

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS QUE CONSTRUYEN: COMPROMISO ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

EDUCATIONAL EXPERIENCES THAT BUILD: ACADEMIC ENGAGEMENT IN UNIVERSITY TEACHER TRAINING

Guarido, Guadalupe; Rigo, Daiana; de la Barrera, María Laura

Guadalupe Guarido

guadagu@hotmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Daiana Rigo

Universidad Nacional de Río Cuarto - CONICET,
Argentina

María Laura de la Barrera

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Contextos de Educación

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-e: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

núm. 35, 2023

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 14 Abril 2023

Aprobación: 14 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6934646003/>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10091368>

Autor de correspondencia: guadagu@hotmail.com

Resumen: Esta investigación se planteó como objetivo general estudiar la percepción del *clima de aula* sobre las *dimensiones del compromiso de los estudiantes* en el marco de una *actividad académica innovadora* mediada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el contexto de un programa de formación docente en el nivel superior de educación. En cuanto a la metodología de investigación, la misma se enmarca en un diseño cualitativo interpretativo. Participaron del estudio 44 estudiantes de diversos profesorado que cursaban una materia en común, quienes conformaron 13 grupos interdisciplinarios cuya edad promedio fue de 22,93 años con una desviación estándar de 4,46. Para la recolección de datos se realizaron indagaciones a partir de cuestionarios abiertos *ad-hoc* mediante la herramienta de Google Formulario y entrevistas semiestructuradas grupales. El análisis de datos se realizó a través de la herramienta ATLAS.tiV8. Los resultados sugieren que las experiencias educativas innovadoras en el nivel superior de educación constituyen un recurso potencial para promover el compromiso académico de los estudiantes, en sus diferentes dimensiones. Se destacan las actividades con sentido práctico para la vida profesional futura, que expanden las aulas universitarias y que recuperan el uso de las TIC con sentido educativo. La innovación educativa en el ámbito de la universidad implica una relación dialéctica entre la investigación en educación y la práctica docente, enfatizando la interdependencia del conocimiento científico y profesional, abriendo caminos para desarrollar el compromiso de los futuros docentes.

Palabras clave: Compromiso académico, Innovación educativa, Clima de aula, Formación docente.

Abstract: This research aimed to study the perception of the classroom climate on the dimensions of student commitment within the framework of an innovative academic activity mediated by Information and Communication Technologies (ICT) in the context of a teaching training program at the higher level of education. Regarding the research methodology, it is framed of a qualitative interpretive design. The study included 44 students from different faculty who were studying

a common subject. They formed 13 interdisciplinary groups whose average age was 22.93 years with a standard deviation of 4.46. For data collection, inquiries were made from ad-hoc open questionnaires using the Google Form tool and semi-structured group interviews. Data analysis was performed using ATLAS.tiV8. The results suggest that innovative educational experiences at the higher level of education constitute a potential resource to promote the academic engagement of students, in its different dimensions. Activities with a practical sense for future professional life are highlighted, which expand university classrooms and recover the use of ICT with an educational sense. Educational innovation in the university environment implies a dialectical relationship between educational research and teaching practice, emphasizing the interdependence of scientific and professional knowledge, opening ways to develop the commitment of future teachers.

Keywords: Academic engagement, Educational innovation, Classroom climate, Teacher training.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se comparten los resultados de la segunda etapa del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía¹ donde se planteó como objetivo estudiar la percepción del clima de aula sobre las dimensiones del compromiso de los estudiantes en el marco de una actividad académica innovadora. A continuación, se expondrán algunas consideraciones conceptuales en relación al tema del estudio, retomando los antecedentes que son claves para comprender mejor el sentido de la presente investigación.

Se entiende al compromiso académico como un metaconstructo cuyos límites para su comprensión se encuentran difusos, reconociendo que existen también otras variables íntimamente relacionadas. Gutiérrez, Tomás, Barrica y Romero (2017) definen al compromiso en relación a la implicación que muestran los estudiantes para conseguir el logro académico. Los aportes de Newmann (1998, como se citó en Finn y Zimmer, 2012) clarifican un poco más la definición al entenderlo como el investimento psicológico y el esfuerzo que el estudiante dirige hacia el aprendizaje, comprensión o mejoramiento de conocimientos o habilidades que las tareas académicas pretenden promover. Los estudiantes comprometidos no solo asisten o se desempeñan académicamente, también se esfuerzan, persisten, autorregulan su comportamiento hacia las metas, se desafían a superarlas y disfrutan de los desafíos y el aprendizaje (Christenson, Reschly y Wylie, 2012).

Entendiendo la complejidad y multidimensionalidad del compromiso en el ámbito académico (Christenson *et al.*, 2012) se han tomado en cuenta para este trabajo cuatro dimensiones que componen al mismo: cognitivo, afectivo, conductual y agente (Gutiérrez *et al.*, 2017). La *dimensión cognitiva* refiere al grado de atención y esfuerzo cognitivo que dedican los estudiantes a sus procesos de aprendizaje académico (Rigo, 2020), que comprende el uso de estrategias de autorregulación en las tareas de aprendizaje (Reeve, 2012, como se citó en Gutiérrez *et al.*, 2017). La *dimensión afectiva* refiere a las emociones, sentimientos y actitudes de los estudiantes con respecto a su relación con la institución educativa y los agentes que intervienen en la misma (Jimerson, Campos y Greif, 2003; Gutiérrez *et al.*, 2017). Se considera que se

NOTAS DE AUTOR

guadagu@hotmail.com

trata de un aspecto o dimensión importante a la hora de estudiar el compromiso académico ya que afecta profundamente a este último (Pekrun y Linnenbrink-García, 2012). La *dimensión conductual* se basa en el desempeño observable de los estudiantes (Jimerson *et al.*, 2003) e incluye el esfuerzo, la persistencia y la participación en clases (Gutiérrez *et al.*, 2017). Por último, la *dimensión agente* refiere a las acciones que realiza el estudiante para participar de manera proactiva en las tareas académicas, construyendo metas propias de manera intencional para modificar su entorno de aprendizaje (Reeve y Tseng, 2011, como se citó en Gutiérrez *et al.*, 2017). Específicamente, ser agente es influir intencionalmente en las circunstancias de vida (Bandura, 2006), en este caso refiere al rol activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Resulta importante aclarar al respecto que el compromiso académico no es entendido como un resultado, sino más bien como proceso dinámico. Por esta razón no es una característica o atributo propio del estudiante, sino que depende del contexto en el que se lleve a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Christenson *et al.*, 2012). En este sentido, cobra especial importancia el estudio de la influencia del clima de aula y de las tareas académicas como facilitadores u obstaculizadores del compromiso de los estudiantes (Rigo, 2020).

El clima de aula es definido como la forma en que los estudiantes y los profesores tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales, provocando efectos sobre el aprendizaje de los primeros (Biggs, 2005, como se citó en Rigo, de la Barrera, Elisondo, 2018). Es la percepción del entorno, por parte de los actores, en un escenario que corresponde al espacio de aprendizaje de los estudiantes, es decir, el aula (Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández, 2010). En la conformación del clima de aula juegan un rol importante las dinámicas interactivas, debido a que emergen de las relaciones que se dan dentro del aula.

