

**Estudiantes universitarios.  
Rosas... cardos y ortigas en la  
construcción de identidades  
profesionales**

**María Cristina Rinaudo  
Paola Verónica Rita Paoloni**

Universidad de Río Cuarto (Argentina)

**College students.  
Roses... thistles and nettles  
in the construction of  
professional identities**

**María Cristina Rinaudo  
Paola Verónica Rita Paoloni**

Universidad de Río Cuarto (Argentina)

**Resumen**

El propósito de elaborar una caracterización de los estudiantes que asisten hoy a las universidades nos lleva a tratar con un problema que admite y reclama diversas perspectivas de análisis. Pensamos que cualquier estudio en esta línea requerirá una definición -o al menos una explicitación previa- de los parámetros a los que se atenderá para emprender la descripción de los rasgos distintivos de estos colectivos. En otros términos, parece necesario detenerse a considerar qué nos interesa conocer acerca del estudiante universitario, cuáles son los datos que deberíamos recolectar y

**Abstract**

The purpose of developing a description of students attending universities today leads us to deal with a problem that supports and demands different perspectives of analysis. We believe that any study on this line will require a definition -or at least one previous explanation- of the parameters that will be addressed to undertake the identification of the distinctive features of this population. In other words, what we want to know about college student?, which data should be collected and what could it being told?, what is the relevance of this knowledge

que nos podrían decir, cuál es la relevancia de ese conocimiento y qué tipo de acciones podría propiciar. Tres propósitos centrales animaron la elaboración de este trabajo: en primer lugar, discriminar líneas de análisis que puedan contribuir a una mejor investigación acerca de los estudiantes universitarios; en segundo lugar, avanzar en la comprensión de los aspectos psicológicos que influyen en la construcción de identidad durante los años de formación universitaria y, por último, identificar acciones que, desde el ámbito universitario, acompañen y apoyen el proceso intersubjetivo de construcción de identidades profesionales. Las tres secciones que componen el escrito atienden respectivamente a los propósitos arriba mencionados. Los resultados hallados nos llevan a enfatizar la relevancia de encauzar el estudio de los problemas educativos en consonancia con una perspectiva de trabajo que implique decididamente un compromiso con la diversidad.

**Palabras clave:** *diversidad, auto-representaciones, agencia, contexto, interacciones, roles profesionales.*

and what kind of actions could it impulse? According to these problems, three main purposes encouraged the development of this paper: first, discriminate analysis lines that can contribute to a better research on college students; secondly, to advance the understanding of the psychological aspects that influence the construction of identity during the years of university education and, finally, identify actions that from universities surroundings, accompany and support the share process of building professional identities. The three sections that comprise the written deals with the three aims before mentioned. Results emphasize the relevance of focusing the research about educational problems according with a work perspective that decidedly implies an engagement with diversities.

**Key words:** *diversity, self representations, social belongins, context, interactions, professional roles.*

En febrero de 2015, en la publicación *online* del *European Journal of Psychology of Education*, una nota Editorial elaborada en forma conjunta por Alexandar Baucal – flamante directora en jefe- y Felice Carugati -su inmediato predecesor- planteaban que el lema de la revista para los próximos 15 años iba a ser “comprometerse con las diversidades para decir cosas importantes” (*Engaging with diversities to make a point*” (Carugati, F. y Baucal, A. 2015, p. 2). En el contexto de la editorial, el lema implica dos grandes propósitos: por un lado, atender a la diversidad de actores, situaciones y aspectos que pueden ser objeto de estudio y por otro atender al impacto que, como comunidad de investigadores en Psicología Educativa, podemos tener en la orientación de las prácticas educativas.

El *compromiso con las diversidades* refiere explícitamente a tres áreas principales: *diversidad de contextos institucionales, sociales y culturales* (contextos de aprendizaje que se generan en las instituciones que se insertan en el marco de los sistemas o estructuras educativas establecidas en cada país –generalmente conformados por jardines maternos o educación preescolar, primaria, secundaria, terciaria- pero

también contextos no formales e informales de educación (museos, clubes, asociaciones vecinales, centros comunitarios...); *diversidad desde el punto de vista de los participantes*, en el sentido de la miríada de historias o trayectorias educativas que podrían constituirse como objetos de estudio (miembros de grupos con trayectorias acordes a los caminos esperables pero también las de estudiantes que enfrentan dificultades y obstáculos culturales; profesores en diferentes etapas de sus carreras, adultos que participan de los procesos educativos desde distintos roles y con diferentes metas...); y *diversidad de herramientas teóricas y metodológicas*, entendiendo que al poner en diálogo a distintas perspectivas sobre un mismo objeto de estudio se podrían generar problemas y hallazgos a los que no se llegaría desde perspectivas completamente distanciadas. El *compromiso con la relevancia* (“*to make a point*”) se concibe como un llamado a los investigadores para ir más allá de los resultados de estudios individuales y así contribuir a dibujar un cuadro que dé más sentido a esos resultados. Se acentúa la necesidad de que las interpretaciones de los hallazgos propios no descansen exclusivamente en el diseño y metodología de investigación empleados sino que atiendan también a los marcos teóricos desde los que se elaboró el diseño así como a los hallazgos de diferentes estudios relacionados (Carugatti, F y Baucal, A. 2015).

Retomamos esos planteos acerca de diversidad y relevancia, porque atienden a una preocupación -que estimamos compartida por muchos psicólogos educacionales- por las disonancias que aparecen al comparar el conocimiento que encierran las tanpreciadas tendencias, constantes o generalizaciones halladas como resultados de investigación con las particularidades y diversidades que se presentan en las clases. Nos inclinamos a pensar que estos problemas no responden principalmente a dificultades de índole metodológica (falta de representatividad de las poblaciones estudiadas, inapropiada selección o combinación de procedimientos, falta de rigurosidad en los análisis o en la elaboración de conclusiones, etc.), sino más bien a un conocimiento todavía notoriamente limitado de la diversidad de influencias que se entretejen en las clases,-tanto respecto de las individualidades como de los contextos socioculturales- y de los modos de tratarlas.

