

Flavia Mabel Moreyra¹

Universidad Nacional de Río Cuarto.

Daiana Yamila Rigo

CONICET - Universidad Nacional de Río Cuarto.

María Laura de la Barrera

Universidad Nacional de Río Cuarto e Instituto Superior María Inmaculada

Aceptado: Abril 2019

Datos de los autores:

Flavia Mabel Moreyra es Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto. Diplomatura en Neurodesarrollo, Universidad Favaloro. Posgrado Evaluación y tratamiento cognitivo en niños, adolescentes y adultos, Actualización Profesional del Litoral. Actualmente, se desempeña como profesional del área de la psicopedagogía.

Daiana Yamila Rigo es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Murcia y en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Licenciada en Psicopedagogía. Investigadora asistente del CONICET y docente, de grado y postgrado.

María Laura de la Barrera es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Master en Neurociencias y Biología del Comportamiento, Universidad Pablo de Olavide, España, Magister en Neuropsicología, Universidad Nacional de Córdoba, Licenciada en Psicopedagogía, Profesora Adjunta, de grado y postgrado.

¿Qué compromete a los estudiantes universitarios de Psicopedagogía? La importancia de la configuración de los contextos instructivos

Resumen *El presente trabajo tuvo como objetivo conocer las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de cómo los docentes favorecen el compromiso. En ese marco se presenta un estudio exploratorio, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto con estudiantes de 3ero, 4to y 5to año de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, a los cuales se les realizó entrevistas semiestructuradas y se les solicitó que narraran experiencias educativas o contextos educativos que hayan sido significativos para sus aprendizajes e interesantes para su desarrollo profesional. Del análisis de datos cualitativos, se encuentra que los estudiantes perciben que aquellos contextos caracterizados por ser desafiantes, novedosos, auténticos, disfrutables y vinculados con la realidad, son los que promueven el compromiso académico. Los resultados son interesantes con el fin de ofrecer orientaciones prácticas para el diseño de contextos de aprendizajes que promuevan la implicación.*

Palabras Claves Percepciones; Compromiso; Estudiantes Universitarios; Modelo Contextual; Orientaciones Prácticas.

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Moreyra, F., Rigo, D. y de la Barrera, M. (2019). ¿Qué compromete a los estudiantes universitarios de Psicopedagogía? La importancia de la configuración de los contextos instructivos. *Psicopedagógica* 11(14) 6-31

¹ La presente investigación forma parte del Trabajo Final de Licenciatura de Flavia Mabel Moreyra, titulado "Las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de cómo los docentes favorecen el compromiso" y dirigido por la Dra. Rigo y la Dra. de la Barrera. UNRC.

What compromises university students of Psychopedagogy?

The importance of shaping instructional contexts

7

Abstract: *The objective of this work was to know the perceptions of university students about how teachers favor engagement. In this framework, an exploratory study is presented, carried out in the National University of Río Cuarto with students of 3rd 4th and 5th year of the Degree in Psychopedagogy. Semi-structured interviews were conducted and they were asked to narrate educational experiences or educational contexts that have been significant for their learning and interesting for their professional development. From the analysis of qualitative data, it is found that students perceive that those contexts characterized by being challenging, novel, authentic and enjoyable, and linked to reality, are those that promote academic commitment. The results are interesting in order to offer practical guidelines for the design of learning contexts that promote involvement.*

Key words: *Perceptions; Engagement; University Students; Contextual Model; Practical Orientations.*

Introducción

En los últimos tiempos con la globalización y la posmodernidad, el contexto universitario se ha enfrentado a nuevos retos y desafíos, como así también a distintas demandas y problemáticas, que obligan a repensar los objetivos, las metodologías, las tareas, las prácticas evaluativas, el rol del docente y el lugar del estudiante con respecto a la cultura universitaria.

A la par, Montico (2004) destaca el interés y necesidad de empezar a prestar atención no solo a los estudiantes, sino también atender a otros factores de enseñanza-aprendizaje que definen al contexto universitario, como los docentes y sus concepciones, el clima del aula, la metodología de enseñanza, la práctica evaluativa, las interacciones que surgen en el aula, la calidad del mobiliario escolar y la infraestructura, entre otros componentes que influyen de una u otra manera en el involucramiento de los estudiantes. Al

considerar que el compromiso no finaliza después de cada clase, de la toma de apuntes o de rendir el examen, sino que va más allá de esas instancias aisladas, se supone una interrelación entre factores personales y rasgos contextuales que moldea la implicación de estudiantes y de docentes.

En este marco, presentamos un estudio que busca comprender los factores contextuales que son percibidos por los estudiantes universitarios como promotores de compromiso con sus estudios universitarios. A continuación, profundizamos sobre el concepto de compromiso y los procesos que se llevan a cabo en el aula. Numerosas investigaciones se han focalizado en identificar cuáles son los factores de aula que más contribuyen al aprendizaje e implicación de los estudiantes; entre ellos, el rol docente parece ser una pieza clave (Rigo, 2017). Ros Martínez (2012) y Lesko (1986, citado en Ros Martínez, 2012) consideran que el trabajo de los profesores es decisivo para la implicación de los estudiantes, ya que el docente puede estar motivado si sus alumnos también lo están y, a su vez, un docente implicado puede aumentar el compromiso en los estudiantes. Es decir, se consideraría que la implicación entre docentes y estudiantes es recursiva.

El compromiso desde un modelo contextual

Desde sus orígenes, el compromiso conformó una meta relevante en el ámbito empresarial, marcando las primeras investigaciones en el campo de la educación, en tanto se consideraban aquellos indicadores provenientes del ámbito empresarial, tales como productividad, tiempo en la tarea, eficacia, para describir el rendimiento académico y al estudiante en solitario. Con el paso del tiempo, y por la influencia de la psicología sociocultural, un nuevo marco conceptual emerge. Las investigaciones se ocuparon, en primer lugar, de investigar las diversas dimensiones del compromiso como constructos aislados y, en segundo lugar, se definieron a partir de estudios multidimensionales, comenzándose a defender la necesidad de entender al compromiso como un metaconstructo, donde se interrelacionan lo cognitivo con lo afectivo y lo conductual, etapa que aún se está transitando y enriqueciendo (González González, 2010). Se nutre sobre todo de los aportes de Bandura (1986), quien entiende que el



aprendizaje comprende la interacción entre cogniciones individuales y características del entorno educativo.

