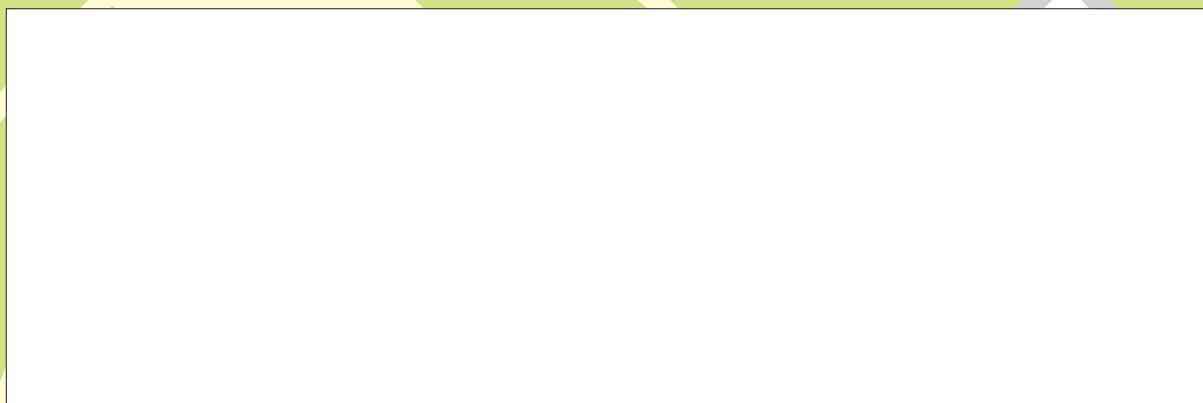




Universidad Nacional de Río Cuarto Facultad de Ingeniería



Documento de trabajo - Laboratorio de
Monitoreo de inserción de graduados

ISSN 1669-7847



Ruta Nacional N°36 Km. 601 - 5800 - Río Cuarto - Córdoba - Argentina
Tel./Fax : (0358) 4676246



VINCULACIONES ENTRE AUTOCONCEPTO Y EXPECTATIVAS

POR CONTEXTOS DE APRENDIZAJE.

Un estudio con ingresantes en Carreras de Ingeniería.

Documento de Trabajo N° 15
Río Cuarto, Abril 2017

Florencia Balangero, Paola Paoloni
Rocío Martín, Analía Chiecher, Mauricio Toledo

Monitoreo de Inserción de Graduados
Universidad Nacional de Río Cuarto - Facultad de Ingeniería



Autoridades de la Facultad de Ingeniería
Decano: Dr. Leonardo MOLISANI
Vice Decano: Mg. Raúl A. DEAN
Secretario Académico: Ing. Diego MUÑOZ
Secretario Técnico: Ing. Mariana BROLL
Secretario de Posgrado: Dra. Mercedes CARNERO
Secretario de Investigación y Desarrollo Tecnológico: Mg. Ezequiel TARDIVO
Secretario de Asuntos Estudiantiles y Graduados: Ing. Matías AMERI
Secretario de Vinculación con el Medio: Ing. Gonzalo MARTINEZ
Secretario General: Ing. Erica ZURITA
Directora General: Ysabel LOPO
Sub-directora General: Felisa VELEZ
Directora Registro de Alumno: Mariana GIRARDI

Diseño Gráfico: A.C. Luciano SÁNCHEZ

Responsable de la edición:
Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados
Facultad de Ingeniería - U.N.R.C.
Ruta Nac. 36 - Km. 601 (CP X5804BYA) Río Cuarto - Córdoba - Argentina
Tel.: (0358) 4676246
E-mail: mig@ing.unrc.edu.ar
WEB: www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/

Propietario: Facultad de Ingeniería - U.N.R.C.
ISSN: 1669-7847

El Documento de Trabajo que a continuación se presenta fue realizado sobre la base del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, desarrollado y aprobado por la alumna Florencia Balangero. Las profesoras Paola Verónica Paoloni y Rocío Martín obraron como directora y codirectora respectivamente. Asimismo, el trabajo se encuadra en las tareas sistemáticas realizadas por el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la Facultad de Ingeniería, dirigido por las Dras. Paola Paoloni y Analía Chiecher e integrado -entre otros miembros- por el Ing. Mauricio Toledo. En esta oportunidad, el escrito presenta resultados de las tareas realizadas por el MIG en el marco de las actividades de Integración a la Cultura Universitaria durante el año 2014.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Consideraciones conceptuales	5
2.1. Acerca del ingreso universitario	5
2.2. Acerca del autoconcepto.....	5
2.2.1 Dimensiones del autoconcepto.....	6
2.3. Acerca de los contextos de aprendizaje.....	8
2.3.1. Contextos poderosos para el aprendizaje. Rasgos distintivos.....	8
3. Aspectos metodológicos	10
3.1. Participantes.....	10
3.2. Instrumentos de recolección de datos	10
4. Interpretación de datos	12
4.1. Acerca de las percepciones del colegio secundario y de las expectativas por contextos de aprendizaje en la universidad	12
4.2. Acerca de las autopercepciones de los ingresantes	14
5. Consideraciones finales	17
6. Referencias bibliográficas	20



1. INTRODUCCIÓN

En el marco de una de las tareas que desarrolla el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG), dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Ingeniería (Universidad Nacional de Río Cuarto), se presenta este Documento de Trabajo, cuyo propósito es dar a conocer algunas de las principales características de los ingresantes en Carreras de Ingeniería.

Como equipo de trabajo, estamos convencidos que mientras más conozcamos acerca de los ingresantes y de sus expectativas sobre los contextos de aprendizaje en los que esperan participar en la universidad, más y mejores herramientas tendremos para pensar en situaciones y contextos de aprendizajes potentes en sus posibilidades para promover en ellos mayor interés, motivación y aprendizajes significativos.

El trabajo se centra en la necesidad apoyar la incorporación y la permanencia de los estudiantes en la educación superior -específicamente en Carreras de Ingeniería-, reconociendo en esto una urgencia a la que debemos atender, no sólo desde políticas estatales o acciones ministeriales, sino y principalmente, desde el lugar en el que como profesionales nos desempeñamos día a día.

Específicamente, este trabajo nos propusimos: a) conocer las autopercepciones de los ingresantes en dimensiones básicas como la académica, social, emocional, familiar y física; b) conocer las expectativas de los ingresantes acerca de los rasgos del contexto de aprendizaje que les gustaría encontrar en la universidad; c) conocer las percepciones y valoraciones de los ingresantes sobre los contextos de aprendizaje de sus colegios secundarios; d) analizar las vinculaciones entre creencias autorreferencias, percepciones y expectativas por contextos de aprendizaje; e) proponer aportes que puedan favorecer la integración de los ingresantes a la nueva cultura de la universidad, mediante el diseño de contextos instructivos promisorios para la motivación y el aprendizaje.

El escrito está estructurado, respectivamente, en cuatro secciones; a saber: consideraciones conceptuales, aspectos metodológicos, interpretación de datos y consideraciones finales.



2. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

2.1. Acerca del ingreso universitario

La lectura de diversas investigaciones (Luján et al., 2004; Martínez, 2013; Paoloni y Moreno, 2013; Vélez, 2002) permiten entender al ingreso en la universidad como aquella situación en la que convergen cambios, que se caracteriza particularmente por las expectativas de integración a una nueva cultura: la universitaria.