En el marco de las consideraciones anteriores, el intento de responder a la pregunta acerca de cómo son, cómo piensan, cómo actúan hoy los estudiantes universitarios se nos presenta como una tarea difícil y algo abrumadora, mas no por ello ajena al desafío y estímulo que comporta el estudio de todo problema educativo, como tan bien lo explicara Savater (1997) en su libro acerca del valor de la educación<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En una formulación sencilla y clara de su pensamiento, afirma que: “Ya sé que es intelectualmente prestigioso denunciar la presencia siempre abrumadora de los males de este mundo pero yo prefiero elucidar los bienes difíciles como si pronto fueran a ser menos escasos: es una forma de empezar a merecerlos y quizás a conseguirlos...En el caso de un libro sobre la tarea de educar, empero, el optimismo me parece de rigor: es decir creo que es la única actitud rigurosa. (...) Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. (...) Con verdadero pesimismo puede escribirse *contra* la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla.” (Savater, F. 1997, p. 19-20)

Asumidas las dificultades, y templado el ánimo, iniciamos el trabajo bajo el supuesto de que cualquier estudio en esta línea requeriría una definición -o al menos una explicitación previa- de los aspectos a los que se atenderá para emprender la descripción de los rasgos distintivos de la población estudiantil. En otros términos, parece necesario detenerse a considerar qué nos interesa conocer acerca del estudiante universitario, cuáles son los datos que deberíamos recolectar y que nos podrían decir, cuál es la relevancia de ese conocimiento y qué tipo de acciones podría propiciar.

Atendiendo a los problemas mencionados, tres propósitos centrales animaron la elaboración de este trabajo. En primer lugar nos propusimos identificar algunos núcleos conceptuales que nos resultaran apropiados tanto para delimitar las dimensiones y atributos por considerar en la investigación como para integrar los resultados de la misma en una interpretación que les confiera sentido y relevancia para el quehacer educativo. En segundo lugar y luego de situar el foco de estudio en las conceptualizaciones acerca de la identidad, se intentó avanzar en la comprensión de los aspectos psicológicos que influyen en la construcción de identidades profesionales. Por último, procuramos integrar los resultados hallados en el trabajo empírico para elaborar lineamientos relativos a características de los contextos de aprendizaje que podrían apoyar la formación de identidades profesionales en el ámbito universitario.

## **Estudiantes universitarios: dimensiones por considerar**

El propósito de delimitar dimensiones y parámetros para orientar un estudio acerca de los estudiantes universitarios, como dijimos, nos ubica en la encrucijada de seleccionar aquellos que resulten más prometedores no sólo para conocerlos mejor en sus individualidades o en sus identidades colectivas, sino también para generar conocimientos útiles para orientar las prácticas educativas y construir contextos favorables para los aprendizajes. Y la dificultad no reside en abrir un camino sino en elegir, entre las múltiples vías disponibles, las que nos permitan tratar con las diversidades e integrar conocimientos para poder decir algo importante respecto del tema que nos ocupa. Como sabemos, es posible hallar estudios interesantes acerca de las habilidades intelectuales (perfiles de inteligencia, estilos de aprendizaje, conocimientos y creencias previas...) y de las dimensiones socio-emocionales que las atraviesan (dinámica de la motivación y de las emociones, desarrollo de intereses, expectativas de logro,...) por mencionar sólo algunas líneas de estudios dentro del campo de la Psicología Educativa. Desde la investigación sociológica, los estudios acerca de deserción, desgranamiento, tasas de egreso, relación egreso e inserción laboral, proporcionan conocimiento de igual relevancia e interés.

Al menos dos correlatos interesantes de estas preocupaciones pueden hallarse en dos líneas de trabajo que están generando creciente interés. Una de ellas, tiene que ver con el problema de definir cuáles deberían ser los parámetros para juzgar los resultados educativos; la otra, en estrecha vinculación, alude a las habilidades que serán necesarias para el trabajo y el empleo en un futuro cercano.

Vale mencionar que en la reciente *VI Cumbre Mundial de Innovación para la Educación*, celebrada en Qatar, en noviembre de 2014,<sup>2</sup> uno de los temas de análisis y discusión fue la representatividad y pertinencia de las evaluaciones estandarizadas, en particular las pruebas PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Sin llegar a desacreditar su validez, se presentaron reclamos para evitar que las mismas se constituyan en el único parámetro para evaluar el desempeño de los niños (Esquivel, M. 2015). Desde Latinoamérica y en una oposición franca, se elevaron voces para rechazar la idea misma de una prueba PISA formulada especialmente para los países “en desarrollo” a la vez que se reivindica la necesidad de definir:

una perspectiva político-pedagógica capaz de denunciar *las condiciones desiguales en las que se llevan adelante los procesos educativos y de reconocer y valorar el vínculo de docentes y estudiantes con una diversidad de saberes* (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2014, p. 2; el uso de cursiva es nuestro).

Un punto en común que nos interesa destacar sobre ambas declaraciones es la preocupación por atender a una mayor diversidad de atributos, situaciones e indicadores de logro.