Definir al compromiso como constructo maleable a partir del clima de aula abre la posibilidad de centrar los esfuerzos en el diseño de una situación didáctica novedosa. En este sentido se introduce la idea de innovación educativa, entendida como un “cambio o ruptura con prácticas y modos de pensar preexistentes o mejoramiento de la enseñanza” (Macchiarola, 2012, p.17). Entonces, lo que se modifica es el estilo didáctico habitual en cualquiera de los aspectos y dimensiones que conforman una situación de formación (objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación, recursos, organización del tiempo y espacio, modelos de comunicación, etc.) (Lucarelli, 2004). Las innovaciones en educación se sustentan en procesos creativos y de reflexión sobre la generación de formas alternativas de enseñar y potenciar aprendizajes diversos (Rigo, Piretro, Elisondo, Kowszyk, 2019).

En el ámbito universitario, podría pensar que esta ruptura debería darse especialmente en las tareas académicas, sobre todo porque muchas definiciones actuales de compromiso del estudiante las relacionan explícitamente con este constructo (Reschly y Christenson, 2012; Rigo, 2021). Además, a decir de Rinaudo (1998), pareciera que constituyen el punto crítico de la educación donde convergen y se definen, en gran medida, demandas de la sociedad, metas institucionales, objetivos curriculares, etc. Sin embargo, no hay una única forma válida de diseñar tareas que se pueda extrapolar a cualquier situación y destinatarios y que de manera determinante resulten beneficiosas para el aprendizaje de los estudiantes, por lo que en la investigación y en la evaluación de las tareas académicas es fundamental considerar la perspectiva de los estudiantes (Paoloni, 2010).

Cabe aclarar que hablar de innovación en la educación y en las tareas académicas no refiere a una simple introducción de un *software* de última generación (Libedinsky, 2016), aunque pueda incluirla. A su vez, la autora considera que todo proceso de innovación en la educación conlleva, además de la originalidad, cambio en el contexto y deliberación para la resolución de situaciones problemáticas, la indagación o investigación que permita reflexionar y analizar críticamente la misma práctica (Libedinsky, 2016).

Difiere al concepto de invención, ya que inventar supone descubrir algo nuevo en un dominio dado, mientras que innovar es otorgarle a esto un espacio social (Cros y Adamczewski, 1996, como se citó en Libedinsky, 2016), es decir que no se trata únicamente de inventar algo que no existía antes, sino que sería válido otorgarle a algo ya inventado un nuevo uso, una implementación crítica, reflexiva y evaluativa sobre las características que adquiere ese algo en un nuevo espacio social.

Con respecto a esto, cobran especial importancia el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) en la educación. Las TIC son tecnologías digitales que comprenden tanto redes de comunicación e informáticas como dispositivos electrónicos (radio, televisión, celulares, computadoras...) y programas y aplicaciones que se utilizan a través de estos (Taboada y Álvarez, 2021). Estas tecnologías permiten el acceso, transmisión y manipulación de la información, pero también abren a la posibilidad de una conexión e interacción interpersonal mediadas por ellas, de tal manera que han modificado las representaciones y prácticas de las personas, incluso en el ámbito educativo (Taboada y Álvarez, 2021).

De hecho, la inclusión de las TIC en la educación es reconocida como una mejora en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje por diversos motivos, entre los que se encuentran: la amplia disponibilidad de fuentes de información diversas y de recursos didácticos; la posibilidad de ampliar el vínculo entre los contenidos formales y la vida cotidiana, así como de diversificar e intensificar los aprendizajes informales; la facilidad para generar y expandir redes humanas de aprendizaje y colaboración; la posibilidad de promover aprendizajes constructivos por sobre aprendizajes meramente receptivos; entre otros motivos (Libedinsky, 2016; Area y Adell, 2009). Sin embargo, tal como plantea Libedinsky (2016), la mera implementación de recursos tecnológicos TIC no asegura que una propuesta sea innovadora, en el sentido planteado anteriormente (Macchiarola, 2012; Lucarelli, 2004; Rigo *et al.*, 2019): “la presencia en ambientes educativos de las innovaciones tecnológicas no garantiza de ninguna manera (y nunca lo hará) la innovación didáctica” (Libedinsky, 2016, p.47). Será necesario entonces pensar nuevas formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Paoloni (2010) enumera algunas características de las tareas académicas que pueden resultar promisorias para la motivación y aprendizaje, que pueden considerarse para pensar prácticas educativas innovadoras que potencien el compromiso académico. Estas son: que admita varias formas de resolver y varios resultados válidos ante una determinada consigna, que sea significativa y potencie el interés, que se perciba como útil, que su nivel de dificultad sea óptimo, que fomente la curiosidad y la ilusión, que promueva una estructura cooperativa y colaborativa de resolución, que puedan elegir cursos de acciones alternativas y que permita desplegar estrategias de control volitivo (Paoloni, 2010).

Las ideas de aprendizaje situado, distribuido y social, son clave para introducir innovaciones a nuestras prácticas educativas (Melgar y Donolo, 2011). Expandir la educación, abrir las puertas de las aulas, descentralizar el aprendizaje y promover la educación permanente es aumentar las posibilidades tanto de aprendizaje (Elisondo, 2015), como de generar espacios en las aulas universitarias que permitan potenciar el compromiso de los futuros profesionales.

METODOLOGÍA

Se planteó como objetivo general estudiar la percepción del *clima de aula* sobre las *dimensiones del compromiso de los estudiantes* en el marco de una *actividad académica innovadora*. De manera más específica, se buscó: introducir una experiencia educativa innovadora que impacte sobre el compromiso de los estudiantes; conocer las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula en el marco de una actividad académica innovadora; estudiar el impacto del clima de aula percibido sobre las dimensiones del compromiso del estudiante.

El proceso de investigación se enmarca en un diseño cualitativo interpretativo (Erickson, 1989). Estudio en un modelo transversal descriptivo. La muestra estuvo conformada por 44 estudiantes que cursaban la asignatura Psicología Educacional, inserta en los planes de estudio de diversos profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, a saber: Lengua y Literatura, Historia, Biología, Química, Matemática y Física. Esto es de relevancia debido a que se trata de una materia en la que confluyen estudiantes con un bagaje de conocimientos previos y de estrategias de aprendizaje muy disímiles entre sí.

Del total de la muestra, la mayoría fueron mujeres ($n=32$) y el resto varones. La edad promedio del grupo fue de 22,93 años, con una desviación estándar de 4,46. Más de la mitad estaba cursando el segundo año de la carrera ($n=23$), en el tercer año se encontraban 17 estudiantes, y una minoría en cuarto y quinto año de la carrera. Los participantes dieron el consentimiento informado para participar del proceso de investigación.

Cabe destacar que la experiencia se realizó en el año 2021, cuando aún la universidad se encontraba llevando a cabo sus tareas educativas de manera virtual debido a la situación de confinamiento provocada por la pandemia COVID-19. Esto es importante reconocerlo ya que planteó un enorme desafío que se reflejó en la formulación de la experiencia.