El ingreso en la universidad es una situación compleja, particularmente crítica en la que confluyen múltiples variables, personales y contextuales, en constante estructuración y re-estructuración. Dicha situación resulta ser en general un momento difícil de afrontar para los estudiantes (Paoloni y Moreno, 2013). Entre las variables personales, en este trabajo interesa puntualmente reconocer el papel del autoconcepto o percepciones autorreferenciales, las metas y las expectativas acerca del contexto de aprendizaje.

El acceso a la Casa de Altos Estudios implica la adaptación no sólo a la nueva institución sino también a sus códigos, valores, y como expresan los estudiantes en una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Vélez, 2002) la comunicación, aprendizaje, tiempos y particularmente el posicionamiento que como alumno universitario se debe tener frente al estudio, son cuestiones que influyen pudiendo o no dificultar su adaptación. Lo que en cierta medida, genera en principio nuevos sentimientos y emociones ante lo desconocido.

Ingresar en la Universidad exige aprendizajes que van más allá de lo académico y lo institucional. Al respecto, Vélez (2002) sostiene que al ingresar en la universidad no sólo se produce un nuevo encuentro con los conocimientos propios de la Carrera elegida sino además con una cultura, lo cual implica apropiación de sus códigos, costumbres, lenguajes y lugares.

La preocupación compartida por lograr una mayor comprensión del proceso de integración a la cultura universitaria que experimentan quienes aspiran a ser alumnos de grado, demuestra la necesidad de confrontar y discutir sobre esta temática que atraviesa nuestra realidad como profesionales y como sociedad. El paso de la escuela secundaria a la universidad es un momento crítico para cualquier estudiante, de modo que los profesionales del área de la educación y todos quienes cumplan funciones orientadas a facilitar esta transición, deben conocer, entender y atender con esmero y dedicación.

2.2. Acerca del autoconcepto

El problema con el que nos encontramos cuando intentamos definir el autoconcepto es la confusión, ambigüedad e imprecisión conceptual y terminológica que ha lo caracterizado a lo largo de los años (Hall y Lindzey, 1970 en Gonzalez y Tourón, 1992). Este problema encuentra su explicación el hecho de que diversos autores aluden a este concepto de diferentes maneras. Así por ejemplo, una revisión de literatura específica pone en evidencia la confusión que existe entre los términos autoconcepto y autoestima.

De acuerdo a lo planteado por Sosa Baltasar (2014) el término autoconcepto refiere a los aspectos cognitivos y el término autoestima, se utilizaría para describir variables de tipo afectivas y/o valorativas de uno mismo. El autoconcepto entonces se vincula a las preguntas que uno se hace a sí mismo: ¿quién soy?, ¿cómo me defino y describo? Dicho autoconcepto, necesita además una dimensión valorativa para completarse, y a esta dimensión vinculada a sentimientos y valoraciones de uno mismo se la denomina autoestima. Esta última se relaciona con preguntas como: ¿qué siento respecto a cómo soy?, ¿en qué medida valoro mis características?

Para Alexander (2006), las autopercepciones constituyen un tipo de creencias que se entienden como modelos internos vinculados a todas las áreas de desarrollo que una persona construye en relación a sí misma. Peralta Sánchez y Sánchez Roda (2003), lo



definen como el “conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, las percepciones que el individuo se adjudica a sí mismo y las características o atributos que usamos para describirnos” (p.97). Garelo (2010) indica además que las autopercepciones “se basan en sucesos pasados y contribuyen a la fijación de metas y a la formulación de juicios sobre el futuro” (p.78). En este sentido, las potencialidades del yo se reflejan en las concepciones acerca del futuro, constituyendo la información con que la persona maneja acerca de sí y mediante la cual posibilita el desarrollo de sus potencialidades.

En el ámbito de la educación superior, tanto las valoraciones como las percepciones que los estudiantes construyen acerca de sí mismos cobran especial relevancia porque orientan el modo frecuente de ser y proceder en las diversas situaciones de logro a las que se enfrentan (Paoloni, 2014).

Una de las características más significativas del autoconcepto, es su multidimensionalidad (Tomás y Oliver, 2014).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976, en González y Tourón, 1992) proponen un modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto. Así, desde una concepción global del autoconcepto en la que la persona se percibe a sí misma de manera general, se avanza hacia una concepción integrada por varias dimensiones en la que la persona se percibe a sí misma en relación con diferentes dimensiones -como física, social, emocionales, académicas y familiares-, vinculadas con determinados aspectos de su personalidad. Desde esta perspectiva en la que nos posicionamos, el individuo puede lograr construir el autoconcepto global de uno mismo, al mismo tiempo que logra autoconcepciones específicas.

A partir de estas premisas, numerosos investigadores desarrollaron instrumentos orientados a corroborar la estructura multidimensional y jerárquica del autoconcepto. Un ejemplo de estos instrumentos lo constituye el Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (2009). Este cuestionario evalúa cuantitativamente las dimensiones del autoconcepto: académica/laboral, familiar, emocional, social y física; tanto en niños, adolescentes como en adultos. Actualmente se cuenta con cuatro ediciones, todas demuestran el éxito del cuestionario.

2.2.1 Dimensiones del autoconcepto

La mayoría de los investigadores, acuerdan en considerar que las percepciones autorreferenciales se integran a una de tres áreas bien definidas: académica, física o social (Alexander, 2006).

- **DIMENSIÓN ACADÉMICA:** refiere a las percepciones que tiene una persona acerca de sí misma como estudiante. Hace referencia a la valoración que realiza una persona respecto de la calidad del desempeño de su rol como estudiante (bueno, o malo). Al respecto, Garelo (2010) indica la importancia de conocer las autopercepciones de los estudiantes desde el punto de vista de la enseñanza, ya que permite establecer algunas relaciones entre el rendimiento presente con sucesos pasados y con metas de desempeño futuro. No sólo se encuentra correlacionado con el rendimiento académico, sino que positivamente se puede correlacionar también con el ajuste psicosocial, la calidad de ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo, la responsabilidad y con estilos parentales de inducción afecto y apoyo. Se lo vincula negativamente con el abandono académico, el conflicto y con estilos parentales de coerción indiferencia y negligencia (García y Musitu, 2009).
- **DIMENSIÓN FÍSICA:** implica la percepción relativa a la apariencia física, el atractivo y las competencias o habilidades en deportes o actividades físicas. Esto



es, como se percibe la persona a sí misma en relación a su aspecto y condición física. De acuerdo a esta variable la persona puede referirse a sí misma de acuerdo a su condición física (“me buscan para realizar un deporte”, “soy bueno”); en este caso se encuentra una vertiente social vinculada a la práctica deportiva en la que se involucra en la percepción propia la opinión de los otros. Y por otra parte, esta variable refiere también a cómo se percibe físicamente (“me agrado”, “me atraigo”, “soy elegante”). El autoconcepto físico se relaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la apreciación de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar (García y Musitu, 2009).

