

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.

Percepciones autorreferenciales de ingresantes en ingeniería. Aportes para la configuración de situaciones de logro.

Paoloni, Paola Verónica Rita.

Cita:

Paoloni, Paola Verónica Rita (2014). *Percepciones autorreferenciales de ingresantes en ingeniería. Aportes para la configuración de situaciones de logro. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/402>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/Mme>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PERCEPCIONES AUTORREFERENCIALES DE INGRESANTES EN INGENIERÍA. APORTES PARA LA CONFIGURACIÓN DE SITUACIONES DE LOGRO

Paoloni, Paola Verónica Rita

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Río Cuarto.
Argentina

RESUMEN

Este estudio explora el potencial del feedback sobre autopercepciones para promover en un grupo de ingresantes universitarios una complejización de sus representaciones autorreferenciales en lo académico, social, emocional, familiar y físico. Los procesos de retroalimentación desplegados, fueron interpretados desde recientes conceptualizaciones socio-constructivistas, más acordes con las ideas y suposiciones que caracterizan a actuales desarrollos acerca del aprendizaje. Trabajamos con ingresantes 2014 en Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río cuarto. Los datos fueron recabados a través del Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2009) y mediante instancias de feedback desplegadas respecto de los resultados obtenidos. El análisis de los datos sugiere potencialidad del feedback sobre autopercepciones para ayudar a los aspirantes a avanzar hacia la construcción de representaciones más complejas y ajustadas a la realidad. La discusión atiende a la necesidad de aprovechar las posibilidades que proporciona este tipo de feedback para contribuir con el proceso de diferenciación y complejización del autoconcepto, ampliando así las posibilidades de los ingresantes para reconocer, valorar y autorregular recursos internos y externos con que cuentan para aprender e integrarse con éxito en la nueva cultura de la que se espera forman parte.

Palabras clave

Autoconcepto, Feedback, Ingresantes, Universidad

ABSTRACT

SELF-REFERENTIAL PERCEPTIONS OF FRESHMEN ENGINEERING. CONTRIBUTIONS FOR DESIGN ACHIEVEMENT CONTEXTS

This study explores the potential of feedback to promote self-perceptions in a group of college freshmen in academic, social, emotional, family and physical dimensions. Feedback processes deployed, were interpreted from recent socio-constructivist conceptualizations more in line with the ideas and assumptions that characterize current developments about learning. In 2014, we worked with freshmen in Engineering, Universidad Nacional de Río Cuarto. Data were collected through the Autoconcepto Forma 5 (Garcia and Musitu, 1999) and by deployed feedback regarding the results. The analysis of the data suggests potential of feedback on self-perceptions to help aspirants move towards building more complex self-representations. The discussion addresses the need to take advantage of opportunities provided by this type of feedback to assist the process of differentiation and complexity of self-concept, thus expanding the possibilities to recognize, assess and self-regulate internal and external resources available to learn and successfully integrate into the new culture of the expected part.

Key words

Self-concept, Feedback, Freshmen, College

1. INTRODUCCIÓN

Ingresar en la universidad implica cambios y todo cambio requiere de reorganizaciones, de adaptaciones en lo personal, en lo familiar y en lo social. Estos procesos dinámicos vinculados con el ingreso en la universidad, se dan en plena adolescencia, una etapa de la vida caracterizada por la reestructuración de la propia identidad, lo que implica, entre otros aspectos, redefinir metas, autopercepciones e incluso las valoraciones de nuestras potencialidades (Luján et al., 2004).

El autoconcepto -directamente vinculado con esta redefinición de procesos identitarios-, se define como el conjunto de representaciones que las personas construyen acerca de sí y las características o atributos que emplean para describirse. El autoconcepto es así un factor importante de la personalidad que permite comprender mejor cómo piensan, sienten y se comportan los individuos en contextos específicos (Fernandes et al., 2010). En el ámbito la educación superior, las valoraciones y percepciones que los estudiantes construyen acerca de sí cobran especial relevancia porque orientan el modo habitual de ser y proceder en las diferentes situaciones de logro a las que se enfrentan.

Teniendo en cuenta al ingreso universitario como período particularmente crítico en la vida de los estudiantes y considerando en este sentido la necesidad de generar conjuntamente con los ingresantes espacios de reflexión sobre sí mismos en relación con esta etapa (Luján et al., 2004), llevamos a cabo un estudio orientado a favorecer procesos de integración a la cultura universitaria -entendidos como situaciones de logro-. Específicamente nos propusimos: a) indagar las representaciones autorreferenciales de ingresantes en Carreras de ingeniería en relación con diferentes dimensiones (familiar, física, social, emocional y académica); b) generar instancias de feedback acerca de los resultados obtenidos; c) promover en los ingresantes procesos de autorreflexión sobre los recursos personales y situacionales con que cuentan en relación con los nuevos contextos de logro a los que se integran.

2. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

El encuadre teórico en el que se fundamenta este trabajo está constituido por el entrecruzamiento de dos principales líneas de investigación: estudios sobre *autoconcepto*; estudios sobre *procesos de feedback*.

Estudios sobre autoconcepto. Una revisión general de obras publicadas durante las últimas décadas en el ámbito de la Psicología Educacional, pone de manifiesto el énfasis creciente que se ha dado al estudio del *self*[1]. En su formulación clásica, el *self* guarda vinculación directa con los principios de la Psicología de la Gestalt.

Según estos principios, los individuos interactúan con el mundo basados en sus percepciones y autopercepciones. Las autopercepciones serían, desde esta perspectiva, esquemas o modelos mentales que las personas construyen acerca de quiénes son (Bryne, 1984 en Alexander, 2006).

La mayoría de los investigadores sobre autoconcepto y motivación, acuerdan en considerar que las percepciones autorreferenciales, se integran a una de tres áreas bien definidas: académica, física o social (Marsh, 1990 en Alexander, 2006). El autoconcepto académico refiere a las percepciones que tiene una persona acerca de sí misma como estudiante. El autoconcepto físico implica la percepción relativa a la apariencia física, el atractivo y las competencias o habilidades en deportes o actividades físicas. El autoconcepto social abarca el conjunto de percepciones que tenemos acerca de nuestras interacciones con los otros, como pares, docentes, familiares, amigos (Wentzel, 1999 en Alexander, 2006). 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 mencionadas: la dimensión emocional y la dimensión familiar del autoconcepto, también consideradas en este estudio.

Diversos estudios -tanto los que han utilizado medidas unidimensionales del autoconcepto como los que han empleado medidas multidimensionales- han constatado los beneficios que supone para los estudiantes tener un alto autoconcepto general o en relación con dimensiones específicas como académica, familiar, social, física o emocional (Fuentes *et al.*, 2011). Así por ejemplo, parece que los estudiantes con un alto nivel de autoconcepto manifiestan elevadas expectativas de éxito académico, menor nivel de ansiedad ante situaciones de examen y una mayor persistencia ante las dificultades (Peralta Sánchez y Sánchez Roda, 2003).

Estudios sobre procesos de feedback. Un análisis de antecedentes sobre el tema, permite identificar un marcado interés de los psicólogos educadores por estudiar estos procesos de retroalimentación desde una perspectiva socio-constructivista, más acorde con las ideas y suposiciones que caracterizan a los actuales desarrollos acerca del aprendizaje (Askwe y Lodge, 2000). Esto implica, por un lado, reconocer la importancia del modo y el contexto en el que se producen estos procesos y, por otro lado, comprender que su efectividad para el aprendizaje depende no sólo de la calidad de la información que se genera sino también del modo en que el destinatario la recibe, la interpreta y la utiliza (Nicol y Macfarlane-Dick, 2004; Rinaudo y Paoloni, 2013).

Los procesos de feedback a los que nos referimos en este trabajo, van más allá de las concepciones tradicionales que ligan este concepto casi unilateralmente al desempeño de los estudiantes en una tarea académica. Basados en el modelo propuesto por Hatie y Timperley (2007), entendemos a los procesos de retroalimentación desde una perspectiva amplia que los vincula a cuatro aspectos o áreas estrechamente relacionadas: retroalimentación sobre la tarea entendida como producto, retroalimentación sobre los pasos o procedimientos seguidos para completar la tarea, retroalimentación relativa a las estrategias puestas en juego para avanzar en la consecución de la tarea, retroalimentación vinculada con las autopercepciones de los estudiantes no necesariamente ligadas en forma directa con la tarea. Para Hatie y Timperley (2007), el feedback dirigido al *self* será efectivo solamente si logra orientar a los estudiantes hacia cambios en el esfuerzo, en el compromiso o en las creencias de eficacia en relación con los aprendizajes o con las estrategias que ellos usan cuando intentan entender o realizar una tarea. Precisamente en este trabajo centramos nuestra atención en el último nivel de feedback referido.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación de mayor envergadura llevada a cabo por el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el marco de un proyecto aprobado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT), orientado a identificar factores de riesgo de abandono y potencialidades para el éxito en los ingresantes de esta Facultad. Para este trabajo, nos focalizamos en uno de los objetivos del proyecto referido; esto es: conocer las percepciones autorreferenciales de los ingresantes y generar instancias de feedback en relación con las mismas.

Participantes. Participaron 175 aspirantes a cursar alguna de las Carreras que dicta la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto para el ciclo lectivo 2014. Específicamente, para este estudio contamos con la participación de ingresantes en Ingeniería Química (N=48), Ingeniería en Telecomunicaciones (N=36), Ingeniería Electricista (N=21) e Ingeniería Mecánica (N=70).