En cuanto a la caracterización de la actividad, la misma consistió en un examen parcial integrador e interdisciplinario, partiendo de la propuesta de incluir a la ciudad como un potencial recurso educativo, planificando un recorrido por ella (en su conjunto o por partes) con el propósito de enseñar algunos contenidos o temática disciplinar como futuros profesores, integrando los contenidos trabajados en la asignatura.

Para su desarrollo se presentó una instancia de reflexión inicial. Se presentó un trabajo de Trilla (1997) sobre el vínculo entre la ciudad y los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus tres dimensiones: aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad, y un texto de Coma (2013) para pensar cómo las visitas son facilitadas por las TIC en la actualidad. Asimismo, de manera complementaria se mostraron ejemplos diversos de herramientas, aplicaciones (*apps*) o sitios *web* para desarrollar visitas virtuales en diversas ciudades del mundo.

La tarea se realizó en grupos interdisciplinarios ($n=13$), es decir, participaron estudiantes de distintos profesados y al menos se combinaron dos campos disciplinares, por ejemplo, Lengua y Literatura con Historia. Los grupos estuvieron integrados por no más de 4 sujetos. Se creó un grupo en *Facebook*, a modo de crear un espacio común para desarrollar intercambios, formular dudas o compartir recursos virtuales entre los grupos. La duración total de la tarea se dio en torno a tres semanas.

Para su desarrollo se presentó una instancia teórica inicial, incluyendo ejemplificación de herramientas tecnológicas de libre acceso sobre visitas virtuales en ciudades del mundo. Luego, ya durante la tarea, los futuros docentes debieron reflexionar por escrito sobre algunos aspectos como destinatarios de su propuesta de enseñanza, modalidad, contenidos, objetivos, metodología y recursos necesarios. También debían fundamentar, desde los contenidos centrales de la materia Psicología Educativa, la importancia de la propuesta. Finalmente, debían resumir lo planificado en un video corto de no más de 10 minutos, priorizando el recorrido virtual y la fundamentación. Como conclusión de la experiencia, las docentes realizaron una devolución a cada grupo sobre el escrito de la presentación y los estudiantes socializaron los videos realizados por medio del grupo de *Facebook* y de una clase virtual sincrónica de cierre.

Instrumentos y procedimiento

Para la recolección de datos se realizaron indagaciones a partir de cuestionarios abiertos *ad-hoc* mediante la herramienta de *Google Formulario*, lo que permitió entrever las percepciones de los estudiantes con respecto al compromiso asumido en la actividad, así como también respecto a aspectos del clima de aula que influyeron en el mismo. Se implementó sin interferir demasiado en la actividad, durante y casi al finalizar la experiencia. Una vez concluida la actividad se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas grupales donde se priorizó indagar sentimientos y reflexiones que les hayan suscitado la tarea, regulaciones que fueron realizando en torno a las decisiones que debían tomar, negociaciones y resistencias dentro del grupo, aportes (o no) de la discusión fuera del grupo (con otros compañeros y docentes por medio del grupo de *Facebook* creado para tal fin), sentimientos en torno al trabajo interdisciplinario, interrogantes de formación que se plantearon a raíz de la situación contextual de pandemia, si hubo (o no) aspectos de la experiencia que promovieron transformaciones y reflexiones acerca del rol docente. Cabe destacar que fueron siete los grupos

que accedieron a participar (n=23) en las entrevistas, las cuales fueron realizadas a través de reuniones de *Google Meet*, respetando la conformación que habían adoptado para realizar la experiencia, con una duración de una a dos horas.

Análisis de datos

Al tratarse de datos de naturaleza cualitativa, se priorizó la utilización de ATLAS.tiV8, herramienta tecnológica para la sistematización y análisis de información en investigaciones cualitativas. A partir de este *software* computacional se desarrolló el proceso de codificación, elaborando interpretaciones parciales de los resultados, para luego elaborar una mirada holística integradora.

El proceso que implicó este análisis partió de la sistematización de los datos recolectados a partir de una codificación abierta, diferenciando, clasificando y ordenando las respuestas para dilucidar aquello que interesaba a esta investigación.

RESULTADOS

Durante la experiencia

Durante el desarrollo de la experiencia educativa, se les solicitó a los estudiantes que describieran en tres palabras la experiencia que estaban planificando. Estas resultaron indicadores clave de las diversas dimensiones del compromiso afectivo – interesante, innovadora, novedosa-, cognitivo -desafiante, autorregulada, reflexiva-, conductual –interactiva- y agéntico –autoeficacia, esfuerzo-. Asimismo, otras palabras están asociadas a la percepción sobre las TIC, y los esfuerzos para incorporar nuevas competencias y capacidades a su futuro accionar docente, tales como: estresantes, compleja, demandante, frustrante, pero a la vez motivante, sujeta a nuevos aprendizajes, ingeniosa, factible y enriquecedora.

Finalizando la experiencia

El cuestionario implementado, finalizando la experiencia, constaba de cuatro preguntas en relación a las percepciones de los estudiantes.

La primera pregunta del cuestionario buscaba indagar las percepciones de los estudiantes sobre aquellos aspectos del clima de la clase que promovieron u obstaculizaron el compromiso para la tarea y los aprendizajes en relación con la experiencia educativa desarrollada. En este sentido, se diferencian ocho códigos relacionados a aspectos positivos y tres relacionados a aspectos negativos del clima de la clase. No se retoman aquí los aspectos negativos ya que se considera que para profundizar sobre ellos sería necesario contar con más información y datos que los que disponibles.

Se muestran a continuación una red conceptual de los códigos asociados a fragmentos de las respuestas de los estudiantes para esta primera pregunta del cuestionario. Se establecieron relaciones entre los códigos en función de la interpretación que en cuanto a los vínculos entre ellos. Se recuperaron también las frecuencias asociadas a cada código.

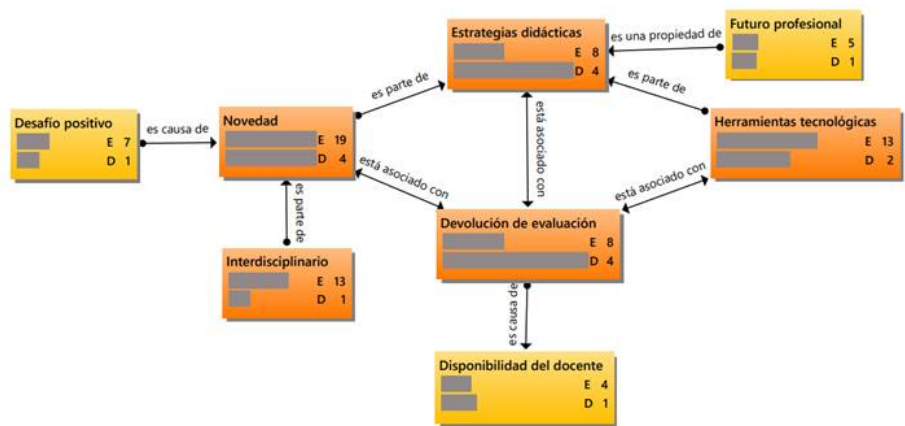


FIGURA 1

Aspectos del clima de la clase que favorecieron el compromiso

Referencias: E=enraizamiento o frecuencia; D=densidad o cantidad de vínculos del código con otro código; Color naranja: código con frecuencia mayor a 8; Color amarillo=código con frecuencia menor a 7