- **DIMENSIÓN SOCIAL:** abarca el conjunto de percepciones que tenemos acerca de nuestras interacciones con los otros, como pares, docentes, familiares, amigos. Esta dimensión refiere a la valoración del propio desempeño en relaciones sociales. Describe no solo la red social del individuo y su facilidad o dificultad para mantenerla, sino que también algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable, alegre) (García y Musitu, 2009). Esta dimensión correlaciona positivamente al igual que la dimensión académica, con el ajuste psicosocial, con el rendimiento académico; además se vincula con el bienestar psicosocial, con la estima y aceptación de compañeros, con estima de profesores y superiores, con la conducta prosocial y con valores universales. Negativamente se correlaciona con comportamientos disruptivos, agresividad y sintomatología depresiva (García y Musitu, 2009).

Basados en el modelo jerárquico multidimensional de Shavelson et al. (1976, en Shavelson y Bolus, 1982), García y Musitu (2009) agregaron otras dos dimensiones a las anteriormente mencionadas: la dimensión emocional y la dimensión familiar del autoconcepto, también consideradas en este estudio:

- **DIMENSIÓN EMOCIONAL:** refiere a la percepción del sujeto acerca de su estado emocional y sus respuestas a situaciones específicas. Esteve (2005, en Sosa Baltasar, 2014) señala que esta dimensión se compone no solo de las percepciones que el sujeto tiene de su estado emocional sino además de aquellas respuestas a situaciones cotidianas que involucran necesariamente compromiso o implicación personal. De acuerdo a los planteos de García y Musitu (2009) esta dimensión tendría dos fuentes, una referida a la percepción general que la persona tiene de su propio estado emocional (“soy nervioso”, “me asusto con facilidad”) y otra vinculada a situaciones específicas en la que está implicada una persona con rango superior como por ejemplo un profesor (cuando me preguntan, me hablan, etc.). El autoconcepto emocional correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, al igual que el autoconcepto social, con la ansiedad, consumo de alcohol y cigarrillos y con una pobre integración social sea en el aula o en el ámbito laboral. Positivamente, esta dimensión correlaciona con habilidades sociales, el autocontrol, sentimiento de bienestar y aceptación de iguales (García y Musitu, 2009).
- **DIMENSIÓN FAMILIAR:** se lo relaciona con la percepción que la persona tiene con respecto a su implicación, participación e integración en el núcleo familiar (Sosa Baltasar, 2014). Esto es, se vincula a dicha dimensión con la apreciación que el sujeto tiene de sí mismo como parte de su familia. De acuerdo a los planteos de García y Musitu (2009), es uno de los factores más importantes del autoconcepto. Éste, correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con la percepción de salud física y mental, con la conducta prosocial, con el sentimiento de integración escolar y laboral, entre otros; y negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el consumo de drogas.



2.3. Acerca de los contextos de aprendizajes

En lo que respecta a investigaciones en Psicología Educacional, el contexto, a lo largo de la historia, no ha sido comprendido de la misma manera como así tampoco considerado igualmente importante. Se evidencia, en las últimas décadas, un paulatino deslizamiento desde visiones que plantean dualidad entre vínculos existentes entre persona y situación, hacia perspectivas que de una manera más integral atienden a la complejidad de la persona que actúa en situación (Rinaudo, 2014). Así, la Psicología Educacional se ha visto atravesada por diferentes perspectivas y teorías -conductistas, constructivistas cognitivas y socioculturales- las cuales influyeron en la interpretación que en diversos momentos se ha dado al contexto de aprendizaje. Nos detendremos aquí, en la perspectiva sociocultural, debido a que la misma atiende de una manera más integral a las variables que nos interesan estudiar.

En cuanto a los planteos de este enfoque, el sociocultural, la mirada individualista cambia por una que se focaliza en aprendizajes en contextos sociales y culturales, además en la adquisición de habilidades intelectuales a través de interacciones sociales; evidenciando que focaliza su mirada no sólo en procesos sociales sino también en los individuales, que median en la co-construcción del conocimiento y del desarrollo (Rinaudo, 2014).

Posiblemente pueda decirse que en la actualidad esta creciente importancia que se le otorga en investigaciones sobre contexto, sea causa del cambio en la comprensión del mismo. Ya no dentro de los aspectos físicos en los que se inserta la escuela y se desarrollan los aprendizajes, sino que se incluyen el estudio de variables históricas y culturales de los mismos (Rinaudo, 2014).

Cole (1999, en Rinaudo, 2014) considera que existen dos concepciones acerca del contexto. Las mismas, son expresiones metafóricas que representan las nuevas formas de comprenderlo. Una de ellas entiende al contexto como “aquellos que rodea/envuelve” a un individuo en una situación. La otra, refiere al contexto como “aquello que entrelaza”, entendiéndolo como un todo que conectado da coherencia a sus partes.

2.3.1. Contextos poderosos para el aprendizaje. Rasgos distintivos

Los contextos poderosos de aprendizaje son definidos por Norton (2008 en Rinaudo, 2014) como aquellas oportunidades que brindan los ambientes para el desempeño de las actividades que lleven no sólo a aprendizajes genuinos, sino que también al desarrollo personal de los estudiantes. De acuerdo a los planteos de Melgar y Donolo (2011), los contextos poderosos para aprender ofrecen la oportunidad de una formación en la que las personas puedan desarrollar diversas habilidades con las cuales puedan resolver las variadas situaciones que afrontan.

Es posible construir contextos prometedores, de acuerdo a las investigaciones desarrolladas, considerando la percepción que tanto docentes como alumnos construyen acerca de los mismos. Es así que pueden mencionarse rasgos característicos de los mismos.

Al parecer los juicios de los estudiantes con respecto al contexto, juegan un rol importante. De acuerdo a los planteos de Elen y Lowyck (1999, en Martín, Rinaudo y Paoloni, 2011) los propios estudiantes tienen concepciones sobre la forma en la cual los rasgos de la enseñanza influirían, ayudando o atrasando el aprendizaje o la realización de las tareas. Coincide con estos planteos Pratt (1992 en Martín, Rinaudo y Paoloni, 2011) cuando afirma que “las concepciones juegan un rol central en la percepción e interpretación del ambiente, y en la forma de reaccionar ante él” (p. 5).

Son también conocidos como ambientes poderosos de aprendizajes (Powerful Learning Environment -PLE-), los mismos promueven la adquisición de conocimiento de alta



calidad. Para ello, según los planteos de Könings, et al. (2008) un contexto de tal tipo debe reunir ciertas características, a saber:

- En primer lugar deben contener o proponer a los alumnos tareas de aprendizaje desafiantes, realistas y complejas (Könings, et. al., 2008). En tal sentido, las tareas deben estar pensadas a partir de un conocimiento previo del estudiante el cual será integrado y utilizado en diferentes situaciones reales por el mismo.
- En segundo lugar, debe promover aprendizajes con sentido. Esto significa que el aprendizaje en un contexto no está dirigido hacia la reproducción de conocimiento, sino hacia un proceso activo de dar sentido a la materia y la creación de modelos mentales, que pueden ser reutilizados en nuevas situaciones problemáticas (Könings et. al., 2008).
- En tercer lugar, los contextos poderosos de aprendizaje apuestan al logro de autonomía en los alumnos. Para estimular una manera auto-dirigida e independiente de aprendizaje y pensamiento se busca la gradual transferencia de la responsabilidad de los procesos de aprendizaje a los propios estudiantes (Könings, et. al., 2008).
- En cuarto lugar, a través la inclusión de los grupos pequeños, el trabajo colaborativo, y de amplias oportunidades para la interacción, los PLE dan a los estudiantes un activo y constructivo papel en el proceso de aprendizaje (Könings, et. al., 2008).
- En quinto lugar, los objetivos de aprendizaje y las demandas de la tarea son claras, precisas de modo tal de favorecer en los estudiantes la construcción de planes cognitivos orientados en el sentido en que el docente lo espera según las metas de formación que se ha propuesto lograr (Könings, et. al., 2008).