Nuestra tarea, aparece entonces orientada (o limitada) por los siguientes supuestos: uno, la necesidad de reconocer que los parámetros que utilizemos para la descripción de los estudiantes, nunca será exhaustiva; dos, la conveniencia de hallar un eje conceptual que nos permita integrar conocimientos que nos lleven hacia interpretaciones comprensivas sobre los modos de ser estudiante universitario, y nos ayude a delinear contextos que apoyen y promuevan el desarrollo de comportamientos acordes con las metas esperadas en la formación universitaria. Con esta perspectiva es que enfocaremos, en las próximas secciones, el estudio en la construcción de identidades profesionales, entendiendo que por la naturaleza esencialmente intersubjetiva de estos procesos, es posible analizarlos desde la perspectiva de los propios estudiantes y también desde las expectativas que se generan en las diferentes instituciones sociales. Como bien muestran algunos estudios (De Felippis, I. y Breccia, S., 2014; De Felippis, I. y Reggio, M., 2014), estudiantes, docentes y empleadores pueden tener perspectivas muy diferentes acerca de los roles profesionales que se deberán desempeñar, así como

<sup>2</sup> La Sexta cumbre mundial sobre innovación en educación tuvo lugar en Doha, Qatar, los pasados 4, 5 y 6 de noviembre. La reunión llamada WISE por sus siglas en inglés (*World Innovation Summit for Education*), es una plataforma global para el debate y la producción de acciones que contribuyan a construir el futuro de la educación. WISE 2014, exploró los caminos principales para aprovechar al máximo el potencial de alumnos y profesores en temas de innovación y creatividad. Más de 1500 expertos, pensadores líderes, políticos influyentes y tomadores de decisiones de más de 100 países diferentes, compartieron sus experiencias a través del estudio de soluciones innovadoras en los retos educativos del mundo actual. Información adicional sobre esta conferencia y las organizaciones vinculadas, puede hallarse siguiendo los siguientes links: <http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/wise14-wise-prize-for-education-awarded-to-ms-ann-/a790b393-677c-47f3-80ca-0c14c190df14>; <http://www.fundacionpiesdescalzos.com/es/component/k2/item/1390-sexta-cumbre-mundial-sobre-innovacion-en-educacion-wise-en-doha-qatar/1390-sexta-cumbre-mundial-sobre-innovacion-en-educacion-wise-en-doha-qatar>; <http://www.media.wise-qatar.org/la-edicion-2014-de-la-cumbre-mundial-para-la-innovacion-en-educacion-wise-tendra-lugar-del-4-al-6-de-noviembre-en-doha-qatar/>

de las habilidades que mejor armonicen con el ejercicio de los mismos.<sup>3</sup> Pero veamos previamente qué entendemos por identidad.

## ¿Cómo entendemos la construcción de identidades?

En los últimos años, quizás como consecuencia de la difusión de los enfoques socio-culturales en el estudio de los aprendizajes, los problemas vinculados a la identidad cobraron mayor espacio y relevancia dentro del campo de estudios de la Psicología Educacional. En la línea particular de investigaciones sobre la construcción de identidad en la formación universitaria se puede apreciar una tendencia similar. En el marco de *REDU*, una sección especial del monográfico dedicado a *Enseñar y aprender en la universidad* –a todas luces tema privilegiado en Psicología Educacional- se destina precisamente a la identidad profesional y formación para la docencia (Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C., 2014; Ruiz Navarrete, R., 2014).

Ahora bien, esta mayor difusión de los estudios acerca de la construcción de identidad, no ha restado complejidad al problema, entre otras cosas, porque el término está muy lejos de tener una definición consensuada. Algunos investigadores, incluso han llegado a proponer que sea descartado para evitar las confusiones que se vinculan con su uso (Brubaker, R. y Cooper, F., 2000). Desde una posición muy diferente, Schachter, E. y Risch, Y. (2011) sostienen que la diversidad de sentidos en que el término ha sido usado muestra, más bien, las numerosas relaciones que se pueden establecer con un sinnúmero de fenómenos humanos. Y es precisamente esta potencialidad del concepto lo que nos lleva a proponer su estudio desde una perspectiva inclusiva, que nos permita comprender a los estudiantes en sus diversidades y también en sus configuraciones personales únicas.

La definición que adoptamos, como se verá, encierra una variedad de atributos que ponen de relieve la naturaleza dinámica y compleja de la identidad, así como el carácter intersubjetivo del proceso de construcción. Más puntualmente, se entiende a la identidad como las representaciones de sí mismas que las personas construyen a lo largo de sus vidas, dentro de los contextos socioculturales de los que forman parte. Su construcción implica un proceso de negociaciones personales e interpersonales que tienen lugar en el marco de sistemas de significados, prácticas y estructuras que regulan

<sup>3</sup> En un trabajo muy interesante, De Felippis, I. y Breccia, S. (2014) analizaron los vínculos entre educación y empleo atendiendo a las diferentes representaciones acerca de 'educabilidad' y 'empleabilidad', que sostenían estudiantes universitarios, profesores y gerentes de empresas encargados de seleccionar personal. El estudio se llevó a cabo en la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y el relevamiento de datos comprendió: veinte entrevistas a docentes de distintos niveles educativos, que ejercían sus funciones en escuelas de gestión pública y privada en ambientes socio-económicos diferentes; veinte entrevistas a empleadores -cinco gerentes de empresas importantes, cinco comerciantes también de relevancia en sus rubros particulares y el resto en medianos y pequeños talleres y 180 estudiantes de nivel medio y universitarios. Entre otros aspectos de interés el trabajo analiza el modo en que la inexistencia de representaciones compartidas acerca de las condiciones y de los resultados esperables en la formación y en el trabajo generó lo que llaman 'la ruptura del binomio perfecto'. Ello en el sentido de un desacuerdo entre las metas educativas por las que se trabaja en las instituciones educativas y lo que las empresas esperan de sus posibles empleados. Quiebre que genera obstáculos en el camino de iniciar la vida laboral los jóvenes profesionales.

su continuo desarrollo. Estas representaciones, a su vez, son usadas por las personas para estructurar, dirigir y dar sentido a sus acciones. (Schachter, E. y Risch, Y., 2011). De este modo, se piensa al estudiante como objeto y como sujeto, conformado por otros, tanto como agentes de sus actuaciones. (Paris, S., Byrnes, J. y Paris, A., 2001).

La naturaleza co-construida de la identidad se aprecia muy bien cuando se examinan las representaciones particulares que las personas elaboran sobre sí mismas. Ello en el sentido de que cualesquiera sean los atributos que formen parte de las auto-representaciones -valores, habilidades, conocimientos, rasgos-, se expresarán de manera diferente según el modo en que el atributo sea interpretado por la propia persona, así como por el sentido y relevancia que dicho atributo tenga en el sistema de significados de un contexto particular (Schachter, E. y Risch, Y., 2011).

