Entwistle & H. Tait, «Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments» *Higher Education*, vol. 19, n° 2, p. 169-194, 1990.
- [2] K. D. Könings, et al., «Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study» *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, n° 3, p. 535-548, 2008.
- [3] M. C. Rinaudo, «Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y Fronteras» de Cuestiones en Psicología Educacional: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo, vol. *Cuadernos de Educación* / 01, Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS), 2014, pp. 163-205.
- [4] D. Rigo, M. L. De la Barrera & P. Travaglia, «Diseñar la clase aportes desde las neurociencias y la psicología educacional» *Revista Psicopedagogía*, vol. 34, n° 105, pp. 268-275, 2017.
- [5] M. Cole, *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*, Ediciones Morata, 1999.
- [6] M. Boekaerts, «Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal» de *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*, Amsterdam, Pergamon Press, 2001, pp. 17-31.
- [7] S. Järvelä, «Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context» de *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*, Londres, Pergamon/Elsevier, 2001, pp. 3-14.
- [8] S. Järvelä & M. Niemivirta, «Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures» de *Advances in learning and instruction series. Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*, Londres, Pergamon Press, 2001, p. 105-127.
- [9] P. V. Paoloni, R. Martín & A. Chiecher, «Contextos de aprendizaje en el nivel medio y en la universidad. Percepciones y expectativas de ingresantes en Carreras de Ingeniería» *Revista Formación Universitaria*, vol. 8, n° 6, pp. 47-56, 2015.
- [10] R. Martín, P. V. Paoloni & M. C. Rinaudo, «Percepciones y expectativas sobre el Contexto de aprendizaje. Un estudio con Alumnos de educación superior» *Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, pp. 213-221, 2015.
- [11] P. Paoloni, A. Chiecher & R. Martín, «Percepciones autorreferenciales y expectativas por contextos de aprendizaje. Un estudio orientado a prevenir el abandono de ingresantes en carreras de Ingeniería.» de *Ponencias de Congresos CLABES*, 2016.
- [12] G. M. Garbanzo Vargas, «Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública» *Revista educación*, vol. 31, n° 1, pp. 43-63, 2007.
- [13] T. Mateos Blanco, «La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. Universidad de Sevilla» *Revista Cuestiones Pedagógicas.*, n° 19, pp. 285-300, 2009.
- [14] Y. O. Fernández, «Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios» *Investigación educativa.*, vol. 15, n° 27, pp. 165-180, 2011.
- [15] C. M. Vázquez, et al., «Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes» de *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Universidad Nacional de Rosario*, 2012.
- [16] M. Suárez Pazos, «Algunas reflexiones sobre la investigación-acción.» *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 1, n° 1, pp. 40-56, 2002.
- [17] I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: GEDISA, 2006.
- [18] P. V. Paoloni & D. Donolo, «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., Buenos Aires, 2009.
- [19] P. Ratinaud, *IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]*, 2009.
- [20] M. Moreno & P. Ratinaud, «Manual uso de IRAMUTEQ Versión 0.7 alpha 2» 2015.
- [21] B. Glaser & A. Strauss, *The discovery of grounded theory*, New York: Aldine Publishing Company, 1967.
- [22] D. Goleman, *La Inteligencia Emocional en las Empresas*, Buenos Aires: Ediciones B, Argentina, S.A., 1998.
- [23] N. Extremera, A. Durán & L. Rey, «Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents» *Personality and Individual Differences*, vol. 42, n° 6, pp. 1069-1079, 2007.