Desde una perspectiva similar, Rinaudo (2014) enuncia cinco rasgos que según sus apreciaciones distinguen a los contextos poderosos para el aprendizaje, a saber: 1) los contextos promisorios para el aprendizaje brindan a los estudiantes oportunidades para trabajar activamente en el logro de nuevos conocimientos; 2) en dichos contextos, los aprendizajes parten de problemas auténticos y relevantes dentro de un campo disciplinario; 3) los mismos reconocen seriamente tanto las necesidades específicas y conocimientos previos como las habilidades y motivación de los estudiantes; 4) ofrecen oportunidades para la colaboración entre pares; por último, 5) en ellos las evaluaciones armoniosamente se encuentran integradas con las actividades desplegadas.

Como se infiere, tanto Könings, et al. (2008) como Rinaudo (2014) coinciden en las características que en teoría debería reunir todo contexto poderoso de aprendizaje. Melgar y Donolo (2011) destacan particularmente la importancia de los dos primeros rasgos mencionados por los autores referidos, al afirmar que a estos contextos se los puede caracterizar por instaurar la posibilidad de que las personas construyan activamente su propio conocimiento y que esto se debe a la presentación de desafíos inspirados en problemas genuinos.



3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación se encuadra en los enfoques mixtos en tanto considera simultáneamente instrumentos y procedimientos propios de la metodología cualitativa y cuantitativa. Sin embargo, para este escrito en particular, se seleccionaron los resultados y procedimientos correspondientes a la perspectiva cuantitativa, una de las dos que integra el trabajo macro en el que se inscribe el trabajo.

3.1. Participantes

Trabajamos con todos los aspirantes a alumnos de Carreras de Ingeniería de la Facultad de Ingeniería de la UNRC para el ciclo lectivo 2014 (N= 175). Discriminados por Carrera, participaron alumnos de las cuatro Carreras que dicta la Facultad de Ingeniería: Ingeniería Mecánica (N=70), Ingeniería Química (N=48), Ingeniería en Telecomunicación (N=36) e Ingeniería Electricista (N=21).

3.2. Instrumentos de recolección de datos

Nos valimos de dos instrumentos para la recolección de datos.

Los datos relativos a *autopercepciones de los ingresantes*, se recabaron por medio de un protocolo de auto-informe: se trata del *Autoconcepto Forma 5 (AF5)* de García y Musitu (2009). Este instrumento, recoge datos cuantitativos. Mide cinco dimensiones del autoconcepto, a saber: académica/profesional, social, emocional, familiar y física. El instrumento está compuesto por 30 ítems distribuidos en grupos de 6 en cada una de las dimensiones referidas. Se indica al participante que lea y conteste cada ítem en base a una escala de 99 puntos, siendo 1 el valor que indica estar 'totalmente en desacuerdo' y 99, el valor que indica estar 'totalmente de acuerdo'. Este cuestionario fue también completado por 175 ingresantes.

Los *datos sobre percepciones y expectativas por contextos de aprendizaje* se recabaron mediante el *Inventory of Perceived Study Environment (IPSE)* (Wierstra et al., 1999). El IPSE 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 ellos. Los valores más bajos son indicadores de desacuerdo (los números 1, 2 y 3) y los valores más altos (4, 5 y 6) indican el grado de acuerdo por parte de los estudiantes con las afirmaciones proporcionadas. El cero, es la opción numérica equivalente al "no sé qué responder". El IPSE es un cuestionario orientado a conocer las percepciones y expectativas sobre contextos de aprendizajes. El instrumento está compuesto por dos secciones: una primera sección -o sección A-, indaga acerca de las percepciones de los estudiantes respecto de un determinado contexto de aprendizaje. Una segunda sección -sección B-, indaga 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 nuevo contexto considerado. En esta oportunidad, el instrumento ha sido adaptado de su versión traducida al español por Martín (2014). En tal sentido, en base a la propuesta de Paoloni, Martín y Chiecher (2015), se introdujo una variante sólo en el contexto al que hace referencia la sección A. Así, mientras que en la versión original, ambas secciones del IPSE -A y B- refieren a un mismo contexto de aprendizaje; en la adaptación con que trabajamos, la sección A indaga sobre percepciones referentes al colegio secundario, mientras que la sección B refiere al contexto esperado en relación a la universidad. De tal modo, la variación considerada, nos permitió indagar específicamente sobre las percepciones que los ingresantes tienen sobre los contextos de aprendizaje que vivenciaron durante sus estudios secundarios y sus expectativas respecto de la universidad. Este cuestionario fue completado por 137 ingresantes.



Tabla 1. Descripción de las escalas del IPSE (Wierstra, et al. 2009).

Escalas	Descripción	Ejemplo
Reproducción	Esta escala evalúa las percepciones de los estudiantes acerca del modo de vinculación con el saber que el profesor espera que ellos establezcan durante el cursado de la asignatura. Cuando se trata de percepciones de una vinculación algo arbitraria con los conocimientos a aprender, cuando los alumnos consideran que no promueve la construcción de sentido, estamos hablando de un modo de vinculación que promueve la 'reproducción' de los contenidos.	"El profesor espera que los estudiantes aprendan las definiciones de memoria lo más literalmente posible".
Conexión	Esta escala alude a aquellas relaciones internas que establece un estudiante con los contenidos específicos de una asignatura.	"El profesor espera que los estudiantes conecten por sí mismos los diferentes aspectos de los contenidos de la materia".
Aplicación	Esta escala atiende a las percepciones de los estudiantes respecto de la transferencia y uso del conocimiento de los contenidos de un curso en diversos contextos.	"El profesor establece relaciones entre la teoría y ejemplos tomados de la práctica".
Interacción/Implicación	Esta escala considera las percepciones de los estudiantes acerca de las formas interactivas de enseñanza que se desarrollan en el contexto de aprendizaje.	"El profesor da a los estudiantes la oportunidad para participar activamente en el curso".
Personalización	Los ítems de esta escala buscan conocer las percepciones de los estudiantes acerca de las distancias o acercamientos posibles con el profesor en el contexto de aprendizaje.	"El profesor muestra interés por los problemas de los estudiantes".
Inclusión/Participación	Esta escala refiere, por un lado, a las percepciones de los estudiantes sobre la posibilidad que tienen para hacer conocer sus opiniones sobre los contenidos y métodos de enseñanza; por otro lado, atienden también a las percepciones acerca de la consideración que esas opiniones reciben durante el desarrollo del curso.	"Las ideas y sugerencias de los estudiantes son utilizadas en el curso".
Autorregulación/Individualización	Los ítems de esta escala refieren a las percepciones de los estudiantes sobre las posibilidades que tienen para auto-direccionar sus aprendizajes y tomar decisiones en el curso	"Me dan la oportunidad de perseguir mi interés particular en el curso"
Orientación de las tareas	Esta escala alude a las percepciones de los estudiantes sobre la posibilidad de recibir orientación por parte del profesor con respecto a la estructura, procedimientos y objetivos de enseñanza que se promueven durante el desarrollo de las diferentes tareas.	"Se informa a los estudiantes que pueden esperar sobre la evaluación"

Fuente: Elaboración propia.



4. INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1. Acerca de las percepciones del colegio secundario y de las expectativas por contextos de aprendizaje en la universidad

La Tabla 2 expuesta a continuación, sistematiza los datos obtenidos para 137 ingresantes en la Facultad de ingeniería en cada una de las 8 escalas consideradas por el IPSE.

Tabla 2. Valores promedio y desvío estándar para cada una de las escalas que integran el IPSE. Datos para 137 ingresantes en Carreras de Ingeniería. UNRC. 2014.

Escalas	Sección	M	D.S.
<i>Reproducción</i>	A	3,30	0,95
	B	3,88	0,84
<i>Conexión</i>	A	3,32	1,23
	B	4,32	1,23
<i>Aplicación</i>	A	4,30	0,83
	B	5,33	0,72
<i>Interacción/Implicación</i>	A	4,44	0,92
	B	5,25	0,87
<i>Personalización</i>	A	4,58	0,90
	B	5,20	0,70
<i>Inclusión/Participación</i>	A	3,74	0,79
	B	3,95	0,93
<i>Autorregulación/Individuación</i>	A	2,97	0,89
	B	3,63	1,02
<i>Orientación de las tareas</i>	A	4,10	0,98
	B	5,03	0,94

Fuente: Elaboración propia.

Percepciones sobre contextos de aprendizajes del nivel medio: esta categoría se corresponde con los datos arrojados por el instrumento en la sección A, referentes al contexto de aprendizaje vivenciado por los participantes en el secundario. Como se advierte, los resultados no están comprendidos en valoraciones entre 5 y 6 en ninguna de las escalas consideradas por el IPSE, lo que significa que no se advierten puntuaciones altas en estos aspectos. Los valores obtenidos, en general, están comprendidos entre puntuaciones medias (esto es, entre 3 y 4), medias-altas (entre 4 y 5) y medias bajas (entre 2 y 3).

Se advierten puntuaciones medias en las escalas correspondiente a Reproducción de contenidos (M=3.30), Conexión (M=3.32) e Inclusión/participación (M=3.74). De acuerdo a los datos obtenidos, pareciera que en general, este grupo de ingresantes acuerda en percibir un modo de vinculación con el saber esperado por el docente algo arbitraria; del mismo modo perciben las relaciones que establecieron con los contenidos específicos trabajados en el secundario. Las puntuaciones obtenidas en la escala Inclusión/Participación también indican acuerdo en percibir que en algunas situaciones pudieron dar a conocer su opinión y que esta fue tomada en cuenta por los docentes de la escuela media.



Las puntuaciones medias-altas se presentan en las escalas *Ampliación* (M=4.30), *Interacción/implicación* (M=4.44), *Personalización* (M=4.58) y *Orientación a las tareas* (M=4.10). Tales puntuaciones señalan que los participantes coinciden en percibir que tuvieron algunas oportunidades tanto para transferir como para hacer uso de los conocimientos en diversos contextos. De igual modo, señalan acuerdo con el uso de formas interactivas de enseñanza, indicado esto en los puntajes asignados en la escala *Interacción/Implicación*. Acuerda además en que participaron de experiencia de aprendizajes basada en acercamiento con el profesor. De igual modo coinciden en que recibieron orientación por parte del docente en cuanto a las tareas requeridas.

Un valor medio-bajo es obtenido en la escala *Autorregulación/Individualización* (M=2,97). De acuerdo con esta última puntuación se supone que este grupo en particular de ingresantes concuerda en advertir cierta insatisfacción referida a las posibilidades que tuvieron para autorregular sus aprendizajes y tomar decisiones en el curso de sus estudios correspondientes a la escuela media.

Expectativas por contextos de aprendizajes: en esta categoría se agrupan los resultados obtenidos en la sección B del instrumento. La misma nos permite una aproximación a lo que esperan los ingresantes del nuevo contexto de aprendizaje, esto es, la universidad.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas en esta sección, se observa que en las escalas: *Aplicación* (M=5.33), *Interacción/Implicación* (M=5.25), *Personalización* (M=5.20) y *Orientación de las tareas* (M=5.03), concentran los valores más altos de los puntajes asignados por lo alumnos (comprendidos entre 5 y 6). Estas expectativas elevadas se manifiestan en relación con los rasgos característicos de contextos promisorios para la conformación de comunidades de aprendizaje potencialmente efectivas para el logro de las metas educativas.

En base a estos resultados, podría decirse que, en general este grupo de ingresantes desea ser parte de un contexto de aprendizaje en el que se promueva la transferencia y uso de conocimiento, favorezca las interacciones entre pares y entre alumnos y docentes, que ayuden a disminuir las distancias percibidas entre el profesor y los estudiantes y brinden orientaciones claras por parte del profesor respecto de las tareas, procedimientos, objetivos de enseñanza y desempeños esperados como parte del proceso de formación profesional.

Los resultados indican que los participantes de este estudio, valorarían formar parte de contextos académicos que promueva la construcción de aprendizajes con sentido, donde se propongan tareas dinámicas que fomenten su participación, procesos de interacción e implicación; contextos en los que procesos de feedback promuevan mayores cuotas de autonomía y donde las orientaciones brindadas por el profesor ayuden a autorregular los recursos internos y externos con que cuentan para aprender. De igual modo, este grupo de ingresantes valoraría 'conservar' algunos aspectos del contexto que vivenciaron aparentemente durante el secundario, aquellos relativos a la aplicación y transferencia del conocimiento, y la calidad y cercanía de los vínculos establecidos con los profesores.

En base a los resultados obtenidos en aquellas escalas que obtuvieron puntuaciones medias (entre 3 y 4), a saber: *Reproducción* (M=3.88); *Inclusión/Implicación* (M=3.95) y *Autorregulación/Individuación* (M=3.63), se puede decir que este grupo de ingresantes en general acuerdan en esperar -valga la redundancia- que el profesor espere de ellos la reproducción de contenido. En este sentido, pareciera que advierten cierta conformidad con que se promueva en ellos una vinculación con el contenido algo arbitraria. No obstante, señalan interés por hacer conocer sus opiniones sobre los contenidos o métodos de enseñanza, tomando una actitud activa y participativa en su proceso de aprendizaje. Se corresponden los resultados en las escalas *Inclusión/Participación* y *Autorregulación/Individuación*, ya que se observa el interés por asumir la misma actitud frente a su propio aprendizaje.



En cuanto a *Conexión* ($M=4.32$) puede decirse que al obtener puntuación media-alta, los ingresantes señalarían estar de acuerdo en establecer una relación próxima con el contenido específico de cada asignatura en el nuevo contexto, la universidad.