En Argentina, un antecedente importante en la conformación de este modo de pensar acerca de la formación universitaria y de las identidades profesionales, lo constituye el trabajo realizado por Aisenson y sus colaboradores, en la Universidad de Buenos Aires (Aisenson, D. y otros, 2007). Entre las conclusiones de una investigación que incluyó cinco estudios sucesivos en el área de la orientación vocacional, llevados a cabo entre 1988 y 2007, los investigadores destacan tanto el peso del contexto social en las representaciones e intenciones de futuro elaboradas por los jóvenes, como la influencia de tales representaciones en la definición de proyectos y estrategias para la inserción profesional.

Desde la perspectiva del presente trabajo, la definición adoptada permite orientar los análisis en torno de dos dimensiones que parecen claves en la formación universitaria: *agencia*<sup>4</sup> y *contexto*. Agencia, en el sentido de que los estudiantes puedan tomar iniciativas en la orientación de las interacciones con otras personas y en la autodefinición de sus identidades. Contexto, porque el significado y relevancia de los atributos comprendidos en esas representaciones son, en gran medida, conferidos por las estructuras sociales y los sistemas de significados compartidos en el contexto universitario.

... la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la "aprobación" de los otros sujetos. (Giménez, G., 1997, p, 12).

Asimismo, vale añadir que es también este juego de agencia y contexto el que permite comprender a la vez la continuidad y los cambios que se producen en las auto-representaciones. Giménez, G. (1997) sostiene que la construcción de identidad es un proceso dinámico, abierto, en el sentido de que las auto-representaciones se mantienen adaptándose a los entornos y reconfigurándose continuamente. Ambos atributos del concepto de identidad son igualmente decisivos: si no se aceptase la continuidad o no se reconociese la agencia, sería imposible hablar de metas, planes o futuros de la formación personal; por otra parte, si no se reconociera su carácter intersubjetivo y

<sup>4</sup> El término agencia se emplea aquí siguiendo el sentido etimológico, en su raíz latina, como *agentia*, de *agens*, -*entis*, el que hace. (Diccionario de la lengua española. Real Academia Española (<http://www.rae.es/>))

relacional –y junto a ello el papel del contexto y la posibilidad de cambios-, la educación carecería de sentido.

En trabajos anteriores (Rinaudo, M., 2014; Rinaudo, M. y Paoloni, P. V., 2014) hemos también argumentado en torno de los vínculos entre contexto y agencia en la construcción de identidades. Planteábamos entonces que pensar en la enseñanza universitaria implica pensar en los modos de orquestar contextos poderosos para aprender, entendiendo que un *contexto poderoso para aprender debería reunir las características necesarias para apoyar a los estudiantes en el largo camino de construir su identidad* (Rinaudo, M., 2014, p. 118). En este sentido, la definición que adoptamos nos permite atender a los problemas de la formación universitaria desde una perspectiva que es respetuosa de la diversidad y de la autonomía de los estudiantes pero no desconoce el papel de la educación y los docentes en la definición particular de esas identidades.

En la próxima sección presentaremos un estudio acerca de la construcción de identidades profesionales en el que intentamos ensayar un modo de trabajo que toma en cuenta los planteos teóricos que hemos desarrollado.

## La construcción de identidades profesionales. Un estudio con alumnos de ingeniería

En el marco en que nos posicionamos, el concepto de identidad profesional refiere al modo como las personas configuran, construyen y significan la naturaleza de su trabajo. La identidad profesional se construye así a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que comienza en los programas de formación inicial y continua a lo largo de toda la vida profesional de una persona (Ávalos, B. y Sotomayor, C., 2012).

Profundizando esta idea, Wenger, E. (2010) postula que la participación de la persona en comunidad, es un aspecto esencial en lo que respecta a la construcción de su identidad. Para este autor, la identidad sería un efecto de la participación en comunidad, al tiempo que permite el desarrollo de un sentido de pertenencia. Así entonces, la interacción entre los miembros de una comunidad de aprendizaje en la universidad, se torna un aspecto fundamental en lo que específicamente concierne a la construcción de identidad profesional. En el estudio que implementamos, participación, interacción, aprendizaje, comunidad e identidad profesional, se entienden en constante interacción, definidos mutuamente y formando parte de sistemas sociales más amplios en los cuales adquieren sentido.

En línea con las ideas expuestas, durante los ciclos lectivos 2009, 2010, 2011 y 2012, llevamos a cabo un estudio que se propuso, por un lado, favorecer procesos de participación y reflexión en torno de las representaciones de rol profesional de alumnos avanzados de Ingeniería; por otro lado, contribuir con la complejización del imaginario construido acerca de la profesión

**Participantes.** Trabajamos con 58 estudiantes avanzados de Ingeniería; esto es, el total de alumnos que cursó Redes de Acceso durante 2009 y 2010 (N=18 y N=8, respectivamente) y el total de quienes cursaron Tráfico durante el 2011 y 2012 (N=13, N=19, respectivamente). Ambas asignaturas, se ubican en 4º año del plan de estudio de



Ingeniería en Telecomunicaciones de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (República Argentina).