Elaboración propia

La segunda pregunta del cuestionario buscaba que los estudiantes valoraran su propia experiencia realizando la actividad a partir de la consigna de completar verbos en primera persona del pasado: exploré; integré; revisé; discutí; disfruté; propuse. Las expresiones de los estudiantes se tomaron de forma global y se codificaron, en primer lugar, considerando cada verbo por separado y luego emergieron categorías que fusionaban los códigos de cada verbo, según criterios *ad-hoc* en común que se describen a continuación:

CUADRO 1
Categorías emergentes de la pregunta 2 del cuestionario

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
1. INTEGRAR UN GRUPO	Destaca la integración en un grupo nuevo de compañeros donde se llevan a cabo discusiones de opiniones. Se destaca de manera positiva la relación con compañeros y docentes que se encuentra mediada por la experiencia educativa innovadora llevada a cabo.
2. SENTIDO PROFESIONAL DE LA TAREA	Refiere a la exploración e integración de diversas herramientas digitales y recursos de internet, plataformas, aplicaciones, formas de búsqueda con proyección al futuro profesional. También a la reflexión sobre el futuro quehacer profesional.
3. INSTROSPECCIÓN Y METACOGNICIÓN	Refiere a una revisión y reflexión sobre los modos de actuar y de pensar personales.
4. TOMAR DECISIONES PARA DESARROLLAR LA ACTIVIDAD	Refiere a las diferentes tareas que se llevaron a cabo a la hora de entregar la actividad. Discusiones en torno al desarrollo de la actividad en sí, sobre todo a la toma de decisiones que conlleva.
5. APRENDER Y APREHENDER	Refiere a la exploración, integración y revisión de conocimiento en tanto contenido, ya sea de otras disciplinas como de la materia que se encuentran cursando, a la exploración de lugares, sitios, ciudades y saberes relacionados con aprender la ciudad. Destaca el placer del aprendizaje construido a partir de la actividad en sí, hacer una planificación, aprender cosas nuevas, explorar, investigar.

Elaboración propia.

La tercera pregunta del cuestionario indagaba si los estudiantes concebían a la experiencia educativa realizada como interesante para replicar en un futuro, justificando la respuesta en función del compromiso académico asumido. Una vez más, las palabras de los estudiantes se tomaron de forma global, pero se codificaron directamente generando categorías que fueron surgiendo de las justificaciones. Estas son: 1) Futuro docente; 2) Interdisciplinario; 3) Innovación y 4) Desafío.

La cuarta y última pregunta del cuestionario solicitaba la descripción del momento en el que los estudiantes se sintieron comprometidos al realizar la actividad, especificando qué era lo que se encontraban haciendo y por qué creían esto. Las expresiones de los estudiantes se codificaron de la misma manera que la pregunta anterior, generando categorías a partir de las respuestas globales. Estas son: 1) Tomar decisiones; 2) Aportar; 3) Tema elegido; 4) Trabajar en grupo y 5) Posicionarse como profesionales.

Los códigos de las diferentes preguntas fueron fusionados para generar tres categorías que sintetizan las respuestas del cuestionario de manera global: *Innovación educativa que implica desafío y libertad para tomar decisiones*; *Innovación educativa con grupos de trabajo*; e *innovación educativa con sentido profesional* (Cuadro 2). Algunos códigos se dejaron de lado. En todas las categorías se destaca la innovación educativa como eje central y se diferencian por la cualidad de la misma.

Cuadro 2: Categorías emergentes de la síntesis de los códigos de las cuatro preguntas del cuestionario sintetizadas

CUADRO 2

Categorías emergentes de la síntesis de los códigos de las cuatro preguntas del cuestionario sintetizadas

CATEGORÍA	Pregunta 1: Clima de aula	Pregunta 2: Verbos	Pregunta 3: Futuras réplicas	Pregunta 4: Compromiso
Innovación educativa que implica desafío y libertad para tomar decisiones	Desafío positivo	Tomar decisiones para desarrollar la actividad	Desafío	Tomar decisiones
	Estrategias didácticas Herramientas tecnológicas	Introspección y metacognición Aprender y aprehender		Tema elegido
	Novedad		Innovación	
	Devolución de evaluación Disponibilidad docente			
Innovación educativa con grupos de trabajo interdisciplinarios	Interdisciplinario	Integrar un grupo	Interdisciplinario	Aportar Trabajar en grupo
Innovación educativa con sentido profesional	Futuro profesional	Sentido profesional de la tarea	Futuro docente	Posicionarse como profesionales

Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

Después de la experiencia

De las entrevistas llevadas a cabo una vez finalizada la experiencia surgen tres categorías: Reflexión sobre el rol docente; Novedad, compromiso y movilización; y Compromiso y trabajo en equipo: aprendizajes implícitos. A continuación, se desarrollan brevemente y se incluyen algunas voces de los estudiantes que permiten ejemplificar la interpretación.

A) Reflexión sobre el rol docente

Los entrevistados mencionan aspectos que conciernen al rol docente y que consideran necesarios para generar cambios que promuevan el compromiso de sus alumnos, tales como la reflexión sobre la representación que tienen sobre sí mismos como profesionales y sobre los destinatarios de sus propuestas; actualizar de manera permanentemente los saberes y habilidades en función de nuevas investigaciones o de los cambios generacionales de los destinatarios, en ámbitos formales, no formales, informales e incluso autodidactas.

“Con respecto a las actividades, por ahí uno cuando la plantea se pone a pensar en cómo se hubiera sentido cuando era alumno si le tocaba ese tipo de consignas.” (Entrevista, Grupo G)

“Yo pienso como futuro docente, decir ‘ah, ya lo tengo armado para 4° así, para qué voy a estar todos los años buscando, total ya les doy estoy listo’. No, sino ir renovándose, ver qué nuevos textos salen, si hay alguna investigación reciente sobre el tema, se me ocurre, sea alguna peli que salió respecto al tema... Digamos ir innovando, porque si no, digamos, si nos quedamos quietos me parece que así nunca vamos a cambiar el sistema educativo.” (Entrevista, Grupo B)

B) Novedad, compromiso y movilización

Los estudiantes mencionan formas didácticas de la actividad que lograron que se percibieran como comprometidos con la tarea. Particularmente destacan que la actividad contemplaba formas metodológicas y didácticas diferentes de las tradicionales, e incluso se imaginan como docentes planteando actividades con esas características, tales como aquellas que implican salir del aula, abordar de manera conjunta contenidos de asignaturas diversas y la incorporación de las TIC como medio para potenciar el aprendizaje. A su vez, a partir del análisis e interpretación de las voces de los entrevistados se podría decir que la experiencia desarrollada permitió que los estudiantes se replantearan y valoraran la dimensión agente del compromiso académico, manifestando entusiasmo para promover la autonomía en sus futuros estudiantes.