En esta última etapa se enmarca la propuesta de Lam et al. (2012) sobre implicación, la cual formula la importancia de ir más allá de los factores personales, con un fuerte énfasis en los factores contextuales, sobre todo en cómo los estudiantes perciben el contexto instructivo, configurado por el docente, como elemento que ayuda a generar mayor “enganche” hacia las tareas académicas. Por percepciones se entiende que cada sujeto va construyendo imágenes o representaciones a partir de su propia experiencia como estudiante; de esta manera van construyendo significados del mundo que los rodea, en este caso el contexto escolar, de un modo activo.

En el modelo contextual de Lam et al. (2012) se entiende que el involucramiento de los alumnos en el aprendizaje está influenciado por los rasgos internos del sujeto que aprende, y por diversos factores, del entorno, tanto a nivel macro –delimitado por los factores sociales-económicos– como a nivel micro, definido en las relaciones con pares-familia-escuela. Como sostienen Furlong y Christenson (2008, citados en Lam et al., 2012), el compromiso del estudiante es un estado del sujeto que puede ser influenciado por factores contextuales –la casa, la escuela y los compañeros–, apoyando u obstaculizando el aprendizaje. Por su parte, Shernoff (2013) considera que una cuarta parte del compromiso se atribuye a factores internos del estudiante, como la motivación, la autoeficacia, las estrategias de aprendizaje, en tanto que el resto se liga a componentes situacionales y su configuración.

Desde esta perspectiva, se vuelve complejo definir al compromiso encontrándose consenso en los aportes de Appleton et al. (2006), quienes lo entienden como inversión psicológica o grado en que los estudiantes se encuentran conectados, involucrados y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje para lograr cumplir su proyecto vocacional, ser profesionales competentes, autónomos y responsables ante la sociedad y disfrutar de su profesión. En el extremo opuesto, se puede ubicar la desafección, el desenganche. Esto se traduce en ausencia de esfuerzo, distracción, pasividad y desmotivación. Comportamientos que van acompañados de emociones negativas como

resignación, desaliento, apatía, aburrimiento y tristeza que con frecuencia se observan en los estudiantes, lo que confluye en una relación superficial con el conocimiento (Rinaudo, 2014).

Asimismo, existe un acuerdo generalizado acerca de las dimensiones que conforman este metaconstructo (Appleton et al., 2006; González-Ramírez y Reyes de Cózar, 2015). Por un lado, se encuentra el componente cognitivo, definido como el grado de implicación o inversión psicológica del estudiante en su aprendizaje, es decir, los esfuerzos cognitivos que hace hacia su aprendizaje, utilizando las estrategias metacognitivas que son útiles para la comprensión y el dominio disciplinar (González González, 2010; Rigo y Donolo, 2014). De acuerdo con Rigo y Donolo (2014), un alumno comprometido a nivel cognitivo es aquel estudiante estratégico que autorregula los procesos de aprendizaje.

Esta dimensión cobra relevancia en el contexto de la educación superior dado que, tal cual menciona Vélez (2005), el estudiante al iniciar una carrera universitaria se enfrenta con nuevas formas de relacionarse con el conocimiento; este es más complejo y el volumen bibliográfico es sustancialmente mayor, si se los compara con el material de estudio del nivel medio. La autora considera que, al llegar al ámbito universitario, varios estudiantes mantienen una relación de extrañamiento con el conocimiento, ya que la falta de dominio del conocimiento y los procedimientos que utilizaban para aprender en el nivel medio comienzan a ser insuficientes para este nuevo ámbito. Al respecto, varios alumnos coinciden en que su transcurrir por el nivel medio fue una suerte de “permanecer y zafar”. Sin embargo, hay otro grupo de estudiantes que mantiene una relación de compromiso con el conocimiento, le atribuye sentido personal y social, logrando una apropiación significativa de los saberes como así también una integración entre ellos. Valora y reconoce la utilidad del conocimiento para su formación y desempeño profesional.

En relación con el componente conductual, se pueden identificar tres formas de considerarlo en su estudio y definición. La primera refiere a las conductas positivas, como respetar las reglas y las normas de la clase en ausencia de conductas disruptivas;



la segunda está relacionada con la implicación en el aprendizaje y las tareas académicas, incluye la participación en clase, la concentración, atención, responder y hacer preguntas, así como debatir. La tercera y última definición remite a intervenir en actividades extraescolares; por ejemplo, en el ámbito universitario puede significar la participación en el centro de estudiantes, en proyectos de alfabetización o investigación (Rigo y Donolo, 2014).

El componente afectivo, también conocido como componente psicológico, refiere al tipo de conexiones afectivas que realiza el estudiante con el ámbito educativo en el que está inserto. En otras palabras, remite a la implicación o enganche afectivo de los estudiantes, que puede corresponder tanto a reacciones negativas como positivas de los alumnos hacia los profesores, los compañeros, las tareas académicas, como así también, en este ámbito, con la propia cultura universitaria. En términos generales, un buen indicador de compromiso afectivo es el interés hacia el aprender, la motivación, el disfrute, el sentirse parte de la institución, los lazos afectivos entre estudiantes y con los docentes. Contrarios a estos indiciadores son el aburrimiento, el desinterés, la apatía y el desgano (Paoloni et al., 2014).

González González (2010) menciona con respecto a este componente que varias investigaciones han marcado la importancia de generar lazos positivos en las instituciones educativas ya que influyen de manera positiva en los logros académicos al tiempo que pueden prevenir problemas de convivencia o violencia.

Asimismo, desde el modelo contextual de Lam et al. (2012), el contexto no es considerado como condición que permanece ajena al sujeto, sino que tiene una fuerte influencia en la dinámica de compromiso de los sujetos en situación de aprendizaje. Al respecto, son varias las investigaciones que estudian de qué manera y cómo los factores contextuales pueden mejorar el compromiso, destacando que los estudiantes con altos niveles de compromiso perciben un gran soporte por parte de los pares, docentes y familia. En cuanto a las relaciones con los pares, se sostiene que las interacciones entre los estudiantes pueden llegar a incidir sobre aspectos educativos. En Chiecher y Donolo (2011) se explicita que no se trata de dejar que los alumnos interactúen o promover la

interacción entre ellos para lograr un impacto favorable, sino que hay que pensar y repensar cómo diseñar y planificar la interacción que se pretende llevar a cabo para que estas puedan tener un impacto tanto a nivel cognitivo como social en los estudiantes. Algunos de los aspectos favorables que se consideran en la interacción entre pares son los siguientes: la confrontación de los puntos de vistas y su explicación, la coordinación de los roles, el control mutuo del trabajo, el ofrecimiento y recepción de ayuda. Asimismo, incluyen entre las recomendaciones la introducción de las TIC, ya que estas herramientas pueden facilitar la aparición y desarrollo de procesos colaborativos en procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia.