*Materiales y procedimientos.* Los datos fueron recabados a través de un cuestionario *ad hoc* sobre Percepciones de Rol Profesional, registros de observaciones no participantes y la grabación en audio de las instancias de feedback desplegadas en relación con los resultados obtenidos. El cuestionario administrado consta de nueve preguntas abiertas que indagan diferentes aspectos vinculados con la representación del rol profesional construida por los estudiantes, por ejemplo: «Nombra al menos tres tareas específicas que realiza un Ingeniero en Telecomunicaciones» (ítem 2); «Dónde trabaja un ingeniero en Telecomunicaciones» (ítem 3); «Con quién/es trabaja un ingeniero en Telecomunicaciones» (ítem 4); «Desde tu perspectiva, ¿qué problemas del país o del mundo requieren hoy la atención de una persona con tu profesión?» (ítem 5). El análisis de las respuestas que los estudiantes proporcionaron a cada una de las preguntas del cuestionario, permitió conformar categorías emergentes a partir de los datos. Estas categorías emergentes se caracterizaron por ser, a su vez, no mutuamente excluyentes, lo que significa que la respuesta de un mismo alumno a una pregunta determinada (por ejemplo, «Dónde trabaja un ingeniero en Telecomunicaciones»), tiene posibilidades de aportar datos en dos o más categorías diferentes. Siguiendo con nuestro ejemplo relativo a «Ámbito de desempeño del rol de un Ingeniero en Telecomunicaciones», la respuesta: «un ingeniero en telecomunicaciones puede trabajar en empresas de servicios vinculadas con las telecomunicaciones, en universidades u otros institutos de formación o también en empresas o emprendimientos propios», aportaría datos en tres categorías simultáneamente; esto es, «Empresas de servicios vinculados con las telecomunicaciones», «Empresas o emprendimiento propios», «Universidades u otros institutos de formación»). A su vez, los registros de observaciones y la grabación en audio de las instancias de feedback generadas a partir de las representaciones de rol comunicadas por los estudiantes, sirvieron para identificar diálogos, debates, comentarios, apreciaciones o consultas realizadas por los alumnos durante cada experiencia de feedback desplegada.

*Principales resultados.* Los resultados de este estudio se agrupan en dos apartados. En el primero, se presentan los rasgos más destacados de las representaciones de rol profesional comunicadas por los alumnos que participaron de este estudio. En el segundo apartado, se mencionan los rasgos más sobresalientes de las apreciaciones que la mayoría de los participantes coincidió en comunicar durante las instancias de feedback desplegadas.

## **Acerca de las representaciones de rol profesional de alumnos de Ingeniería en Telecomunicaciones**

En cuanto a las representaciones de rol profesional de este grupo de alumnos en particular, seleccionamos específicamente cuatro dimensiones por considerar: tareas que desempeña o que está capacitado para desempeñar un Ingeniero en telecomunicaciones, ámbitos de desempeño del rol, problemas que requieren la atención de un ingeniero en telecomunicaciones y conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valoradas como importantes para el desempeño del rol.

*Tareas que desempeña o que está capacitado para desempeñar un Ingeniero en telecomunicaciones.* Casi todas las respuestas proporcionadas por los estudiantes, identifican -en diversos niveles de generalidad-, tareas técnicas que efectivamente competen a un ingeniero en telecomunicaciones (100% cohorte 2009; 90% cohorte 2010; 100% cohorte 2011; 90% cohorte 2012). Así, por ejemplo, algunos mencionan como tareas, el diseño y fabricación de antenas, diseño de redes de fibra óptica, instalación de sistemas, establecimiento de enlaces de comunicación, mantenimiento de redes, estudio de propagación de señales, etc. Otros, por su parte, formulan este mismo tipo de tareas a un nivel más general, aludiendo por ejemplo, al diseño, implementación y mantenimiento de sistemas de telecomunicaciones.

En menor frecuencia de mención, se especifican tareas gerenciales, de dirección o coordinación de grupos de trabajo o dirección y evaluación de proyectos (28% en 2009; 63% en 2010; 38% en 2011; 42% en 2014).

Un mínimo porcentaje de alumnos hace referencia a tareas de investigación y desarrollo de tecnologías (el 10% en la cohorte 2009; el 13% en la cohorte 2010; el 8% en la cohorte 2011; 16% en 2014). Sólo el 8% de la cohorte 2011 y un 5% de la cohorte 2012, hace referencia a la tarea en docencia que puede realizar un ingeniero en telecomunicaciones y un 10% de la cohorte 2009 y 5% de la cohorte 2012, menciona tareas de asesoramiento particular a empresas vinculadas con las telecomunicaciones como posibles tareas que competen al desempeño del rol. La Tabla 1 que se presenta a continuación, sistematiza los datos referidos.

Tareas	2009		2010		2011		2012	
	n°	%	n°	%	n°	%	N°	%
Técnicas	18	100%	7	90%	13	100%	17	90%
Gerenciales / directivas	5	28%	5	63%	5	38%	8	42%
De investigación	2	10%	1	13%	1	8%	3	16%
En docencia	-	-	-	-	1	8%	1	5%
Asesoramiento a empresas	2	10%	-	-	-	-	1	5%

Fuente: elaboración propia. Categorías no mutuamente excluyentes

**Tabla n.1.** Representaciones sobre tareas que desempeña un ingeniero en telecomunicaciones. Alumnos avanzados de ciclos lectivos 2009, 2010, 2011, 2012. UNRC.

*Ámbito de desempeño del rol.* Respecto del ámbito de actuación profesional de un ingeniero en telecomunicaciones, la gran mayoría de las respuestas proporcionadas por los estudiantes mencionan a empresas de servicios vinculadas con las telecomunicaciones (como radios, canales de televisión, empresas de telefonía celular, empresas de servicios de Internet, etc.), proyectándose en consecuencia como trabajando en relación de dependencia (89% para cohorte 2009; 100% cohorte 2010; 100% cohorte 2011; 84% cohorte 2012). En menor frecuencia de mención, aparecen las empresas propias o emprendimientos particulares como otro ámbito de actuación profesional (22% para la cohorte 2009; 25% cohorte 2010; 46% cohorte 2011; 53% cohorte 2012). En tal caso, estos alumnos proyectan un desempeño de rol autónomo, como dueños o socios de empresas o emprendimientos particulares como por ejemplo prestación de servicios especializados a diferentes empresas u organismos demandantes. Centros de investigación o desarrollo de tecnología (6% para cohorte 2009; 8% 2011; 16% para 2012) y centros educativos

como universidades u otros institutos de formación (15% cohorte 2011; 32% para la cohorte 2012), aglutinan las menores frecuencias de mención como posibles ámbitos de actuación profesional. El 8% de los alumnos de la cohorte 2011 hace referencia a cooperativas como posibles ámbitos para la inserción profesional, al igual que el 32% de los pertenecientes a la cohorte 2012. Finalmente, empresas u organismos (estatales o privados) de rubros no específicos de las telecomunicaciones (como industrias agrarias, metal-mecánicas, Fuera Aérea Argentina, etc.) son ámbitos de actuación profesional que se mencionan sólo en respuestas de alumnos de la cohorte 2012 (21%).