“Muchas veces usamos la tecnología, pero quizás, que se yo, para estar comunicado con alguien o Instagram, por ejemplo, para *chusmear* esas cosas. Y quizás también aprender a que las tecnologías sirven justamente para aprender, o sea, si los usamos a conciencia y de modo responsable podemos aprender un montón de cosas.” (Entrevista, Grupo B)

“No es lo mismo que te den un texto para analizar y extraer conceptos, a que nos dieran esta posibilidad de que nosotros eligiéramos un recorrido, que nosotros lo hiciéramos y viéramos qué podíamos rescatar para formular una actividad. Fue algo innovador.” (Entrevista, Grupo C)

“Para mí, lo atractivo era poder unir disciplinas que parece que no tienen nada en común y tienen un montón en común. Y creo que el crecimiento estuvo ahí, en decir ‘*che*, me puedo sentar a dialogar con otras disciplinas y podemos hacer un trabajo sumamente buenísimo para que los chicos verdaderamente aprendan fuera de lo normal’.” (Entrevista, Grupo B)

C) *Compromiso y trabajo en equipo: aprendizajes implícitos.*

Los estudiantes refieren el trabajo en grupo como promotor de conductas asociadas a la dimensión comportamental del compromiso académico, por motivos de solidaridad con los integrantes del grupo, y al desarrollo de nuevos aprendizajes metacognitivos ya que hubo una toma de conciencia y explicitación de las competencias y habilidades previas de los estudiantes por parte de los compañeros. A su vez, el reconocimiento de los otros sobre el aporte personal al trabajo en el equipo, generó sentimiento de autoeficacia.

Finalmente, se puede advertir la construcción progresiva de una agencia colaborativa, definida por Lemos (2017) como un proceso que permite a los participantes construir y visualizar de forma colaborativa nuevas posibilidades hacia un objeto conjunto.

“No es lo mismo hacer un trabajo individual que si decís ‘Bueno, si lo hago mal o no me comprometo la única perjudicada soy yo’, a hacer un trabajo grupal que sabés que si vos no aportás tu parte no te estás perjudicando vos sola, sino que estás perjudicando a todo un grupo, a otras personas.” (Entrevista, Grupo C)

“Fue un trabajo de reconocer nuestras fortalezas y la fortaleza de los otros y eso me parece lo destacable de esta actividad.” (Entrevista, Grupo C)

“Te motiva que otras personas te digan ‘Bueno, vos sos buena en esto’ o ‘Me gusta lo que hiciste’. Como que hubo una especie de reconocimiento entre nosotros que también nos ayudó a comprometernos, de decir ‘Ah bueno, soy bueno en esto, puedo hacer bien esto, puedo aportar con esto...’ entonces ahí sentís un mayor compromiso que si estás vos sólo haciendo todo.” (Entrevista, Grupo C)

DISCUSIÓN

De manera general y principalmente, los estudiantes expresan como positivo para promover el compromiso académico que las actividades presentadas por los docentes contemplen formas metodológicas y didácticas diferentes de las tradicionales, e incluso se imaginan como docentes planteando actividades con esas características. La modalidad metodológica empleada en la experiencia movilizó a los estudiantes para recuperar y resignificar tanto creencias como conocimientos previos, formas de aprender y de comunicarse con los otros (docentes, compañeros futuros colegas, futuros estudiantes, etc.) posibilitando

que comprometieran desde la dimensión cognitiva al realizar autorregulaciones, resignificaciones y autoevaluaciones.

En primer lugar, el planteo de actividades que propongan al contexto del aula como un espacio más de enseñanza y de aprendizaje, pero no el único, es decir, propuestas que puedan traspasar las paredes del lugar físico de educación predilecto desde una perspectiva tradicional. El trabajo cognitivo que implica este cambio, sumado a la novedad y al vínculo cercano que se genera entre los contenidos escolares y saberes de la vida cotidiana, podría ser potencialmente un aspecto de la dimensión metodológica del clima de aula que promueva el compromiso académico de los estudiantes en sus cuatro dimensiones. Se trata de ensanchar las fronteras de la educación tradicional, estandarizada, ampliando los límites hacia nuevas interacciones con otros actores, tiempos y espacios diferentes a los de la institución escolar, pero siendo el propio sistema educativo quien posibilita el sostén de las bases de esta expansión educativa y asume el riesgo que esta exploración fuera de los cánones supone (Lafuente y Lara, 2013). Un aula expandida implicaría ensanchar los límites convencionales de la educación rigurosa y mezclar elementos de la educación formal, no formal, informal, autodidacta, virtual, presencial, variando las formas de hacer docencia sin que se abandone la esencia del rol (Rodríguez, Baños y Rajas, 2016). Sin embargo, es importante aclarar que este es un desafío no solo para los estudiantes sino y, principalmente para los docentes ya que, al salir de los límites seguros del aula y la institución escolar, se debe tolerar la incertidumbre propia de lo desconocido y lo novedoso (Lafuente y Lara, 2013).

Este desafío comprometió a los estudiantes de manera cognitiva, pero no porque sí, sino porque la experiencia estaba diseñada con un nivel óptimo de dificultad para que los estudiantes pudieran resolverla. En este sentido, cobran relevancia los aportes de Paoloni (2010) quien enumera una serie de características que deberían reunir las tareas académicas para promover la motivación -y en este caso el compromiso- entre las cuales se encuentra el nivel de dificultad moderado, en términos de que no sea ni tan fácil ni tan difícil, logrando que los estudiantes realmente logren resolver la tarea con éxito pero poniendo en juego habilidades, dando lugar así a sentimientos de competencia y autoeficacia en los sujetos de aprendizaje (Stipek, 1996, como se citó en Paoloni, 2010).

Por otra parte, la actividad, al posicionar a los estudiantes en una situación problemática poco determinada, promovió que ellos se convirtieran en verdaderos agentes en la construcción de sus aprendizajes, adoptando una postura proactiva que implicaba hacerse responsable de ciertas decisiones troncales para el desenvolvimiento de la tarea. En este sentido, se podría decir que la experiencia promovió en los estudiantes un compromiso académico agente. Sin embargo, el desafío implicó momentos de incertidumbre, estrés y ansiedad antes de poder tomar una postura de *proacción*. Esto, según la literatura especializada, es algo esperable a la hora de promover esta dimensión del compromiso (Haapasaari *et al.*, 2016, como se citó en Englund y Price, 2018). Además, actuar como agentes posibilita que los estudiantes se apropien del proceso y del resultado final.

En cuanto a la incorporación de las TIC en educación, los estudiantes las perciben como potenciadoras de compromiso académico, particularmente en su dimensión cognitiva, ya que implican una transformación del sentido o fin con la que se emplean. Así, considerando que forman parte de la vida cotidiana de los destinatarios de las propuestas, reflexionan sobre la diferencia que existe entre usarlas en momentos de ocio como entretenimiento y usarlas como medio de aprendizaje. Al respecto, Ferreiro (2016, como se citó en Rigo, 2020) plantea como desafío contemporáneo de la educación formular procesos de aprendizaje que incorporen como objetivo desarrollar en los estudiantes criterios de confiabilidad en la búsqueda de información por Internet.