El compromiso docente es el grado de implicación del profesor con su propio trabajo como así también con la institución educativa. Si bien no hay demasiadas investigaciones sobre este concepto, se considera que tiene varias similitudes con la implicación del estudiante (Ros Martínez, 2012). Por su parte, Bolívar (2013) sostiene que el compromiso del profesorado, como así también la pasión por su trabajo, han sido considerados como aspectos clave para mejorar la enseñanza. Firestone y Penell, (1993, citado en Bolívar, 2013) y Dannetta (2002, citado en Bolívar, 2013) muestran que los altos niveles de compromiso de los docentes inciden o repercuten en los resultados académicos de los alumnos. Y acá el nexo con este artículo: en esta configuración del contexto por parte del docente, hay varios rasgos que han sido estudiados como elementos centrales en la promoción de la implicación de los estudiantes. Rigo y Donolo (2014) sugieren que aquellos que configuran la clase promoviendo instancias para que los alumnos puedan participar, interactuar o intercambiar ideas con los demás –además de facilitar el desarrollo de la capacidad para justificar su punto de vista y prestar atención a los demás– promocionan el compromiso. Se piensa que los profesores que logran estructurar el aula para facilitar la participación de los estudiantes, son aquellos que demuestran entusiasmo por el contenido y hacen uso deliberado de estrategias de enseñanza para captar el interés de los alumnos, teniendo en cuenta sus intereses, habilidades, conocimientos y competencias. Asimismo, los autores han identificado que, para favorecer el compromiso, las tareas que son ofrecidas por los docentes deben ser



desafiantes, tener relación con la vida cotidiana y promover la curiosidad y la autonomía.

En la misma línea, el estudio de Shernoff (2013) muestra que los estudiantes con alto nivel de involucramiento son aquellos que tienden a percibir las tareas como interesantes, a la vez de desafiantes, y promotoras de autonomía. Es decir, no todo está estructurado por el docente, sino que además se ofrecen espacios para la toma de decisiones y la elección de temas, aspecto que brinda la oportunidad para interrogar, indagar y cuestionar más allá de las tradicionales consignas encapsuladas.

En esta investigación, interesa profundizar acerca de los factores contextuales, pero atendiendo a las percepciones que los estudiantes construyen en el ámbito universitario con respecto a las clases que configuran los docentes, considerando principalmente las características que los alumnos expresan que promueven su implicación. Al respecto, Rigo (2016) expresa que conocer las percepciones que los estudiantes tienen sobre el aula y la labor docente facilita la creación de micro-momentos educativos creativos, breves e insólitos que contemplen la diversidad de estudiantes para avanzar hacia nuevas zonas de aprendizajes más desafiantes e interesantes.

Metodología

Este estudio se enmarca dentro de una investigación exploratoria, de corte cualitativa para comprender las percepciones que los estudiantes universitarios construyen acerca de cómo los docentes favorecen el compromiso. Se utilizó un muestreo no aleatorio, por conveniencia. Participaron 30 estudiantes de 3^{er}, 4^{to} y 5^{to} año –10 estudiantes por cada año– de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), quienes ofrecieron su consentimiento de participar.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos. En primer lugar, se solicitó a los estudiantes que escribieran un relato que permitiese conocer las experiencias o

contextos que fueron significativos para sus aprendizajes. Cada estudiante elaboró la narración bajo la consigna: *Me gustaría que cuentes alguna experiencia educativa que fue interesante para vos, que hayas disfrutado y participado con gusto y, a la vez, facilitado tu aprendizaje y comprensión, en el transcurso de la carrera universitaria.*

En segundo lugar, se administró una entrevista semiestructurada de manera individual a cada estudiante, con algunas preguntas pautadas para conocer sus percepciones sobre cómo los docentes favorecen el compromiso y, también, para comprender las características de aquellas clases que, según los alumnos, favorecen la implicación. La duración de cada entrevista osciló entre 25 a 45 minutos, aproximadamente.

Análisis de datos

Se utilizó el método de comparación constante, el cual consiste en recoger, codificar y analizar los datos para generar debates y lineamientos teóricos. En este estudio, se basa en retomar los derivados de los relatos y entrevistas; luego, se procede a comparar la información obtenida tratando de encontrar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. A partir de ello, se elaboran varias categorías, las cuales son una clasificación de conceptos e integración de la información (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Resultados

A partir de la lectura de los relatos y las entrevistas, se elaboraron tres categorías de análisis, a saber: las relaciones interpersonales como factor central para comprometer; el docente como artesano de la clase; y aprender en otros contextos.

En las categorías se incluyen aquellos aspectos que, según las percepciones de los alumnos, promueven el compromiso. Los fragmentos de los relatos se identifican con la letra R, mientras que los extractos de las entrevistas se consignan con la letra E.