Un análisis de la progresión de las respuestas a lo largo de los años, sugiere una tendencia a representar el rol de un modo más diverso, más rico, que incluye más posibilidades, al menos para el ámbito del desempeño. Así, se advierte una progresión paulatina de respuestas que integran tanto lo público como lo privado, la posibilidad de trabajar en relación de dependencia como de forma independiente, el hecho de trabajar en empresas específicas del rubro telecomunicaciones como en espacios no especializados que requieren no obstante de los conocimientos específicos del ingeniero en telecomunicaciones. Se advierte en igual sentido, un incremento de representaciones de rol que consideran a la universidad u otros centros de formación como posibles ámbitos para el desempeño profesional; lo mismo ocurre con centros o institutos encargados de investigación o desarrollo de tecnologías. Se advierte por último, que las cooperativas regionales aparecen con mayor fuerza entre las representaciones de la última cohorte de alumnos considerada.

Ámbitos de desempeño del rol	2009		2010		2011		2012	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Empresas de servicios vinculados con las telecomunicaciones (privadas o estatales)	16	89%	8	100%	13	100%	16	84%
Empresas o emprendimientos propios	4	22%	2	25%	6	46%	10	53%
Centros o institutos de investigación o desarrollo de tecnologías	1	6%	-	-	1	8%	3	16%
Universidades u otros institutos de formación		-	-	-	2	15%	6	32%
Cooperativas regionales		-	-	-	1	8%	4	21%
En empresas u organismos (estatales o privados) de otros rubros (agro, metal-mecánicas, aeropuertos, Fuerza Aérea, etc.).							4	21%

Fuente: elaboración propia. Categorías no mutuamente excluyentes

**Tabla n.2.** Representaciones sobre ámbitos de desempeño del rol en Ingeniería en Telecomunicaciones. Alumnos avanzados de los ciclos lectivos 2009, 2010, 2011, 2012.

*Problemas que requieren la atención de un ingeniero en telecomunicaciones.* En cuanto a los problemas que requieren la intervención de un ingeniero en telecomunicaciones, es posible advertir dos grupos de respuestas: 1) respuestas «en blanco» o bien formuladas de modo muy general que no permiten puntualizar un problema, demanda o necesidad vinculada al desempeño del rol de un Ingeniero en telecomunicaciones; por ejemplo, el ingeniero en telecomunicaciones «trabaja con problemas en las comunicaciones» (n°1); «trabaja con telefonía IP o televisión digital» (n°3), «todas las cosas hoy en día están relacionadas con las telecomunicaciones» (n°13); 2) respuestas que han sido formuladas de modo más específico y que permiten identificar alguna demanda puntual de intervención de este profesional.

Respecto de este segundo grupo de respuestas, la mayoría se centra en la demanda de mejorar u optimizar la calidad y alcance de los servicios de telecomunicación existentes en el país o en la región (ejemplo: optimizar los recursos disponibles en la actualidad economizando gastos de servicios, brindando mayor cobertura, rapidez, etc.). En menor frecuencia, se menciona la necesidad de desarrollar tecnologías nacionales o crear tecnologías alternativas (entre el 15% y el 16 % de las respuestas de las cohortes 2011 y 2009, respectivamente; y el 26% de la cohorte del 2012). Finalmente y como se observa en la Tabla 3, sólo entre las respuestas de alumnos del 2012, se hace referencia al problema o desafío que supone mejorar la formación de los ingenieros.

Problemas que requieren atención	2009		2010		2011		2012	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Mejora u optimización de la calidad y alcance de los servicios de telecomunicaciones existentes	11	61%	6	75%	7	54%	8	42%
Desarrollo de tecnología, creación de nuevas alternativas tecnológicas	3	16%	-	-	2	15%	5	26%
Mejora de las prácticas educativas en la formación de Ingenieros (ej.: transferencia conocimientos tecnológicos a la enseñanza universitaria).	-	-	-	-	-	-	1	5%
No contesta o no responde a lo solicitado	4	22%	2	25%	6	46%	9	47%

Fuente: elaboración propia. Categorías no mutuamente excluyentes

**Tabla n.3.** Representaciones acerca de los problemas que requieren la atención de un Ing. Telecomunicaciones. Alumnos avanzados de los ciclos lectivos 2009, 2010, 2011, 2012.

*Conocimientos, habilidades, destrezas valoradas como importantes para el desempeño del rol.* La Tabla 4, que se expone a continuación sistematiza los principales resultados relativos a esta dimensión en la representación de rol profesional de los participantes de este estudio.

Conocimientos, competencias importantes	2009		2010		2011		2012	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Conocimientos teóricos, técnicos, procedimentales.	12	67%	8	100%	11	85%	15	79%
Capacidad para el trabajo en equipo; habilidades sociales, comunicativas	7	39%	5	63%	4	31%	8	42%
Disposición permanente para aprender	3	17%	-	-	-	-	1	5%
Inteligencia emocional, manejo estrés	3	17%	-	-	1	8%	2	11%
Creatividad, ingenio, flexibilidad	-	-	-	-	-	-	4	21%
Gerenciamiento, manejo de personal, gestión, liderazgo, organización empresarial.	1	6%	4	50%	6	46%	7	37%
Capacidad para resolver problemas	1	6%	2	25%	-	-	2	11%
Manejo del idioma Inglés	-	-	-	-	1	8%	1	5%

Fuente: elaboración propia. Categorías no mutuamente excluyentes

**Tabla n.4.** Conocimientos, destrezas, competencias, valoradas como importantes para el desempeño del rol. Alumnos avanzados de los ciclos lectivos 2009, 2010, 2011, 2012.