La incorporación de las nuevas tecnologías en la educación presenta muchas ventajas, pero también nuevos desafíos y necesidades tanto para la formación de los profesores como para la incorporación efectiva en las disponibilidades de los estudiantes (Litwin, 2010). Para potenciar la educación mediante las TIC, Boatto y Ripoll (2010) sugieren que se tome conciencia de la necesidad de que los docentes incorporen entre sus

contenidos a enseñar aquellas competencias que posibilitan aprendizajes más constructivos a través de las tecnologías, superando los usos que les dan a ellas los estudiantes de manera espontánea (Boatto y Ripoll, 2010).

Los resultados demuestran que los estudiantes perciben que estas estrategias didácticas empleadas potenciaron el compromiso académico, especialmente en la dimensión cognitiva. Refieren a la tarea como desafiante, que implicó esfuerzo y autorregulación cognitiva que permitió construir nuevos aprendizajes y saberes.

Cuando se hace referencia al compromiso cognitivo, se focaliza la mirada en la construcción de conocimientos a partir de un alumno que participa de manera activa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Fumagalli, 1998), no meramente en forma de participación, sino especialmente a partir de una acción cognitiva que construya nuevos significados. Al respecto, Garret (1995) plantea desde un enfoque sobre la didáctica de las ciencias, la incorporación de problemas como estrategia para desarrollar habilidades, competencias y conocimientos, entendiendo que refieren a situaciones para las que no tenemos una respuesta inmediata, que no se ajusta a los conocimientos actuales y que crea cierta tensión, pero que se encuentra cerca del límite de las estructuras cognitivas por lo que desafía a buscar una solución. El autor denomina a este espacio zona de interés óptimo, como área intelectualmente atractiva donde se genera un desafío que se podría resolver con movilizaciones y regulaciones cognitivas, aunque con la dificultad justa para no caer en procesos rutinarios bien aprendidos (Garret, 1995).

Por otra parte, a partir del análisis e interpretación de las voces de los entrevistados, se podría decir que la experiencia desarrollada permitió que los estudiantes se replantearan y valoraran la dimensión agente del compromiso académico, manifestando entusiasmo para promover la autonomía en sus futuros estudiantes. Rigo, Irusta, Bechero y Amaya (2020) entienden que los estudiantes también pueden ser agentes de cambio en términos de clima de aula cuando “proactivamente modifican el contexto o la situación que los desvincula y los mueve del interés y la participación por sus estudios, para volver a comprometerse” (p. 81).

Otra forma metodológica que los estudiantes consideran innovadora y potenciadora de compromiso académico, es el trabajo que vincula diferentes disciplinas y asignaturas logrando una síntesis curricular. Si recurrimos entonces a prácticas cotidianas nos encontramos que la complejidad inherente de estos espacios articula conceptos y contenidos multidimensionales, por ende, para abordar una aproximación abarcadora es necesario utilizar un enfoque interdisciplinar y multidimensional (Bahamonde, 2012). Se trata de generar un paso de la fragmentación del conocimiento hacia la hibridación de las disciplinas, creando y sosteniendo innovaciones en las intersecciones entre ellas (Dogan y Pahre, 1989, como se citó en Rigo, 2020).

A su vez, los entrevistados percibieron que la modalidad grupal promovió su compromiso comportamental, potenciando la participación en el desarrollo de la tarea. En relación con esto, se encuentran motivos que se vinculan con la solidaridad con los compañeros, intentando que ellos también logren un buen desenvolvimiento de la tarea gracias a los aportes y participación de todos los integrantes. Asimismo, haciendo énfasis en el logro obtenido a partir del trabajo en grupo, González Fernández (2015, como se citó en Paoloni, 2010) plantea que se favorece el rendimiento de todos los miembros del equipo al favorecer la presión y normas grupales.

Se evidencia un reconocimiento y explicitación de las competencias y habilidades previas de los estudiantes, en términos de lo que Flavell (1970, 1987, como se citó en Pozo, Monereo y Castelló, 2001) considera como una de las fuentes primordiales del desarrollo de la capacidad metacognitiva, que es el conocimiento de variables personales relacionadas con la facilidad o dificultad de las tareas a realizar. Pero también se destaca el reconocimiento de los compañeros sobre el aporte personal al trabajo en el equipo, generando en ellos sentimiento de autoeficacia, concepto definido por Bandura (1977, 1986, como se citó en Aguilera, Boatto, Degiovanni y Bono, 2020) como el conjunto de reflexiones y valores sobre las propias capacidades que posee uno mismo para organizar y llevar a cabo acciones requeridas ante determinadas situaciones. Según Contreras *et al.* (2005, como se citó en Paoloni y Bonetto, 2013), el sentimiento de autoeficacia afecta la conducta

tanto en las elecciones que se realizan, el esfuerzo aplicado, las reacciones emocionales que experimenta, entre otras. Entonces, el sentimiento de autoeficacia afectaría la conducta del estudiante promoviendo, o no, el compromiso académico.

Por otra parte, Huertas y Montero (2001, como se citó en Paoloni, 2010) advierten que las tareas que promueven un trabajo colaborativo proporcionan condiciones favorables para el desarrollo de autonomía en términos de libertad para decidir responsabilidades de cada miembro, estrategias para resolver la actividad, etc. En otras palabras, se podría pensar que podrían promover la dimensión agente del compromiso académico.

El trabajo en grupos entre pares de por sí presenta importantes potencialidades para el desarrollo de compromiso académico en sus diferentes dimensiones, pero el desafío que implica resolver tareas en equipos interdisciplinarios que trabajan juntos por primera vez pareciera que promueve y moviliza además otros aspectos importantes que se relacionan con el compromiso, tales como el sentimiento de responsabilidad, la metacognición, el sentimiento de autoeficacia, las habilidades comunicacionales y la distribución de roles.

En cuanto al sentido profesional de la tarea académica se podría decir que al entender a la universidad como institución formadora de profesionales se plantea la necesidad de recurrir a la enseñanza de conocimientos relevantes para la profesión en la cual se encuentran cursando sus estudios. En algunos casos, especialmente en los últimos años de las carreras, los programas educativos contemplan pasantías o prácticas pre-profesionales. Sin embargo, sería posible generar situaciones o experiencias educativas cuya intención sea que los estudiantes aprendan una práctica a partir de lo que Schön (1992) denomina *practicum*. Este autor entiende que el aprendizaje planteado a partir de una problemática que podría surgir en un contexto que se asemeja al del mundo de la práctica profesional, aunque sea de manera simplificada, compromete al estudiante con su formación académica: “De una forma simulada, parcial o respaldada, los estudiantes se comprometen con la práctica que desean aprender” (Schön, 1992, p.46). A su vez, el autor reconoce el importante papel del grupo de compañeros, en el caso que se incluyan en la experiencia, quienes posibilitan nuevos hábitos de pensamiento y acción. Se trataría de que las tareas académicas demuestren ser potencialmente útiles para construir aprendizajes relevantes respecto de la actividad profesional que esperan realizar en un futuro, en términos de herramientas funcionales.