Comparando percepciones y expectativas por contextos de aprendizaje: como se observa, los valores obtenidos en la sección B son significativamente superiores en comparación con los valores de la sección A, excepto en la escala *Reproducción*. Esto permite suponer que particularmente este grupo de estudiantes apuestan a un contexto de aprendizaje potente en sus posibilidades de promover mejores aprendizajes, que atienda convenientemente a las características o rasgos considerados en las escalas: *Conexión*, *Aplicación*, *Interacción/Implicación*, *Personalización*, *Inclusión/Participación*, *Autorregulación/Individuación*, y *Orientación de las tareas*.

En cuanto a *Reproducción*, las puntuaciones obtenidas en esta escala no son teóricamente las esperadas. Se observa que obtienen puntuaciones más elevadas en la sección B en relación con la sección A, lo que sugeriría que los alumnos esperan que sus docentes apelen a procesos de reproducción de contenidos, de memorización de conocimientos, esto es, el establecimiento de una relación un tanto arbitraria entre los nuevos contenidos o saberes a aprender y los conocimientos previos disponibles. Así, se estaría destacando una escasa mediación de procesos de construcción de sentido y esto es muy llamativo y hasta contradictorio con el resto de los resultados.

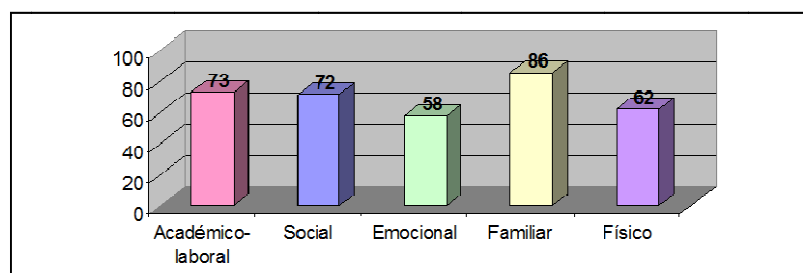
Lo esperado en relación a esta escala, era que las puntuaciones de expectativa sean menores a las de percepción de contexto, obtenidas en sección A, y que por parte de los alumnos se espere participar de un contexto que les brinde otro tipo de vinculación con el aprendizaje en sí, que no esté basado por el mecanismo.

En cuanto a ello, se ha observado en un estudio anterior llevado a cabo por Paoloni, Chiecher y Martín (2014) puntuaciones similares a las obtenidas en el presente trabajo. Las autoras sugieren que frente a esta aparente contradicción con lo teóricamente esperado y con los valores elevados obtenidos en las demás escalas, la necesidad de profundizar en conocer las representaciones que el grupo de jóvenes tiene acerca del valor personal y social de los rasgos contextuales como lo son la autonomía, la participación y creatividad frente al reproducionismo y pasividad.

4.2. Acerca de las autopercepciones de los ingresantes

Como se observa en el Gráfico 1 expuesto a continuación, las cinco dimensiones del autoconcepto consideradas en este estudio obtuvieron en general puntuaciones que se orientan en sentido positivo y superan ampliamente los valores teóricos promedio de la escala original comprendida entre 1 y 99. Se pueden observar los resultados de la totalidad de los participantes en un esquema de barras, en el mismo se demuestran las puntuaciones promedio para cada dimensión del autoconcepto.

Gráfico 1. Puntuaciones promedio para ingresantes en ingeniería 2014.



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados pudieron ser sistematizados en relación a cada carrera ofrecida por la Facultad de Ingeniería. La Tabla 3 nos muestra los valores obtenidos por el grupo de ingresantes total y discriminados por Carreras.

Tabla 3. Media y desvío estándar para cada una de las dimensiones consideradas por el AF5 en cada una de las Carreras de Ingeniería. FI-UNRC. Año 2014.

Dimensiones	Electricista		Química		Mecánica		Telecom.		Total ingresantes	
	M	s.d	M	s.d	M	s.d	M	s.d	M	s.d
Familiar	89	1,03	91	0,79	84	1,41	83	1,39	86	1,26
Social	72	1,89	71	1,66	72	1,45	72	1,88	73	1,65
Académica	72	1,27	78	1,11	69	1,22	73	0,91	72	1,19
Física	66	1,74	60	1,71	61	1,77	62	1,72	62	1,73
Emocional	54	1,52	58	2,11	60	1,70	57	1,82	58	1,82
N	21		48		70		36		175	

Fuente: elaboración propia.

Considerando al grupo de ingresantes en su conjunto, llama la atención la dimensión *autoconcepto familiar* que adquiere valores promedio significativamente superiores respecto del resto de las escalas (M=86). El autoconcepto familiar, como se menciona anteriormente, está relacionado con la forma en cómo se percibe el sujeto en su seno familiar, vinculado a su implicación, participación e integración (Sosa Baltasar, 2014). Por tanto, y de acuerdo a los planteos de la autora, puede hablarse de una percepción positiva por parte de los participantes en lo que refiere a confianza y afecto experimentado en el seno familiar como así también de la aceptación por parte de los otros miembros de la familia. De acuerdo a los planteos de García y Misutu (2009) la dimensión familiar del autoconcepto correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral.

En cuanto a las autopercepciones de este grupo de ingresantes respecto de la dimensión *académico-laboral*, esto es, sobre la calidad de su desempeño como estudiante sea tanto de su propia actividad como de las cualidades valoradas específicamente en los contextos que se desempeñe, es positiva. Se observa en puntuación media-alta (M=73). De igual modo, la puntuación obtenida en la dimensión *social* del autoconcepto (M=72) sugiere una valoración positiva por parte de los estudiantes en lo referente a su competencia en las relaciones sociales: establecer, consolidar y ampliar sus vínculos sociales.

Los valores más bajos obtenidos, se encuentran en un nivel medio. Los mismos corresponden a la dimensión *física* del autoconcepto (M=62) y a la dimensión *emocional* del autoconcepto (M=58). En el primer caso, quizás podamos considerar cierta exigencia en los estándares que este grupo en particular maneja para reconocer y valorar su aspecto y condición física. Respecto de la segunda dimensión (emocional) podemos suponer que este grupo de alumnos en particular tiene alguna dificultad para reconocer con claridad sus emociones y el manejo emocional que efectúan en situaciones particulares.

Los valores obtenidos en las cinco dimensiones, *académica* (M=73), *física* (M=62), *social* (M=72), *familiar* (M=86) y *emocional* (M=58), al ser puntuaciones medias o medias-altas orientadas en sentido positivo, nos permiten suponer que la valoración que estos



ingresantes tienen de su autoconcepto general es positiva. Se supone que esto es una importante fortaleza porque en teoría estas creencias intervienen en las propias situaciones de aprendizajes de los estudiantes pudiendo mediar en los logros académicos obtenidos.



4. CONSIDERACIONES FINALES

Como bien se aclaró en apartados anteriores, para abordar el tema del ingreso universitario, es preciso atender a los aspectos contextuales y personales que en él confluyen. Es por ello, que en este capítulo se presentan las interpretaciones que elaboramos a partir de los datos obtenidos con los distintos instrumentos de recolección de datos enfocados en el autoconcepto y en las expectativas por contextos de aprendizaje. En función de las expectativas iniciales y percepciones del contexto tanto en relación con el nivel secundario como universitario; y de las autopercepciones de los participantes de este estudio, los resultados obtenidos se orientan a corroborar la complejidad que implica este particular período de transición en la vida de los ingresantes en la universidad.