A. Las relaciones interpersonales como factor central para comprometer

Esta categoría alude específicamente al compromiso afectivo, las reacciones positivas del docente al alumno y viceversa. Las relaciones interpersonales juegan un papel importante en cuanto a la decisión de los estudiantes de permanecer o abandonar su carrera profesional (Abello Riquelme et al., 2012). Es por ello que la relación que construye el docente junto con el alumno es un factor clave para favorecer el compromiso en los estudiantes. Por eso, la importancia de que en todos los niveles educativos se considere la singularidad, es decir, las características individuales de cada uno, evitando agrupar a todos los estudiantes en un “mismo molde”, es decir, “los profesores deben ser una guía, su labor no consiste en dar instrucciones sino en comprender a cada alumno en sus particularidades para brindarle una orientación adecuada” (Luna Mendoza, 2014). Considera que el respeto y el cariño son valores en los que se debe fundar la relación docente-alumno. Algunos estudiantes mencionan lo siguiente:

(...) Yo creo que también importa la relación que tenga el docente con sus alumnos, (...) si es un profe piola, que te da confianza, que te anima a participar, es distinto. Creo que pasa por la relación del docente y la forma de dar la clase que tenga (...).
(E, Sujeto 1)

Creo que la relación docente-alumno debería ser una relación singular. Cada docente establece diferentes vínculos con cada uno d sus alumnos, así como también hace un vínculo con el curso en general. Las relaciones deberían ser más cercanas. (E, Sujeto 3)

En la misma línea, Ríos et al. (2010) consideran que un factor importante asociado a la relación que se establece entre el docente y el alumno es el clima del aula, que a la vez influye en el compromiso. El docente además de ser un “facilitador del aprendizaje”, debe tender a generar una relación centrada en “el entendimiento, la comprensión, los intereses y las motivaciones” para que pueda predominar un clima de cordialidad, respeto y confianza, para promover aprendizajes significativos (Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015). Al respecto los estudiantes mencionan:

Debe ser como un docente que acompaña al aprendizaje del alumno. Esto a veces es así, los profes te ofrecen clases de consultas. (E, Sujeto 14)

Considero que la relación profesor-alumno debe ser siempre de respeto, considerando que ambos tienen algo para aportar. Obviamente el profesor siempre va a tener más conocimientos y justamente es su ayuda la que nos posibilita aprender cada día más (...) esa relación siempre debe estar retroalimentándose, debe ser recíproca. (E, Sujeto 10)

En la carrera de Psicopedagogía creo que en la mayoría de las cátedras la relación docente-alumno es buena y fluida (...) Creo que todos los alumnos y profesores deberían tener relaciones fluidas y abiertas para poder formar de esta manera futuros profesionales responsables y abiertos a escuchar propuestas para mejorar. (E, Sujeto 22)

También, varios estudiantes consideran que la buena relación con el docente apunta a favorecer su participación y motivación en las clases:

Creo que mayormente hay una buena relación en nuestra carrera con los profesores (...) yo creo que esa relación debe ser de respeto ante todo tanto por parte del alumno como del docente, una relación fluida, donde los estudiantes nos animemos a preguntar, consultar, o sea, a poner la duda en palabras. Y el docente también tiene que saber llegar a los estudiantes. Yo creo que si el docente sabe llegar a sus alumnos, eso genera que uno participe más y como que ve realmente el fruto de ir a esas clases, de sentarse a escuchar. (E, Sujeto 12)

Castro Pérez y Morales Ramírez (2015) destacan que el papel del docente resulta esencial, ya que la actitud que adopte, el comportamiento y el desempeño dentro del aula influyen en la motivación y construcción del aprendizaje de los estudiantes.

B. El docente como artesano de la clase

Si nos preguntamos, ¿quién dicta la clase? El docente; ¿quién prepara o planifica las clases? El docente; ¿quién presenta las tareas o actividades? El docente; ¿quién evalúa? El docente. En esta categoría incluimos aquellas expresiones de los estudiantes que se relacionan con factores que en su mayoría son definidos por el docente de la asignatura, y que a la vez los estudiantes consideran como clave en la promoción de la implicación.

Varios investigadores explican que la manera en cómo el docente favorece el compromiso tiene influencia en cómo el alumno percibe el contexto de enseñanza-aprendizaje y participa en ese entorno (Rigo y Donolo, 2014). Mostramos, específicamente, cómo los estudiantes consideran que debe ser el contexto instructivo para favorecer su compromiso, en lo que respecta a la configuración de la clase, el uso de las TIC, las tareas académicas y las formas de evaluar. En términos generales, los alumnos lo expresan de la siguiente manera:

(...) La manera o la forma en que los docentes dan sus clases repercute en nuestros aprendizajes (...) las clases en donde vos ves que los profes ponen pilas, que se esmeran para que los estudiantes entiendan y aprendan, que cuentan experiencias, es como que te motiva muchísimo más a ir a clases, a participar, aprender. (E, Sujeto N° 1)

(...) Los profesores sí impactan en la implicación que como estudiantes tenemos en nuestro proceso de aprendizaje. Cuando un profesor pone pasión en la clase que está dando, se muestra muy interesado en los temas y si además conoce mucho sobre lo que expone, genera que, como alumnos, nos motivemos y nos intereseamos por conocer y aprender lo que el docente propone (...). (E, Sujeto N° 3)

Estudiantes de años más avanzados mencionan:

Considero que sí tienen implicación, más que nada en cuestiones como la motivación y la dinámica de las clases. Dependiendo de las estrategias que implementen me dan más ganas de prestar atención en los diversos temas y así se me hace más simple el aprender. Generalmente, si las clases son muy tradicionales cansa porque sé que tengo que llegar a casa y seguir con lo mismo, es decir, escribir y leer. (E, Sujeto N° 15)

Sí, yo creo que en sí influye las características de la clase porque en la forma en que la presenta el docente, cómo va relacionando los contenidos, las actividades que le propone a los alumnos, la forma en que se dirige hacia ellos, o sea, van influyendo, son distintas cuestiones que influyen en el aprendizaje de cada estudiante. (E, Sujeto N°17)

En cuanto a la configuración de la clase, Biggs (2005, citado en Ríos et al., 2010) considera importante conocer la forma en la que se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas universitarias, para poder lograr y promover aprendizajes de calidad. Rigo y Donolo (2014) mencionan que, en general, los estudios sobre factores externos muestran que los estudiantes tienden a definir un contexto como interesante y motivador si están presentes una serie de aspectos clave, como ser desafiante, disfrutable, importante, y con alto grado de autonomía. Así lo explicitan los alumnos:

Por último, me resultan interesantes las clases que son dinámicas, no me parece positivo una clase estática, donde el profesor llega y da la clase (...). (R, Sujeto N° 15)

Una de las experiencias educativas más interesantes para mí, fue haber cursado la materia Estrategias del Aprendizaje, porque realmente pude no solo aprender sino, también, disfrutar y sentir gusto por el aprendizaje y la comprensión (...) Disfruté del cursado de la materia. (R, Sujeto N° 25)