Entonces, la instrumentalidad de la tarea podría ser una característica de las actividades promotoras de compromiso académico. Pero también parece ser un rasgo que promueve la orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (González Fernández, 2005, como se citó en Paoloni, 2010). La amplia investigación sobre la funcionalidad de las tareas como condición para activar la motivación de los estudiantes universitarios podría servir para plantear posibles similitudes con respecto al compromiso académico. En este sentido, resulta relevante recuperar los aportes de González Fernández (2005, como se citó en Paoloni, 2010) quien alude a que existen diferentes y complejas causas que pueden obstaculizar la percepción de instrumentalidad de la tarea por parte de los estudiantes, ligadas a las metas personales, a los caminos que creen que pueden conducir a concretarlas y a las representaciones construidas por los estudiantes sobre su futuro desempeño profesional.

Lo anteriormente dicho es importante porque implica pensar que, si se espera que la experiencia educativa sea realmente promisoría para el desarrollo del compromiso académico, el sentido profesional de la misma debe ser planteado o significado desde la perspectiva del estudiante. Es decir, puede suceder que la utilidad no sea reconocida por ellos porque se encuentra implícita o es visible solo para los expertos, a pesar de que la actividad involucre la construcción y puesta en marcha de conocimientos efectivamente útiles en el rol profesional. Como expresa Schön: “El aprendizaje a través de la exposición y la inmersión, el aprendizaje experiencial, con frecuencia se desarrolla sin un conocimiento consciente, aunque los estudiantes puedan llegar a ser conscientes de ello más tarde cuando cambian de contexto” (Schön, 1992, p.46). Pero para que la experiencia educativa permita que los estudiantes se perciban involucrados, también deben percibir que el conocimiento construido efectivamente tiene relevancia o sentido profesional.

En el caso de la experiencia que concierne a esta investigación, los estudiantes revisaron constantemente sobre el sentido práctico de la actividad propuesta y cómo la misma les permitió ponerse en el lugar del docente, reflexionando sobre las tareas que les corresponderían realizar una vez que concluyan sus estudios de grado. Al hacer esto, los estudiantes también valoran y resignifican aspectos del clima de aula y del compromiso académico asumido a lo largo de la actividad propuesta.

Los entrevistados piensan en cómo serán los futuros destinatarios de sus propuestas educativas, qué relación les gustaría mantener con sus estudiantes, qué es lo que valoran ellos con respecto a lo que un docente genera en la clase y los comportamientos que promueve. En este proceso de reflexión ellos toman consciencia de que existe un aspecto crucial a la hora de planificar actividades promotoras de compromiso y aprendizaje que tiene que ver con cómo se representan a sí mismos como profesionales y a los destinatarios de las experiencias. De esta manera, se posicionan como sus futuros alumnos, pero también como futuros docentes, recuperan sus vivencias pasadas y presentes como estudiantes y resignifican los comportamientos y actitudes de los diferentes docentes con los que se fueron encontrando a lo largo de su trayecto de formación. Este esfuerzo que realizaron los estudiantes a lo largo de la experiencia se podría justificar a partir de que es una acción que los entrevistados consideran necesaria para lograr ser un docente que puede generar cambios para promover el compromiso de sus alumnos. Se relaciona entonces con dedicar un tiempo a analizar la identidad docente, constructo que según Tardif y Cantón (2018) se caracteriza por su polisemia, lo cual implica que no hay una sola manera de entender al ser profesional docente, sino que depende de muchas cuestiones como, por ejemplo, del enraizamiento histórico y sociocultural de las instituciones educativas de cada país, de los marcos conceptuales, disciplinas y enfoques que se movilizan para definirla. Los autores plantean que esta variedad de concepciones da lugar a un proceso complejo tanto de redefinición del trabajo docente en el seno de la institución educativa, como de transformación de esa institución (Tardif y Cantón, 2018). Por otra parte, tal como advierten Marcelo y Vaillant (2018), los estudios recientes sobre el tema (Tardif y Cantón, 2018, como se citó en Marcelo y Vaillant, 2018) muestran que los docentes no construyen su identidad de una vez y para siempre, sino de manera evolutiva y partiendo desde la reflexión y toma de consciencia sobre sus experiencias pasadas y presentes.

Los entrevistados reconocen que para lograr plantear actividades que promuevan tanto el aprendizaje como el compromiso de los estudiantes, será necesario extender los estudios más allá de la formación de grado, actualizando permanentemente los saberes y habilidades en función de nuevas investigaciones o de los cambios generacionales de los destinatarios. En este sentido, Souto-Seijo, Estévez y Sande (2021) sugieren orientar el proceso de desarrollo profesional y formación docente hacia una perspectiva ecológica a partir de aprovechar diferentes oportunidades de aprendizaje e involucramiento que se originan en contextos heterogéneos y amplificados, utilizando recursos diversos, realizando acciones de aprendizaje que contribuyan al proceso de formación permanente del docente, o incluso estableciendo relaciones o interacciones con otros individuos (González-Sanmamed *et al.*, 2019, como se citó en Souto-Seijo *et al.*, 2021). Un docente que se forma de manera permanente y no solo en ámbitos formales o no formales, sino también informales o autodidactas (Souto-Seijo *et al.*, 2021) se encuentra mejor preparado para modificar diferentes dimensiones del clima de la clase de manera tal que los estudiantes puedan mejorar su compromiso académico en cuanto a las actividades que se propongan.

REFLEXIONES FINALES

Los resultados sugieren que las experiencias educativas innovadoras en el nivel superior de educación constituyen un recurso potencial para promover el compromiso académico de los estudiantes, en sus diferentes dimensiones. Se destacan las actividades con sentido práctico para la vida profesional futura, que expanden las aulas universitarias y que recuperan el uso de las TIC con sentido educativo. La novedad y el uso integrado de múltiples códigos además permiten el desarrollo de un pensamiento complejo en términos

de Morin (2000, como se citó en Monereo y Pozo, 2008) al asumir al conocimiento y pensamiento como un diálogo con la incertidumbre, solo abordable a partir de la puesta en marcha de competencias cognitivas y metacognitivas cada vez más exigentes (Monereo y Pozo, 2008).

Las innovaciones educativas son gestadas o llevadas a cabo por docentes innovadores, que no sólo se empeñan en favorecer el compromiso académico en sus estudiantes, sino que ellos mismos se comprometen con la tarea, persisten en la obtención de sus objetivos, muestran confianza en sí mismos, son proactivos, independientes y se mueven a partir de una motivación intrínseca (Libedinsky, 2016).