El ingreso a la universidad implica cambios, adaptaciones y apropiación de esta nueva cultura, al nuevo estudiante le involucra necesariamente un tiempo. "Tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella." (Vélez, 2002:10). En este marco, entendemos que el sólo hecho de haber generado oportunidades para que los estudiantes se piensen a sí mismos es importante; valoramos así la oportunidad que se les ha brindado para reflexionar acerca de sí mismos y para pensar entorno a aquellas características del contexto de aprendizaje que les gustaría experimentar en esta nueva etapa académica que han elegido transitar.

En el ámbito de la Educación Superior, según aclara Paoloni (2014), tanto las valoraciones como las percepciones que los estudiantes construyen acerca de sí orientan el modo frecuente de ser y proceder en las diversas situaciones de logro a las que se enfrentan, por lo que cobran especial relevancia.

Si analizamos las expectativas de los ingresantes por contextos de aprendizaje desde los planteos de Rinaudo (2014) sobre contextos poderosos para el aprendizaje, advertimos que lo que los ingresantes esperan encontrar en la universidad es precisamente eso: contextos promisorios para el logro de aprendizajes con sentido. En tal sentido, de los cinco rasgos que según Rinaudo (2014) distinguen a los contextos poderosos para el aprendizaje, hemos identificado particularmente dos que parecen coincidir con las expectativas de los estudiantes; esto es: 1) los contextos promisorios para el aprendizaje brindan a los estudiantes oportunidades para trabajar activamente en el logro de nuevos conocimientos; 2) en dichos contextos, los aprendizajes parten de problemas auténticos y relevantes dentro de un campo disciplinario.

En cuanto a que los contextos promisorios para el aprendizaje brindan a los estudiantes oportunidades para trabajar activamente en el logro de nuevos conocimientos, es reconocido por los participantes, nuestros resultados sugieren que, los alumnos en su mayoría esperan poder establecer un vínculo tal con el contenido de cada asignatura que puedan aplicarlo a diversos contextos, como así también participar de clases interactivas, en donde se pueda establecer una relación docente-alumno más próxima. Se observa el deseo de poder asumir una actitud activa frente a su proceso de aprendizaje basada en la participación aunque considerando el apoyo constante del docente frente a diversas propuestas. También señalan interés por hacer conocer sus opiniones sobre los contenidos o métodos de enseñanza, tomando una actitud activa y participativa en su proceso de aprendizaje. Se observa el mismo interés por asumir la esta actitud frente a su propio aprendizaje, auto-direccionándolo y tomando decisiones sobre el curso, siendo protagonistas de sus avances hacia las metas de formación.

Dijimos también que en los contextos educativos promisorios, los aprendizajes parten de problemas auténticos y relevantes dentro de un campo disciplinario. En cuanto a ello, llama la atención que gran parte de los participantes de este estudio, esperan que los docentes 'esperen' por parte de ellos una memorización del contenido, una relación con el conocimiento que teóricamente no facilitaría la construcción de sentido, es decir una



reproducción del contenido, sin hacer mención a los contenidos propios de cada asignatura, sin demostrar expectativa porque los docentes fomenten en ellos un vínculo de proximidad y que implique cierto compromiso con la asignatura. Como dijimos anteriormente, este hallazgo resulta contradictorio en el marco del resto de las expectativas manifestadas por los ingresantes, por lo que ameritaría estudios posteriores que contribuyan a dilucidar el sentido que le atribuyen a los ítems que conforman esta escala en el IPSE (Wierstra et al., 1999), estudios que desde un enfoque cualitativo permitan profundizar en lo que los alumnos comprenden por términos clave que aparecen mencionados en cada sentencia o ítem al que responden. Recordemos que en otro estudio llevado a cabo con alumnos de la UNRC, también los resultados obtenidos en esta escala fueron contradictorios en relación con el resto de las expectativas manifestadas por los estudiantes (Paoloni et al., 2014).

Al hablar de contextos poderosos de aprendizajes se sabe que los mismos reconocen seriamente tanto las necesidades específicas y conocimientos previos como las habilidades y motivación de los estudiantes. Según consideramos, los participantes valorarían formar parte de contextos académicos en los que se promueva la construcción de aprendizajes con sentido, donde se propongan tareas dinámicas que fomenten su participación, procesos de interacción e implicación; contextos en los que procesos de feedback promuevan mayores cuotas de autonomía y donde las orientaciones brindadas por el profesor ayuden a autorregular los recursos internos y externos con que cuentan para aprender.

Como bien se menciona, también ofrecen oportunidades para la colaboración entre pares. Al respecto, se obtienen datos relevantes en este sentido ya que los participantes hacen mención a tal aspecto y se sostiene que en general este grupo de ingresantes desea ser parte de un contexto de aprendizaje en el que se favorezca las interacciones entre pares y entre alumnos y docentes, en el que ayuden a disminuir las distancias percibidas entre el profesor y los estudiantes y en el que brinden también orientaciones claras por parte del profesor respecto de la escritura, los procedimientos y los objetivos de enseñanza que se promuevan durante el desarrollo de las diferentes tareas de aprendizaje que se les proponga como parte de su formación.

En ellos, las evaluaciones armoniosamente se encuentran integradas con las actividades desplegadas. De las evaluaciones, los ingresantes esperan poder aprobarlas; que sean fáciles o no tan difíciles; que estén formuladas de modo tal que sus consignas se comprendan; y que sean de temas explicados, similares a los vistos en clases. Sin duda observan esta particularidad como un rasgo necesario y el cual esperan esté presente en la universidad, frente a las nuevas experiencias de aprendizaje de la que formen parte. En cuanto a las actividades desplegadas, como rasgos preferidos de las tareas, se encuentra que las mismas tengan consignas comprensibles, que sean fáciles o no tan complejas, interesantes y divertidas, y en menor medida indican que sean complejas resultando ser un reto. Señalan preferencia por tareas abiertas, concretamente la mitad del grupo encuestado, señalando que las mismas les permite desplegar sus propios recursos, o bien les permite autonomía para ensayar diferentes procedimientos de resolución. Aquellos que prefieren tareas estructuradas, advierten que su preferencia se debe a que las mismas les facilita el aprendizaje, el entendimiento; resultan menos complicadas o bien porque les permite aprenderlas para luego poder hacer las tareas de tipo abiertas. Advierten sobre las estrategias que utilizarían frente a tareas que no sean de su agrado, y al respecto indican que las harían con más tiempo, esfuerzo, ganas y voluntad; las harían igualmente pensando en la carrera como fin último; formando un grupo de estudio para hacer más llevadera la tarea; o bien indican que buscarían una estrategia, sin especificar cuál.