Apenas terminé de leer la consigna se me vino a la mente una experiencia muy reciente y que me gustó mucho. Desde la materia Psicometría Educacional de quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía, tuvimos una clase con un ingeniero electrónico, con el fin de encontrar cosas en común en los instrumentos de medición de dos áreas diferentes como lo son la ingeniería y la psicopedagogía (...). Fue una experiencia diferente porque salió de la estructura de la rutina de la formación que hasta el momento había recibido. (R, Sujeto N° 27)

Jiménez Trens y Navaridas Nalda (2012) consideran que es importante la competencia docente de planificar y gestionar la enseñanza y el aprendizaje con anterioridad; esto ayuda a los alumnos a organizar y facilitar el estudio, a comprender las explicaciones del profesor y a sentir emociones positivas. En la misma línea, Rodman (2010) refiere a la relevancia de la planificación y la organización de la clase, ya que sostiene que permiten tener en cuenta las necesidades de los estudiantes. Algunos entrevistados expresan lo siguiente:

Creo que esas clases en donde te sentás y no te das cuenta el tiempo que pasa porque lo que está diciendo o explicando el profe te gusta, te motiva a escuchar, como que



sentís que estas aprendiendo, que te das cuenta que ese profe pensó, reflexionó y armó con anterioridad esa clase (...). (E, Sujeto N° 1)

Porque hay profesores que se nota que preparan la clase; entonces, al estar organizada, uno se motiva más para escuchar el desarrollo y ver como el docente se plantea y da ese tema (...) Por ejemplo, si una clase está organizada te da pie a que los alumnos puedan participar más (...). (E, Sujeto N° 26)

Asimismo, es igualmente importante que el docente cuando planifica la clase, diseña y selecciona la metodología, los contenidos y objetivos, tenga presente las representaciones o los conocimientos previos de los estudiantes (Perrenoud, 2005, citado en Ríos et al., 2010). En el mismo sentido, Rigo y Donolo (2014) mencionan que es necesario considerar, en la planificación de la clase, los perfiles intelectuales de los estudiantes como así también sus fortalezas y competencias, promoviendo de esta manera un mayor compromiso, principalmente, el compromiso emocional. En palabras de los alumnos:

Sí, nos escuchan y muchos toman [los docentes] como referencia lo que pensamos nosotros para mejorar el aprendizaje de los alumnos, pero hay otros docentes que tienen fija una manera de enseñanza digamos y no la modifican. (E, Sujeto N° 2)

Para que la participación del alumno sea activa, en primer lugar es el docente quien debe brindar ese espacio para que se desarrolle la interacción y que el alumno pueda participar. Tal vez o muchas veces las clases parten de los conocimientos previos y a raíz de eso es que se va desarrollando la clase (...), entonces los estudiantes por ahí se interesan mucho más, interactúan (...). (E, Sujeto N° 12)

Otros estudiantes mencionan que los profesores, a partir de tener en cuenta sus intereses y conocimientos previos, logran que ellos también puedan sentirse parte de esa clase. Así lo manifiestan:

Debe ser una clase donde se dé lugar a los conocimientos previos que tenemos sobre el tema. Que la exposición de la clase no quede sólo en manos del docente sino que como alumnos podamos ser partícipes. Por ejemplo, elegir algún tema o unidad del

programa y que los alumnos preparen la clase teniendo el respaldo del docente (...).
(E, Sujeto N° 3)

Al respecto, Rigo y Donolo (2014) sostienen que aquellos docentes que configuran la clase promoviendo instancias de participación, interacción, debate de los estudiantes con los demás, facilitan el desarrollo de la capacidad para justificar el propio punto de vista y aceptar la perspectiva de los demás. Ryan y Patrick (2001, citados en Rigo y Donolo, 2014) señalan, además, que la eficacia académica y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes promueven el compromiso. Al respecto, expresan los alumnos:

En la clase para mí se necesita...del debate entre todos para poder reflexionar y comprender temas y situaciones que a veces se torna complicado. El diálogo y la discusión constructiva entre los alumnos y profesores es lo principal para reflexionar en una clase. (E, Sujeto N° 2)

Particularmente, aquellas clases en donde los docentes te muestran diferentes puntos de vistas, distintas posturas posibles, nos ofrecen distintos paradigmas que se contraponen o que son muy similares. Esas con las clases que particularmente me permiten reflexionar, pensar y posicionarme de otra manera, pensándolo, pensando la realidad y pensando lo que cada uno ofrezca. Pero, particularmente esto, la comparación de paradigmas o posicionamientos, eso me permite reflexionar. (E, Sujeto N° 12)

Bueno, a mí me gustan las clases en donde te hacen participar y debatir en grupos y después hacer la puesta en común. Me parece que esa es una característica que (...) hace participar a los estudiantes y también interpretar el tema que se está dando desde distintas miradas. (E, Sujeto N° 26)

La mayoría de los estudiantes reconocen como importante y promotor de compromiso el buen uso de las TIC en el aula. Mazo Ramírez (2012) sostiene que la combinación de textos, gráficos, sonidos, fotografías y videos permite transmitir el conocimiento de manera más natural, vivencial y dinámica, lo cual resulta crucial para el aprendizaje de los estudiantes. Estos mencionan:

(...) Apuesto a la creatividad y la innovación para que puedan llegar de esa manera los conocimientos a los alumnos y ellos puedan asimilarlos y darle sentido. Se necesita de docentes creativos y generadores de motivación y no solo que reproduzcan el power [point]. (E, Sujeto N° 4)

(...) No es lo mismo una clase en donde el profesor esté todo el tiempo al frente hablando que una clase en la que pueden pasar videos o utilizar un power point, creo que influye muchísimo... (E, Sujeto N° 5)

Los alumnos concuerdan en que, cuando estas tecnologías son usadas con un propósito claro, los ayudan en sus aprendizajes como así también se sienten más motivados en la clase. Así lo expresan:

(...) La dinámica de la clase, ya sea la utilización de recursos innovadores, informáticos o de corte tradicionalista conlleva a que el alumno participe más activamente o menos... (E, Sujeto N° 22)

Sí, considero que las características como la modalidad de la clase influyen, porque no es lo mismo que te lean toda una clase o que lean un power point a que, cuando te explican, te das cuenta que la profe maneja muy bien el conocimiento... (E, Sujeto N° 24)