Instrumento. Los datos fueron recabados por medio del cuestionario Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (2009)[ii], un cuestionario diseñado para medir cinco dimensiones del autoconcepto, a saber: académica/profesional, social, emocional, familiar y física. Está compuesto por 30 ítems distribuidos en grupos de 6 en cada una de las dimensiones referidas. Cada ítem se responde en base a una escala de 99 puntos, siendo 1 'totalmente en desacuerdo' y 99, 'totalmente de acuerdo'. A continuación se describe a qué hace referencia cada dimensión considerada por el instrumento.

Autoconcepto académico/profesional. Percepción que el sujeto tiene acerca de la calidad de su desempeño como estudiante o como trabajador. Se consideran dos aspectos: la percepción que se genera en el estudiante o en el trabajador acerca de su actividad a través de sus profesores o superiores (buen alumno, buen trabajador) y las referidas a cualidades valoradas especialmente en ese contexto (inteligencia, hábito de trabajo).

Autoconcepto social. Percepción que el sujeto tiene de su competencia en las relaciones sociales. Esta dimensión integra dos aspectos: uno, referido a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla o ampliarla; otro, concerniente a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre)

Autoconcepto emocional. Percepción del sujeto acerca de su estado emocional y sus respuestas a situaciones específicas. En esta dimensión se diferencian dos aspectos: la percepción general sobre el propio estado emocional (me asusto con facilidad, estoy nervioso) y la autovaloración emocional en situaciones específicas (cuando me preguntan o me hablan) en las que la otra persona es de rango superior (profesor, jefe).

Autoconcepto familiar. Percepción del sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de esta dimensión se articula en torno a dos ejes: la confianza y el afecto experimentado en la familia; otras importantes variables de la familia y el hogar como el sentimiento de felicidad y de apoyo, la implicación en la familia y la aceptación de los otros miembros familiares.

Autoconcepto físico. Refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Esta dimensión incluye dos aspectos complementarios: uno referido a la práctica deportiva; otro relativo al aspecto físico.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

De acuerdo con los resultados obtenidos, todas las dimensiones del autoconcepto consideradas en este estudio obtuvieron en general puntuaciones medias que se orientan en sentido positivo pues

superan los valores teóricos promedio de la escala original comprendida entre 1 y 99. La Tabla 1 que presentamos a continuación sistematiza los valores obtenidos por el grupo de ingresantes total y discriminados por Carreras.

Tabla 1. Media y desvío estándar para cada una de las dimensiones consideradas por el AF5. Datos para 175 ingresantes en Ingeniería 2014. UNRC

Dimensiones autocepto	Ing. Electr.		Ing. Qca.		Ing. Mec.		Ing. 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 es uno de los factores más importantes para el autoconcepto general. Según García y Musitu (2009) este factor correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y el laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la integración escolar y laboral, con la conducta prosocial, con valores universalistas y con percepciones de salud física y mental. Si discriminamos los valores obtenidos en relación con la Carrera a la que los participantes aspiran ingresar, vemos que no se advierten diferencias significativas.

Acerca del feedback generado entorno a los resultados obtenidos

Los resultados obtenidos en el AF5 fueron comunicados a los estudiantes mediante dos instancias de feedback complementarias: una grupal y oral; otra, individual, escrita y opcional. Primeramente, los resultados fueron compartidos con cada una de las seis comisiones en las que estuvo organizado el ingreso; se presentaron los resultados obtenidos por el grupo total de ingresantes (N=175) y luego se discriminaron los valores obtenidos por Carrera.

En el marco de estos procesos de feedback se intentó que los aspirantes participaran, compartiendo sus apreciaciones acerca de la experiencia en sí y de los resultados obtenidos. Si bien en algunas comisiones se advirtió mayor participación que en otras (por ejemplo, la comisión de ingresantes en Ingeniería en Telecomunicaciones participó más y de modo más comprometido en comparación con la comisión de Mecánica), en general las apreciaciones brindadas por los alumnos fueron positivas.

Al final de esta primera instancia de feedback, se invitó a quienes estuvieran interesados a solicitar una devolución personal sobre los resultados obtenidos. Se aclaró cuáles serían los medios habilitados para esta solicitud informal y cómo se llevaría a cabo la comunicación de resultados, personalizada y confidencial. Recibimos 12 solicitudes de aspirantes cuyos perfiles autorreferenciales muestran en general situaciones bastante dicotómicas; esto es, se caracterizan por haber obtenido puntuaciones medias llamativamente elevadas o bien por haber logrado valores considerablemente bajos respecto del percentil en el que se ubican en relación con el grupo. Esta