En cuanto a la variable personal investigada, el autoconcepto, podemos advertir que el autoconcepto familiar es el que tiene valores promedio significativamente superiores respecto de las otras dimensiones. Esto indica que este grupo de ingresantes se percibe



a sí mismo de una manera positiva en relación al vínculo con su familia, al sentirse parte con cierta implicancia, participación e integración. Como bien se ha dicho, esta dimensión del autoconcepto correlaciona positivamente con otros aspectos como por ejemplo el rendimiento escolar y laboral, con la conducta prosocial, con el sentimiento de integración escolar y laboral, entre otros. Este dato relativo al autoconcepto familiar no es un dato menor porque se orienta en el mismo sentido de otros estudios llevados a cabo con ingresantes de cohortes anteriores e incluso con alumnos avanzados de la Facultad (Paoloni, 2015). Según entendemos, parece una particularidad de los alumnos de la Facultad de Ingeniería. Alumnos que se sienten apoyados por su familia, que se perciben integrados y queridos, acompañados y contenidos, cuentan con un importante recurso para asumir el riesgo que implica elegir una carrera y aventurarse a integrarse en esta nueva cultura universitaria.

En cuanto a su percepción del estado emocional y las respuestas a situaciones específicas no se define claramente por hacerlo positivamente o negativamente. Podría decirse que, dependiendo la situación, su percepción y su estado emocional.

En cuanto a dimensión física, aunque los resultados indican que en relación a otras dimensiones del autoconcepto, los participantes tienen un autoconcepto físico más bajo. Aun así continúa siendo positivo y por tanto se perciben en general a sí mismos en relación a su aspecto y condición física de manera positiva.

Para las percepciones sobre las interacciones con otros, es decir el autoconcepto social, este grupo de ingresantes se valora en cuanto a propio desempeño en relaciones sociales sean estas con pares, docentes, familiares o amigos positivamente. Valoramos que así sea, pues, de acuerdo a García y Musitu (2009) esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el rendimiento académico; vinculándose además a lo referido con bienestar, estima y aceptación de compañeros, profesores y superiores, entre otros. Destacamos así la importancia que en esta dimensión del autoconcepto en particular, los ingresantes logren puntuaciones elevadas. Para integrarse a una nueva cultura, el otro es fundamental. Contar con habilidades que les ayuden a integrarse a un grupo, a socializar, interactuar, empatizar, cooperar, etc. es un recurso intrapersonal importante para quienes deciden abrir un nuevo espacio cultural en sus vidas.

A fin de construir una universidad caracterizada por brindar no sólo ingreso sino también permanencia a sus estudiantes, poder considerar estos aportes para la construcción conjunta de los diversos agentes involucrados en el proceso de aprendizaje (superiores, docentes, alumnos) de contextos poderosos, es una tarea fundamental. Entonces, si consideramos en general qué esperan los alumnos que ingresan a la Facultad de Ingeniería, vemos que no es otra cosa más que contextos que los ayuden a aprender, que les permitan desplegar sus potencialidades, contextos poderosos para avanzar en el logro de las metas de formación que se les propone como parte del plan educativo. Por su parte, si nos preguntamos por las percepciones que estos ingresantes tienen acerca de sí, pues en general advertimos que cuentan con recursos intrapersonales capaces de potenciar los contextos de aprendizaje que se les ofrezca. Reconocen así fortalezas asociadas con perseverancia, esfuerzo, tenacidad, organización, manejo del tiempo, etc. Identifican incluso estrategias de estudio y habilidades socio-emocionales consideradas beneficiosas para los aprendizajes. Identifican igualmente debilidades y en el momento mismo en que pueden hacerlo, dejan abierta una puerta hacia la búsqueda de una mejora. Dejan así abiertas innumerables oportunidades que los docentes y autoridades pueden aprovechar para idear estrategias y planes de intervención que ayuden a estos ingresantes a integrarse, permanecer y tener éxito en el cursado de las Carreras que han decidido hacer.



5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P. (2006). *Psychology in learning and instruction*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- García, J.F. y Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA ediciones
- Garello, M.V. (2010). Conocimientos y universidad: un enfoque desde la psicología educacional. En Garello, M. V.; Sigal, D.; Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (Ed). *Perspectivas sobre la construcción del conocimiento en estudiantes universitarios*. Río Cuarto: UNRC.
- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. España: EUNSA.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G., Broers, N. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100.
- Luján, S., Montenegro, A., Ponti, L., Sánchez Malo, A., Savino, C., Vaschetto, R. y Vélez, G. (2004). Aprendiendo a ser Estudiante Universitario. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/folleto-aprendiendo-ser-est.pdf> (consultada 8/03/17).
- Martín, R. B. (2014). Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Martín, R. B.; Rinaudo, M. C.; Paoloni, P. V. (2011, octubre). Las Comunidades de Aprendizaje Virtuales. Un estudio con estudiantes de posgrado. Jornadas Internacionales –Las competencias docentes en la modalidad presencial y no presencial: Las TIC y los ambientes de aprendizaje. Lugar: Río Cuarto.
- Martínez, M. (2013). Subjetividades contemporáneas e inclusión universitaria. Disponible en <http://www.aprendizajehoy.com/reserva/bol-86.htm> (consultada 15/03/17).
- Melgar y Donolo (2011). Tecnópolis. Contexto, creatividad y experiencia. *Revista TEKNÉ*. Disponible en <http://itinerantes.escuchapoesia.com.ar/bibliografia/tekne/tekne%20N%C2%BA2.pdf> (03/03/17).
- Paoloni, P. V., Martín R. B. y Chiecher, A. C. (2015). Contextos de aprendizaje en el nivel medio y en la universidad. Percepciones y expectativas de estudiantes que ingresan en carreras de ingeniería. *Formación Universitaria*, 8. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000600007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Paoloni, P. V., Chiecher, A. y Martín R. (2014, septiembre). Percepciones y expectativas sobre contextos de aprendizaje. Un estudio con ingresantes en Carreras de Ingeniería. II Congreso Argentino de Ingeniería, CADI. Lugar: Tucumán.
- Paoloni, P. y Moreno, J. (2013). Facebook en el andamiaje socio-emocional de ingresantes universitarios. Potencialidades para la conformación de comunidades online. Disponible en http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t66.pdf
- 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 Marta Panaia (Ed.), *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?*, (pp.: 135-158), Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, ISBN: 978-84-15295-93-8.



- Paoloni, P. V. (2014). Percepciones autorreferenciales de ingresantes en ingeniería. Aportes para la configuración de situaciones de logro. En VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2014.
- Peralta Sánchez, F.J. y Sánchez Roda, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. Disponible en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_7.pdf (Consultado 15/03/17)
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González Fernández (comp.) *Cuestiones en Psicología Educativa: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Disponible en <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01> (12/03/2017)
- Shavelson, R. y R. Bolus (1982) Self-concept. The interplay of theory and methods. *Journals of Education Psychology*, 74 (1), 317.
- Sosa Baltasar, D. (2014). Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes. Disponible en http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf (consultada 16/03/17)
- Tomas, J.M. y Oliver, A. (2004). Análisis Psicométrico Confirmatorio de una Medida Multidimensional del Autoconcepto en Español. *Revista Interamericana de Psicología*, (38,2) 285-293.
- Vélez, G. (2002). *Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Río Cuarto: UNRC.
- Wierstra, R., Kanselaar, G., van der Linden, J., Lodeewijks, H. (1999). Learning Environment Perceptions of European University Student. *Learning Environments Research*. Vol. 1(2) 79-98.





Universidad Nacional de Río Cuarto

Facultad de Ingeniería