Por último, en cuanto a la utilización de las TIC, varios alumnos sostienen como aspecto favorable la importancia de generar espacios virtuales. Al respecto, Chiecher y Donolo (2011) indican que el empleo de este tipo de herramientas posibilita a los estudiantes interactuar en cualquier momento desde diferentes lugares, le permite a cada uno trabajar en su propio ritmo, tomándose el tiempo necesario para leer, escribir, reflexionar. Los estudiantes manifiestan:

(...) Por ejemplo, hacer un grupo en Facebook y a partir de allí dar una clase virtual o dar alguna actividad que se realice en la plataforma me parece que ayuda porque es una manera diferente de dar clases, es una manera alternativa y es algo innovador que yo particularmente lo que es tecnología, innovador y diferente me encanta por un interés particular mío y soy curiosa; entonces, esas actividades me parecen mucho más lindas que otras que tal vez hay que hacer un trabajo... (E, Sujeto N° 23)

Otra estudiante señaló que este tipo de tareas ayuda a conocer diversas herramientas que brindan las TIC:

22

(...) Otro contexto que me ha ayudado es el de trabajar desde tu propio domicilio en conexiones a internet de diferentes redes sociales, a lo cual se apuntaba al trabajo en equipo pero desde las redes sociales; esto no solo me permitió poder interactuar con otros compañeros sino también conocer diferentes herramientas y sitios web a los cuales uno en un futuro puede utilizar... (E, Sujeto N° 20)

Asimismo, consideran de especial importancia como promotor de compromiso, las tareas académicas que les ofrecen los docentes. El compromiso hacia las tareas académicas se entiende como “la intensidad y emoción con la que los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía puesta en acción del estudiante con la actividad” (Rigo y Donolo, 2014, p.3). En los relatos y entrevistas, se puede identificar algunos componentes que ellos identifican como promisorios al compromiso: que sean auténticas, es decir, que tengan sentido y se relacionen con la vida cotidiana y su futura práctica profesional, que sean interesantes, desafiantes, originales, divertidas, que promuevan la curiosidad y la autonomía como así también que brinden instancias de trabajos colaborativos.

Varios estudiantes reconocen la importancia de que las tareas les permitan relacionar los aportes teóricos con la vida real, y llevar a cabo trabajos colaborativos con la finalidad de expresar su punto de vista, debatir, justificar, favoreciendo principalmente el compromiso conductual. Algunos mencionan:

(...) Actividades de lectura y resumen, actividades principalmente realizadas en grupo, en donde se hace puesta en común, y si hay algo que no entiende una del grupo, otro seguro que sí y nos ayudamos mutuamente. (E, Sujeto N° 2)
Mayormente, después de los teóricos, los prácticos me ayudan a comprender, como así también los trabajos prácticos y las entrevistas. En realidad aquellas actividades que tienen que ver con el hecho de estar en más contacto con la realidad. (E, Sujeto N° 4)



Algunas de las experiencias que podría destacar, sería el trabajo en grupo, donde podemos debatir, analizar, leer y ver el punto de vista de otra persona acerca de un mismo tema... (R, Sujeto N° 15)

Otros estudiantes señalan la importancia de que las tareas académicas se relacionen o se acerquen a su futuro quehacer profesional. En sus palabras:

Las experiencias educativas que encuentro más interesantes, las que más disfruto y en las que más participo con gusto son el desarrollo de análisis de entrevistas. Principalmente porque siento que es un primer acercamiento de mi futuro rol profesional como psicopedagoga... (R, Sujeto N° 18)

Por último, González Fernández (2014) menciona que, para mantener el interés de los estudiantes, es necesario que las actividades dejen en claro y de forma explícita la importancia del tema que se pretende enseñar, como así también los objetivos y la formulación por anticipado de los criterios de valoración. También, que el profesor muestre interés hacia aquello que enseña y que le ofrece a los estudiantes para que aprendan. Así, un estudiante sostiene:

(...) hay profesores que nos brindan la tarea, la consigna, nos la explican detalladamente en clase, nos brindan los horarios de consulta, nos insisten en que hagamos borradores o adelantos para que ellos los corrijan y para tener un buen resultado en la tarea, como que ven a la tarea como una herramienta de aprendizaje más y le otorgan importancia; y hay otros profesores que nos envían las consignas o las tareas por el aula virtual o por correo y bueno, esa es la actividad y háganla como puedan, como les salga... (E, Sujeto N° 12)

Varios estudios resaltan que el esfuerzo que realizan los alumnos, así como la forma en que son evaluados, también afecta al compromiso. Ames (1992, citado en Rigo y Donolo, 2014) afirma que los alumnos más implicados valoran más las apreciaciones orientadas al dominio que las dirigidas a la norma. Ríos et al. (2010) consideran que una buena práctica evaluativa debe concebir y utilizar la evaluación como instrumento de

aprendizaje, ampliar el concepto no solo hacia el conjunto de saberes sino también hacia las destrezas, los valores y el esfuerzo. En voz de los estudiantes:

24

(...) Pero, la mayoría creo que la consideran como un paso más del proceso de aprendizaje. Es como la forma estereotipada de comprobar la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos, pudiendo asumir diferentes formas: oral, escrita, en grupo, individual, trabajo práctico, etc.; el objetivo siempre es el mismo: saber si aprendimos y comprendimos los temas o no. (E, Sujeto N° 3)

La evaluación como un proceso continuo, que se ve el crecimiento día a día del aprendizaje. (E, Sujeto N° 19)

Creo que hay de dos tipos, profesores que ven todo el proceso del alumno y cómo ese alumno se enriqueció a lo largo del proceso, cómo se modificó y los cambios que tuvo que me parece que es lo más valioso... (E, Sujeto N° 23)

Otro estudiante subraya la importancia de que en la evaluación se puedan expresar los contenidos mediante ejemplos, relacionándolos con la vida real, y que también permitan poner de manifiesto el propio punto de vista. Esto concuerda, en parte, con lo que plantean Rigo y Donolo (2014) en su propuesta de un modelo de evaluación orientado a enseñarles a los estudiantes a pensar, decidir y actuar en la realidad, es decir, se apunta a que sea formativa, contextualizada y auténtica.