Los datos analizados podrían sugerir una tendencia a diversificar los conocimientos o destrezas valorados como importantes para el desempeño del rol a medida que transcurren los años. Así, puede observarse que los alumnos del 2012 son quienes mencionan conocimientos, destrezas, competencias más variadas en relación con el resto de los estudiantes. En tal sentido, principalmente durante el 2012 aluden tanto a saberes teóricos, técnicos, procedimentales, como a competencias socio-emocionales, manejo de grupo y liderazgo, creatividad, ingenio, disposición permanente para aprender, etc.

## **Acerca de la valoración de la experiencia por parte de los participantes**

Una vez que los alumnos respondieron al cuestionario sobre Percepciones de Rol Profesional, sus aportes fueron analizados y los resultados comunicados en instancias de feedback especialmente generadas a tal fin. En cada instancia de feedback, los alumnos participaban con preguntas, comentarios, aportes variados respecto de lo que significa para ellos ser Ingenieros en Telecomunicaciones; compartían dudas, temores e incluso expectativas de desempeño futuro. Por su parte, también los profesores de las asignaturas en las que se llevó a cabo esta experiencia -todos ingenieros-, participaron activamente de estas instancias de feedback, aportando datos valiosos respecto del quehacer profesional de los ingenieros en Telecomunicaciones, brindando ejemplos que ayudaban a clarificar aspectos aparentemente confusos o parciales en las representaciones del grupo y compartiendo anécdotas relativas a sus trayectorias como profesionales que contribuían a enriquecer los procesos de diálogo y discusión.

Al final de cada encuentro, se les preguntaba a los estudiantes por sus apreciaciones acerca de la experiencia de la que participaron. En todos los casos y para todas las cohortes, las valoraciones fueron positivas. La mayoría mostró entusiasmo por haber participado, estaban complacidos y coincidían en destacar el valor de interés, de importancia y de utilidad de la experiencia para ayudarlos a complejizar las representaciones del rol profesional de un Ingeniero en Telecomunicaciones. Algunos alumnos, principalmente de la cohorte 2012, sugirieron incluso que este tipo de ‘ejercicios de reflexión’ -como lo llamaron ellos-, se proponga desde los primeros años de cursada porque, según sus apreciaciones, podrían contribuir a prevenir distorsiones importantes en el imaginario ocupacional y las consecuencias poco deseables que generalmente esto trae aparejado (como, por ejemplo, dudas acerca de la Carrera, desvalorización de algunas materias, temas, contenidos de estudio o tareas académicas propuestas, confusión respecto de la orientación a elegir al llegar a 4° año del plan de estudio, etc.).

## **Consideraciones para el final. La diversidad en la representación del rol y el potencial del feedback en la construcción de identidades profesionales**

En este trabajo nos propusimos, entre otros propósitos, identificar acciones que, desde el ámbito universitario, acompañen y apoyen el proceso intersubjetivo de construcción de identidad profesional como dimensión clave para atender a la diversidad. Al respecto, al menos dos consideraciones pueden efectuarse. Primero, la tendencia a la diversidad en el contenido que estructura las diferentes representaciones de rol como hallazgo

que convalida la naturaleza co-construida de la identidad profesional; segundo, la importancia que asume el feedback en torno a representaciones de rol como espacio privilegiado de participación e interacción capaz de favorecer la construcción de identidades profesionales.

*La diversidad como contenido en las representaciones de rol profesional.* Si analizamos las respuestas de los estudiantes de nuestro estudio a las diferentes dimensiones que estructuran sus representaciones de rol profesional, podemos distinguir un aspecto en común: la tendencia a la *diversidad*. En efecto, si comparamos las respuestas de los alumnos de las diferentes cohortes, observamos que a medida que avanzamos en el tiempo, el contenido que puebla su imaginario ocupacional se vuelve más diverso, tanto en relación con las tareas que realiza un ingeniero en telecomunicaciones, como respecto de los lugares donde trabaja, los problemas que atañen a su intervención profesional o las competencias y destrezas necesarias para un desempeño exitoso. Así, lo público y lo privado, el ser empleado y ser emprendedor, el quehacer en tareas técnicas y en tareas gerenciales, las competencias específicas y las transversales, forman parte de identidades profesionales construidas en el seno de relaciones sociales donde *lo diverso* precisamente marca su impronta. En sentido estricto, el mundo se torna cada vez más diverso. Se multiplican de manera exponencial los conocimientos y las disciplinas, se diversifican las tecnologías, se expanden las fronteras de lo que el ser humano puede lograr -para bien o para mal. Según Wenger, E. (2010), el mundo en esencia es un recurso para la construcción de identidad. A su vez, y siguiendo al mismo autor, el proceso identitario y el contenido consecuente, es lo que nos permite interpretar el mundo en el que vivimos, comprenderlo, sentirnos partícipes de él y proyectarnos como agentes comprometidos de su mejora -o no. Si desde la educación contribuimos en la construcción de identidades profesionales donde la diversidad se haga presente, sea percibida, valorada y respetada como atributo y como fin, entonces probablemente estemos contribuyendo a formar profesionales integrales que perciban en la diversidad un recurso valioso para el cambio y la mejora social.

Una ‘recomendación para la acción’ sería entonces *atender a los problemas que entran realmente a las clases universitarias*: ¿qué conocimientos circulan en los intercambios entre profesores y estudiantes?; ¿qué espacios se destinan a generar encuentros entre las cátedras universitarias y las diversas comunidades de práctica vinculadas al campo particular de formación.