disparidad de puntuaciones se hizo particularmente llamativa en la dimensión autoconcepto emocional -independientemente del sexo de los ingresantes y de la Carrera en la que se inscribieron-. Por ejemplo, en esta dimensión uno de estos 12 ingresantes obtuvo un promedio de 95 puntos mientras que otro, obtuvo una media de 32.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Entendemos que los hallazgos obtenidos en este trabajo se orientan en la misma dirección que resultados logrados en estudios previos, donde participaron también estudiantes universitarios de la misma universidad, no ingresantes, sino avanzados en Carreras de Ingeniería (Paoloni, 2013) y del área de educación (Paoloni et al., 2011; Paoloni y Rinaudo, 2009). Tanto en esta experiencia como en las anteriores, los resultados sugieren que la oportunidad de participar en instancias de feedback sobre autopercepciones puede redundar en una mayor conciencia de las representaciones que los estudiantes construyen acerca de sí. Si en teoría, la complejización de estas autopercepciones mejora la sensibilidad contextual que ayuda a identificar las condiciones necesarias para activar las versiones de sí que resultan más eficaces en cada situación, entonces parece que experiencias similares a la presentada deberían ser objeto de interés en los contextos de aprendizaje, principalmente en el espacio del ingreso universitario por ser una etapa particularmente controvertida en la vida de cualquier estudiante.

Nos parece que, a futuro, sería interesante aprovechar el potencial de este tipo de experiencias promotoras de procesos de diversificación y complejización en las percepciones autorreferenciales de ingresantes universitarios aunque acompañadas de oportunidades para conocer en profundidad las apreciaciones y valoraciones de los participantes al respecto. Hacia esta dirección pensamos dirigir nuestros pasos en el marco de las actividades de ingreso 2015.

NOTAS

[i] Un interesante antecedente local que incorpora el estudio de aspectos vinculados con las autopercepciones en estudiantes universitarios, lo constituye el trabajo de Garello (2008).

[ii] Se trata de un cuestionario elaborado en español y no de una traducción y/o adaptación. Teniendo en cuenta la influencia que pueden tener las diferencias en los significados idiosincrásicos a través de culturas (Sudman et al., 1996, en Tomás y Oliver, 2004), el hecho de que este instrumento haya sido elaborado en español supone, en principio, una ventaja importante para nosotros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, P. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Askew, S. y Lodge, C. (2000). Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning. En Askew, S (ed.), *Feedback for learning* (pp. 1-18). Londres: Routledge Palmer.

Fernandes Sisto, F., Marín Rueda, F. y Uriquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes. *Libetabit*, 16(2): 217-226.

Fuentes, M, García, F., E. Gracia y M. Lila (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1): 7-12.

García, J. F. y G. Musitu (2009). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA ediciones.

Garello, M. V. (2008). Autopercepción y aprendizaje autorregulado. En *Actas de las XV Jornadas de Investigación y del Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. realizado en agosto de 2008, Buenos Aires, tomo 1: 252-254.

Hattie, J. y H. Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.

Luján, S., Montenegro, A., L. Ponti, A. Sánchez Malo, C. Savino, R. Vaschetto y G. Vélez (2004). *Aprendiendo a ser estudiante universitario*. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/folleto-aprendiendo-ser-est.pdf> (consultado el 2 de junio de 2014).

Nicol, D. y D. Macfarlane-Dick (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. En C. Juwah; D. Macfarlane-Dick, D.; Matthew, B.; Nicol, D. y Smith, B. (2004) *Enhancing student learning through effective formative feedback*, York: The Higher Education Academy.

Paoloni, P. V (2013). Metas y percepciones autorreferenciales de estudiantes de ingeniería. Un estudio orientado a promover autorregulación a partir del feedback. En *Actas del III Congreso de Psicología de Tucumán Nacional e Internacional*, realizado en septiembre 2013, San Miguel de Tucumán. Publicado en CD.

Paoloni, P. V., M. C. Rinaudo y A. González Fernández (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, N° 3, año X (pp: 2 a 18) Murcia: España.

Paoloni, P. y M. C. Rinaudo (2009). Feedback sobre autopercepciones. Aportes para la construcción de contextos académicos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En *Actas del V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa* realizado en octubre de 2009. Cipolletti, Neuquén. Publicado en CD.

Peralta Sánchez, F. y M. D. Sánchez Roda (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1(1): 95-120.

Rinaudo, M. C. y P. V. Paoloni (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad en los contextos virtuales. En Chiecher, A; D. Donolo y J. L. Corica (eds.) *Entornos Virtuales y aprendizaje*. Nuevas perspectivas de estudio e

investigaciones (pp., 89- 126). Mendoza: Editorial Virtual Argentina.

Shavelson, R. y R. Bolus (1982) Self-concept. The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1): 3-17.

Tomás, J. N. y Oliver, A. (2004). Análisis Psicométrico Confirmatorio de una Medida Multidimensional del Autoconcepto en Español. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38 (2): 285-293.