C. Salir del aula (un ratito) para mirar la comunidad

Melgar y Donolo (2011) sostienen que no solo se aprende en espacios convencionales o formales, sino que en diversos entornos de conocimiento, sin ser el aula el único espacio. Todos estos contextos permiten que los sujetos desplieguen sus habilidades intelectuales, sociales y emocionales. En esta subcategoría, se hace hincapié en los contextos extra-áulicos, que los estudiantes remarcen como otra alternativa al aula, que también favorecen sus aprendizajes, los enriquecen, en tanto los perciben como experiencias gratificantes:



Contextos como hacer observaciones en contextos reales donde en el futuro puede ser un posible ámbito de trabajo, las prácticas socio-comunitarias, ateneos con profesionales de psicopedagogía. Esos, creo. (E, Sujeto N° 1)

Desde lo personal, las actividades realizadas en contextos abiertos, ya que ayudan a pensar con mayor claridad, son más sanos y naturales, la mente se expulsa más y, a la vez, descansa, ya que no se está entre cuatro paredes. También el asistir a charlas, congresos, ya que aportan una mirada más amplia y especial con respecto a algún tema de interés propio. (E, Sujeto N° 2)

Retomando lo planteado anteriormente, hay contextos que responden a una estrategia educativa dado que aportan al proceso de aprendizaje de alumnos y docentes; por ello, es importante tener en cuenta tanto los materiales como el equipamiento e infraestructura que forman parte del ambiente, ya que estos también son elementos relevantes, que –en conjunto con el ambiente– deben promover el desarrollo integral, la interacción, estimular la creatividad y la manipulación entre los estudiantes (Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015).

Otros alumnos consideran que cada contexto aporta distintas “cosas” en cuanto mencionan que, de cada uno, se aprende algo en particular:

Pienso que cualquier contexto es bueno para aprender. Cada contexto puede enseñar algo nuevo. Aprendemos en las aulas, en la casa, en la biblioteca, mirando una peli, leyendo noticias, conversando con alguna persona, asistiendo a talleres o congresos. Visitando centros, escuelas, son distintas formas de aprender en distintos lugares, entonces cada uno aporta algo diferente... (E, Sujeto N° 3)

Creo que cualquier contexto posibilita el aprender del estudiante porque en todo contexto siempre hay cosas por hacer. Y durante la carrera se posibilita la salida a distintos contextos... (E, Sujeto N° 5)

Tal es así, que los estudiantes mencionan en las entrevistas y relatos una variedad de contextos que reconocen como significativos para su aprendizaje; entre ellos, destacan las *Prácticas Socio-comunitarias y Profesionales* (PSC). La Universidad Nacional de Río Cuarto fue la primera, entre las nacionales, que ha avanzado en la puesta en marcha de

PSC como parte de los planes de estudio (Cecchi y Pérez, 2013). Estas prácticas suponen nuevas formas de aprender en contextos diferentes del académico. Dicho aprendizaje se caracteriza por ser situado, en contexto, que les permite a los estudiantes aprender de la realidad. Es un conocimiento que se produce en y desde la acción, en interacción con otros (Macchiarola et al., 2012). Los estudiantes afirman:

Una experiencia educativa que me pareció muy rica y sumamente motivadora fueron las prácticas que se llevaron a cabo en la Cátedra de Planeamiento Institucional durante el cuarto año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC (...) En cuanto al aprendizaje teórico me ayudó muchísimo ya que era una materia con gran carga teórica un tanto difícil de comprender y con la bajada de la teoría a la realidad logré sortear este obstáculo. (R, Sujeto N°11)

(...) particularmente, las prácticas socio comunitarias abordadas desde las cátedras de Neuropsicología y Sociología de la educación resultaron ser una experiencia educativa muy rica e interesante, que permitió en primer lugar vivir una experiencia distinta, fuera de la universidad, compartiendo con personas de diversos ámbitos y, en segundo lugar, facilitó mi aprendizaje en cuanto a los contenidos brindados por cada una de las cátedras. (R, Sujeto N° 12)

La experiencia que recuerdo que fue muy enriquecedora, significativa y disfruté mucho fueron las prácticas socio-comunitarias realizadas en la materia Orientación Vocacional II (...). Todo esto llevo a que la teoría como la práctica se fusionen y el aprendizaje sea más significativo y enriquecedor, ya que todo lo que habíamos visto durante el cursado de la materia lo pudimos plasmar en este proceso de orientación y, a partir de esto, tener un poco de experiencia a la hora de realizarlo. Esto llevó a que yo participe [participara] en las prácticas con mucho gusto e interés, ya que era algo que me interesaba mucho. (R, Sujeto N° 24)

Las Prácticas Profesionales se ubican en el último año de la carrera, instancia en la que se les permite a los alumnos, bajo la supervisión de docentes, salir a futuros posibles ámbitos laborales en donde pueden aplicar gran parte de los conocimientos y aprendizajes adquiridos durante los años de formación. Los estudiantes del último año así lo expresan:

Una experiencia educativa que me parece muy interesante destacar es la de las Prácticas Profesionales en Educación (...) creo que es muy importante e interesante realizar las prácticas, deja muy buenos aprendizajes; después de cinco años de ver todas las materias y de estudiar todo lo teórico, salir a la práctica y ver lo que realmente está pasando en las escuelas es una muy buena experiencia... (R, Sujeto N°6)

Consideran que, en conjunto, ambas prácticas les posibilitan acercarse a su futuro quehacer profesional, lograr estar en contacto con la realidad. Aportes teóricos sostienen que uno de los principales desafíos de la educación es ayudar a los estudiantes a comprender el mundo y la manera en que las cosas ocurren, a ser conscientes de ellas, ya que podrán sentirse más integrados en sus procesos de aprendizaje siempre y cuando los trabajos académicos guarden relación con problemas de la vida real (Shernoff, 2013). Así las valoran:

(...) Son otros espacios que ayudan a que podamos establecer esa vinculación teoría-práctica y también actuar como futuros psicopedagogos. (E, Sujeto N° 8)

Otros contextos en donde haya interacción entre los alumnos-profesores, donde lo teórico puede aplicarse a lo práctico; por ejemplo, las prácticas socio-comunitarias. (E, Sujeto N° 11).