- [24] A. L. Reschly & S. L. Christenson, «Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct» de *Handbook of research on student engagement*, Boston, MA, Springer, 2012, pp. 3-19.
- [25] J. Husman, W. P. Derryberry, M. Crowson & R. Lomax, «Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence» *Contemporary Educational Psychology*, vol. 29, n° 1, pp. 63-76, 2004.
- [26] A. González Fernández, *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*, Madrid: Pirámide, 2005.
- [27] S. G. Paris & J. C. Turner, «Situating Motivation» de *Student Motivation, Cognition, and Learning*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994, p. 213-237.
- [28] P. R. Pintrich & D. H. Schunk, *Motivation in education*, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1996.
- [29] S. F. Lam, B. P. Wong, H. Yang & Y. Liu, «Understanding student engagement with a contextual model» de *Handbook Research on Student Engagement*, New York, Springer, 2012, pp. 403-419.
- [30] C. Ames, «Classrooms: goals, structures, and student motivation» *Journal of Education Psychology*, vol. 84, n° 3, pp. 261-271, 1992.
- [31] D. Stipek, «Motivation and instruction», *Handbook of educational psychology*, New York, Routledge, 1996, p. 85-113.
- [32] T. García & P. R. Pintrich, «The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom» *Contemporary Educational Psychology*, vol. 21, n° 4, p. 477-486, 1996.
- [33] J. I. Pozo Muncio, *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- [34] T. Urdan & J. Turner, «Competence motivation in the classroom» de *Handbook of competence and motivation*, New York, The Guilford Press, 2005, pp. 297-317.
- [35] J. Alonso Tapia, *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*, Barcelona: Edebé, 2000.
- [36] D. Rigo, M. L. De la Barrera & R. Elisondo, «Investigación educativa...algunos temas de la agenda actual» *Revista Contextos de Educación*, vol. 25, pp. 159-173, 2018.
- [37] J. Alonso Tapia & G. López Luengo, «Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos» de *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*, Aula XXI Santillana, 1999, pp. 35-58.
- [38] L. Basabe & E. Cols, «La enseñanza» de *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 125-161.
- [39] M. Maggio, «La enseñanza poderosa» de *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós, 2012, pp. 39-64.
- [40] L. E. Tyler, *La función del orientador*, México: Trillas, 1972.
- [41] C. Rogers & H. J. Freiberg, *Libertad y Creatividad en la educación*, 3ª ed. Barcelona ed., J. Soler Chic, Ed., Paidós, 1996.
- [42] M. C. Rinaudo, «Percepciones sobre la enseñanza y desempeño en tareas complejas» *Enseñar y aprender. Interacciones en contextos presenciales y virtuales*, Río Cuarto, EFUNARC, 2006.
- [43] R. B. Miller, T. K. DeBacker & B. A. Greene, «Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing» *Journal of Instructional Psychology*, vol. 26, n° 4, p. 250-260, 1999.
- [44] P. Perrenoud, *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, 2008.
- [45] S. E. Ceman, «Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario» *Educere*, vol. 13, n° 46, pp. 777-783, 2009.
- [46] N. Zandomeni, S. Canale, A. Pacifico & F. Pagura, «El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores» *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 27, n° 52, 2016.
- [47] S. N. Pérez, M. Giuliano, A. Sacerdoti, O. Sposito & C. Gargano, «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*, México DF, 2016.
- [48] P. V. Paoloni, «Abandono y permanencia en Carreras de Ingeniería. Un estudio orientado a detectar factores de riesgo y fortalezas entre los ingresantes». En *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2015, pp. 135-158.
- [49] I. Mitchell & A. Carbone, «A typology of task characteristics and their effects on student engagement» *International Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 5-6, pp. 257-270, 2011.
- [50] A. García de Fanelli & C. Adrogué, «Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública» *Revista Fuentes*, n° 16, pp. 85-106, 06 2015.
- [51] A. Chiecher, «Abandonar ingeniería en la Universidad Nacional de Río Cuarto. La experiencia desde la voz de los protagonistas». *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013, pp. 81-108.
- [52] A. Chiecher, P. V. Paoloni & J. Guebara, «Abandonadores de las carreras de ingeniería. Motivo de abandono de los estudios y definición de nuevas metas» *Documento de Trabajo - Laboratorio MIG*, n° 10, 2011.
- [53] L. Cabrera, J. T. Bethencourt, P. Álvarez Pérez & M. González Afonso, «El problema del abandono de los estudios universitarios» *RELIEVE*, vol. 12, n° 2, pp. 171-203, 2006.
- [54] S. Askew, *Feedback for learning*, New York: Routledge, 2004.
- [55] S. Askew y C. Lodge, «Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning» de *Feedback for learning*, Londres, Routledge Falmer, 2000, pp. 1-18.
- [56] M. J. Rochera Villach & M. Naranjo Llanos, «Fostering self-regulated learning in an assess-ment situation» *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 5 (3), n° 13, pp. 805-824, 2007.
- [57] L. Shepard, «The role of classroom assessment in learning culture» *Educational Researcher*, vol. 29, n° 7, pp. 4-14, 2000.
- [58] D. Nicol & D. Macfarlane-Dick, «Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. En: C. Juwah et al. 2004) Enhancing student learning through» de *Enhancing student learning through effective formative feedback*, York, The Higher Education Academy Generic Centre, 2004, pp. 3-14.
- [59] P. R. Pintrich & D. H. Schunk, *Motivation in education: Theory, research, and applications*, New Jersey: Prentice Hall, 2002.
- [60] J. Hattie & H. Timperley, «The power of feedback» *Review of Educational Research*, vol. 77, n° 1, pp. 81-112, 2007.

D. Schlegel es licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Becaria CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación (en formación), Universidad Nacional de Cuyo.
<https://orcid.org/0000-0003-0583-5341>

P.V. Paoloni es doctora en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Además es Magister en Educación y Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Independiente del CONICET.
<https://orcid.org/0000-0002-9384-010X>

D.S. Donolo, es doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Córdoba; licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Córdoba; Maestro Normal Nacional, Escuela Normal de Profesores. Investigador Independiente del CONICET.
<https://orcid.org/0000-0002-0584-7492>