Nuestro sistema educativo es consciente de que la lógica con la cual se está manejando, así como los saberes y habilidades que enseña, no se corresponde con la época que estamos viviendo, o al menos se encuentra constantemente atrasado con respecto a la velocidad de cambios culturales que se desarrollan en el contexto en el cual se insertan las instituciones educativas. Resulta imperioso entonces reestructurar las formas en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como los contenidos que se incluyen, ya sean conceptuales, procedimentales o actitudinales (Fumagalli, 1997) y bien hemos visto que no alcanza con la mera incorporación de tecnologías. De hecho, ya lo dijeron Monereo y Pozo (2008), las TIC ya están dentro de las aulas porque se encuentran incorporadas en la mente de los alumnos. Estos autores reconocen que existe una brecha digital en términos de desigualdades económicas, políticas o generacionales, pero también señalan que hay un tipo de desigualdad que es de carácter socio-cognitiva, que en aquel entonces se daba debido al tiempo y simultaneidad con que utilizaban los dispositivos tecnológicos, es decir, habría una separación en la forma de pensar y relacionarse con el mundo entre quienes usaban esas tecnologías de manera esporádica y quienes las incluían indefectiblemente en sus actividades cotidianas. Quizás hoy en día la brecha continúa siendo socio-cognitiva, pero no en el sentido que plantearon los autores, sino más bien en términos del uso y practicidad con que se implementan, es decir, entre quienes pueden emplear las tecnologías para resolver problemas de la vida cotidiana, académica, laboral, etc... y quienes las emplean de manera más superficial como entretenimiento y medio para relacionarse y comunicarse con otras personas.

La innovación educativa en el ámbito de la universidad implica una relación dialéctica entre la investigación en educación y la práctica docente, que muchos autores consideran arte (teniendo en cuenta que sus acciones son variadas e imprevisibles). Los componentes artísticos de la docencia propician iniciativas de innovación, mientras que las investigaciones, si bien no establecen reglas fijas, permiten identificar constancias y patrones de actuación más válidos. La práctica ayuda, pero tiene que ir acompañada de formación y revisión.

Por todo lo dicho, se propone un modelo no lineal de plantear la relación entre la Psicología Educacional y la formación de docentes rescatando y enfatizando la interdependencia del conocimiento científico y profesional, abriendo caminos para desarrollar el compromiso de los futuros docentes, quienes se convertirán muy prontamente en verdaderos creadores de situaciones de enseñanza en contextos cambiantes y particulares. De esta manera, es responsabilidad de la formación docente brindar espacios educativos que potencien la innovación y la creatividad de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguilera, M. S., Boatto, Y. E., Cambria Degiovanni, M. P., Bono, A. I. (2020) Percepción de autoeficacia en estudiantes universitarios en situaciones de evaluación escrita. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 4(4), 49-63. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/29356>
- Area, M. y Adell, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, p. 391-424. <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1Q09K8F68-1CNL3W8-2LF1/elearning.pdf>

- Bahamonde, N. (2012). Aportes para pensar la educación científica y la enseñanza de la alimentación. En Rivarosa, A. y De Longhi, A. L. (Coord.), Aportes didácticos para nociones complejas en Biología: La alimentación (pp. 132 – 140). Miño y Dávila.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180. <http://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Boatto, Y., y Ripoll, P. (2010). La potencialidad de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas simbólicas mediadoras del aprendizaje. *Revista Borradores*, 10, 11, 1-14. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/La%20potencialidad%20de%20las%20Nuevas%20Tecnologias%20de%20la%20Informacion%20y%20la%20Comunicacion%20como%20herramientas%20simbolicas%20mediadoras%20del%20aprendizaje.pdf>
- Christenson, S., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Coma, L (2013). Dinamizar y digitalizar la ciudad: itinerarios urbanos, dispositivos, móviles y códigos QR. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 13, 63-68
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 566-588.
- Englund, C., y Price, L. (2018). Facilitating agency: The change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education. *International journal for academic development*, 23(3), 192-205.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-47). Barcelona: Paidós MEC.
- Finn, J. D., y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Fumagalli, L. (1997) El desafío de enseñar Ciencias Naturales. Serie FLASCO. Ed. Troquel. Cap. 1 pp.17-40 Bs. As.
- Fumagalli, L. (1998). ¿Cómo puedo favorecer una apropiación activa del conocimiento científico por parte de mis alumnos? En Fumagalli, L. *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Educación media (pp. 71-103). Editorial Troquel.
- Garret, R. M. (1995). Resolución de Problemas en la enseñanza de ciencias. *Alambique*, 5, 6 – 15
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M. y Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching*, 35, 1-2017, 21-37
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist*, 8, 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Lafuente, A., y Lara, T. (2013). Aprendizajes situados y prácticas procomunales. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 168–177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144572>
- Lemos, M. (2017). Collaborative agency in educational management: a joint object for school and community transformation. *Revista de Administração de Empresas*, 57(6), 555–566. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020170604>
- Libedinsky, M. (2016). La innovación educativa en la era digital. *Paidós*.
- Litwin, E. (2010). La buena enseñanza en la educación a distancia. En Alzamora, S. y Campagno, L. (Comp.), *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. (pp. 237-246). EdUNLPam.
- Lucarelli, E. (2004). *Las Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?* Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Junio 2004. Universidad Nacional del Sur.
- Macchiarola, V. (2012). Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad. UNIRÍO.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*. https://www.researchgate.net/publication/325909333_La_formacion_inicial_docente_problemas_complejos_respuestas_disruptivas

- Melgar, M. F., & Donolo, D. S. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 8(3), 323-333.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2008). El alumno en entornos virtuales: condiciones, perfiles y competencias. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp.109-131). MORATA.
- Paoloni, P. V. (2010). Las tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. MC Rinaudo y D. Donolo (Comp.), *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*, 67-79.
- Paoloni, P. V., y Bonetto, V. A. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 15(5), 1-20. <https://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico>
- Pekrun, R., y Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer.
- Pozo J. I., Monereo C., y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Alianza..
- Reschly, A. L., y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Rigo, D. Y., Piretro, M., Elisondo, R., Kowszyk, D. I., Riccetti, A., Chesta, R. C. (2019). Feria sobre innovaciones. Una propuesta educativa e investigativa de formación docente. En D. J. Michelini, S. Otero y M. I. Crabay (Eds.), *Convivir en un mundo con fronteras* (pp.140-142). ICALEA.
- Rigo, D., de la Barrera, M. L. y Elisondo, R. (2018). "Investigación educativa...algunos temas de la agenda actual". *Revista Contextos de Educación*, 20(25), 159-173. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/773>
- Rigo, D., Irusta, M., Bechero, G. y Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, 100, 71-87. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>
- Rigo, Y. D. (2020). CMD13 | Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 0. Doi: https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Rigo, Y. D. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77-96. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Rinaudo, M. C. (1998). El estudio de las tareas académicas. En D. Donolo (Comp.), *Las tareas en el aula* (pp. 91-104). Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., y Fernández, P. (2010). "Factores que inciden en el clima de aula universitario". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 40(3-4), p. 105-126. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004>
- Rodríguez, T. C., Baños, M., & Rajas, M. (2016). Docencia en el campo expandido: estudio de caso sobre aprendizajes en red. *Opción*, 32(8), <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21554>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., y Sande, O. (2021). Oportunidades de aprendizaje y formación docente: una mirada desde las Ecologías de Aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 61–80. <https://doi.org/10.6018/educatio.463211>
- Taboada, M. B. y Álvarez, G. (2021). Enseñanza virtual: 27 preguntas y respuestas. El Ateneo.
- Tardif, M. y Cantón, I. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid, Narcea.
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, (2), 6-19.

NOTAS

- 1 Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía Compromiso académico, clima de aula y experiencias educativas innovadoras en la universidad (2022). Autora: Guadalupe Guarido. Directores: Daiana Yamila Rigo y María Laura de la Barrera. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.