Fue una experiencia rica en varios sentidos; por un lado, nos acercamos a un posible ámbito de desempeño para las psicopedagogas que no conocíamos; por otro, vivenciamos realidades muy diferentes de las que estábamos acostumbradas a compartir... (R, Sujeto N° 11)

Como podemos observar, varios estudiantes que participaron de ellas, consideran que las experiencias fuera del aula universitaria enriquecen sus aprendizajes, ya que los hace más significativos, novedosos y diferentes. Las neurociencias lo explican; específicamente, Ballarini (2015) plantea por qué olvidamos determinadas cuestiones y recordamos otras. Sostiene que nuestras vidas se encuentran “estructuradas” por rutinas y que en el aprendizaje ocurre algo similar. Si pensamos nuestra trayectoria hacia y en la universidad, observaremos que es casi exactamente la misma desde hace muchos años (desde sala de 5 años quizás): nos levantamos, desayunamos, preparamos nuestros

apuntes y fotocopias, y vamos rumbo a la facultad. Llegamos y buscamos el aula en la cual tenemos clases, nos sentamos y esperamos que la función empiece: el profesor comienza su clase y, luego de dos horas aproximadamente, la finaliza. Para romper con esa estructura, Ballarini (2015) presenta a la novedad como una estrategia educativa: su investigación arrojó como resultado que los alumnos que habían recibido una clase novedosa la recordaban con mucho más detalle, es decir que la novedad, cualquiera sea, cambia la forma de aprender y, por eso, los contextos fuera del aula son valorados por los estudiantes universitarios y los perciben como entornos que los compromete tanto en la dimensión afectiva como en las cognitiva y conductual. Algunos estudiantes lo expresan

Totalmente, creo que una clase entretenida y con ganas se recuerda mucho más y ayuda también más en el aprendizaje y a la hora d estudiar... (E, Sujeto N° 16)

(...) Otra experiencia que fue interesante es el viaje que hicimos con la materia Didáctica en las Ciencias Naturales en 3° año; fuimos a "Casa Grande" en Villa Larca- San Luis. La idea de trabajar contenidos en otro contexto que no sea el aula estuvo muy bueno y fue una experiencia muy rica debido a que aprendimos pero de un modo diferente, explorando la naturaleza... (R, Sujeto N° 21)

(...) Esta experiencia se llevó a cabo en el complejo "Casa Grande, Aventura Serrana" en la localidad de Villa Larca, San Luis. La propuesta fue educativa, a cielo abierto y en un escenario natural, es decir, tuvimos contacto directo con la naturaleza y aprendimos de ella a partir de la observación y la experimentación. Fue una propuesta interesante porque salimos de lo "habitual" o tradicional del aula y APRENDIMOS en otro espacio, diferente... (E, Sujeto 30)

Rasgos como la novedad, el valor de utilidad, el desafío, son rescatados tanto a nivel teórico como empírico por estudios recientes que resaltan su importancia para la promoción del compromiso (Rigo, 2017).

Referencias bibliográficas

- Abello Riquelme, R., Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Almeida, L. S., Lagos Herrera, I., González Puentes, J., y Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 7-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <http://www.psychwiki.com/dms/other/labgroup/Measufsdfsdbger345resWeek1/Krisztina/Appelton2006.pdf>
- Ballarini, F. M. (2015). *REC: Por qué recordamos lo que recordamos y olvidamos lo que olvidamos*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bolívar, A. B. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una nueva mirada. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2897>
- Castro Pérez, M., y Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Cecchi, N. H., y Pérez, D. A. (2013). Enseñar y aprender “en” y “de” la comunidad: Aproximación conceptual sobre el valor de las prácticas Socio Comunitarias. Presentada en *Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Buenos Aires, Argentina.
- Chiecher, A. C., y Donolo, D. S. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos instructivos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 39, 127-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686227>
- González Fernández, A. (2014). Interés personal y situacional: ¿estudiantes interesados o clases interesantes? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 59-82). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- González González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE*:

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4), 1-22. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4735>

- González-Ramírez, T., y Reyes De Cózar, S. (2015). Características de las aulas universitarias que generan *engagement* desde la perspectiva de los estudiantes. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 701-713). Cádiz, España: Bubok. <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Harris, L. (2010). Delivering, modifying or collaborating? Examining three teacher conceptions of how to facilitate student engagement. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1), 131-151. <https://doi.org/10.1080/13540600903478037>
- Jiménez Trens, M. A., y Navaridas Nalda, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40038
- Lam, S., Wong, B., Yang, H., y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 403-419). New York: Springer.
- Luna Mendoza, M. (2014). Los maestros siguen pensando que son dueños del conocimiento: Rodolfo Llinás.
<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-maestros-siguen-pensando-son-duenos-del-conocimient-articulo-489552>
- Macchiarola, V., Martini, C., y Montebelli, A. E. (2012). Prácticas socio comunitarias en el trayecto formativo del profesional de Educación Especial. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, 2(3), 61-77. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4342/marcchiarolaruedes3.pdf
- Mazo Ramírez, J. J. (2012). *Las TICs en el aula* (Trabajo de investigación para optar el título de Especialista en Gerencia Educativa). Universidad San Buenaventura, Facultad de Educación.
http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1165/1/Tics_Aula_Mazo_2012.pdf
- Melgar, M. F., y Donolo, D. S. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 8(3), 323-333. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92019747008>
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(29), 105-112. http://revistacdyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt29_Montico.pdf
- Paoloni, P. V., Rinaudo M. C., y González Fernández, A. (Comps.) (2014). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

- Pereira Pérez, Z. P. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14, 7-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780957>
- Rigo, D. (2016). No todo son números y letras...También hay partituras, pinturas y emociones. En R. Elisondo, y Donolo, D. (Comps.). *Contextos creativos en la Universidad. Contextos expandidos, indisciplinados e inesperados* (pp. 75-90). La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2016/cde04.pdf>
- Rigo, D. Y. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 1-24. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100102&script=sci_abstract&tlng=es
- Rigo, D. Y., y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 59-80. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/202161>
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-205). La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(3-4), 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018888004.pdf>
- Rodman, G. J. (2010). Facilitating the teaching-learning process through the reflective engagement of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 20-34. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n2.2>
- Ros Martínez, I. (2013). *Desarrollo organizacional de una cooperativa de trabajo asociado y la implicación de sus estudiantes y docentes* (Tesis de Doctorado). Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/10580/1/Tesis%20Iker%20Ros.pdf>
- Shernoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza Universitaria*, 2(1), 5-14. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo02.pdf>