*El feedback como espacio para la construcción de identidades profesionales.* Desde un modelo amplio e integral de corte socio-constructivista, Hattie, J. y Timperley, H. (2007) entienden que el feedback trasciende en mucho las concepciones tradicionales que lo ligan casi unilateralmente al desempeño de los estudiantes en una tarea académica y al reconocimiento efectuado por el docente respecto de este desempeño. Para estos autores, el feedback se vincula a cuatro dimensiones estrechamente relacionadas: feedback relativo a la tarea entendida como producto, feedback en torno a los pasos o procedimientos seguidos para completar la tarea, feedback relacionado con las estrategias puestas en juego para avanzar en la consecución de la tarea, feedback vinculado con las autopercepciones de los estudiantes no necesariamente ligadas en forma directa con la tarea.

Al modelo propuesto por Hattie, J. y Timperley, H. (2007), nosotros agregamos una quinta dimensión: el feedback desplegado en torno de las percepciones y valoraciones de los alumnos sobre el contexto académico inmediato y el contexto proyectado de inserción profesional (Paoloni, P. y Rinaudo, M.C., 2014). Los resultados obtenidos tanto en este estudio como en trabajos previos (Paoloni, P. y Donolo, D., 2009), se orientan a destacar el potencial del feedback generado en torno a las representaciones de rol profesional como espacio para la participación y construcción de identidades profesionales. En las instancias de feedback que aquí comentamos, participaron ingenieros formados, con trayectorias prolongadas en el desempeño del rol, y alumnos o novatos que se estaban formando para ser ingenieros. La riqueza del feedback como espacio de intercambio se cristalizó en debates, anécdotas, discusiones, ejemplificaciones, consultas, informaciones, etc. relativas al desempeño de un rol profesional percibido por todos los miembros de esta comunidad de aprendizaje como objeto común de interés, como elemento identitario aglutinante. Todos estos intercambios confluyeron en la construcción compartida de un significado más complejo de lo que implica ser ingeniero en telecomunicaciones, representaciones sociales donde lo diverso tiende a emerger como una constante. En definitiva, las apreciaciones y valoraciones de los alumnos respecto de la experiencia en la que participaron nos alientan a corroborar nuestras presunciones acerca del potencial del feedback en la construcción de identidades profesionales donde la diversidad marque su impronta.

La siguiente “recomendación”, será esta vez para destacar la relevancia de atender a la inserción y las trayectorias profesionales de los egresados. Pensamos que una mayor consideración de lo que pasa después de la graduación puede ayudarnos sobremedida a definir orientaciones para los años de la formación, de grado y de posgrado. El estudio de dichas trayectorias puede constituirse en una fuente valiosa de feedback no sólo para mejorar el aprendizaje y la enseñanza en las clases sino también para posibilitar reorientaciones en los planes de estudio de grado y en la definición de ofertas de posgrado acordes a reales demandas de la sociedad.

En síntesis, hacemos votos por contextos universitarios que acompañen a los estudiantes en la construcción de sus identidades profesionales, proporcionándoles oportunidades para un mejor conocimiento de la diversidad de problemas hacia los que pueden orientar sus actuaciones.

## Referencias bibliográficas

- Aisenson, D., Alonso, D., Aisenson, G., Batle, S., Davidson, S., Legaspi, L., Monedero, F., Nicotra, D., Valenzuela V. y Vidonda, M. (2007). De la orientación vocacional a la psicología de la orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios. En D. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, y S. Schlemenson (comps.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios* (pp. 43-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95. Disponible en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/74/32>

- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond 'identity'. *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Carugati, F. y Baucal, A. (2015). Editorial 2015 in two voices: past-present-future. *European Journal of Psychology of Education*. Online first articles. DOI 10.1007/s10212-015-0245-x.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2014). No a PISA. Por una evaluación al servicio de una educación emancipadora. *Declaración del Grupo de Trabajo CLACSO. Políticas Educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe*. Salvador, Bahía, 11 y 12 de agosto de 2014.
- De Felippis, I. y Breccia, S. (2014). Educación y trabajo: representaciones acerca de la ruptura del binomio perfecto. En I. de Felippis y S. Breccia (Comps.) *La ruptura del binomio perfecto. Educación y Trabajo* (pp. 27-69). Buenos Aires: Universidad de la Matanza y Prometeo.
- De Felippis, I. y Reggio, M. (2014). Recolectores y cazadores. En I. de Felippis y S. Breccia (Comps.) *La ruptura del binomio perfecto. Educación y Trabajo* (pp. 27-69). Buenos Aires: Universidad de la Matanza y Prometeo.
- Esquivel, M. (2015). Ser original también es un valor. *Lanacion.com/Sociedad*. Jueves 12 de febrero. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1768916-ser-original-tambien-es-un-valor>.
- Giménez, G. (1997) Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9 (18), 9-28.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. Disponible en <http://rer.aera.net>
- Martín Gutiérrez, A., Conde Jiménez, J. y Mayor Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12 (4), 141-160.
- Paoloni, P. V. y Donolo, D. (2009). Feedback sobre percepciones del rol profesional. Vinculaciones con aspectos motivacionales. *Actas del I Congreso Internacional de Investigación, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR*. Bs. As. Facultad de Psicología de la UBA, agosto 2009. Tomo I. ISSN 1667-6750. En CD ISSN 1669-5097 (pp: 345-347).
- Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2014). Procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios En P. V. Paoloni; M. Rinaudo y A. González Fernández (comp.) *Cuestiones en Psicología Educativa: aspectos teóricos, metodológicos y estudios de campo* (pp. 287-323). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Disponible en <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Paris, S., Byrnes, J. y Paris, A. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.) *Self regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp.253-287). Hillsdale, N.J.:Laurence Erlbaum.



- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre el contexto de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. V. Paoloni; M. Rinaudo y A. Gonzáles Fernández (comp.) *Cuestiones en Psicología Educativa: aspectos teóricos, metodológicos y estudios de campo* (pp. 163-206). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Disponible en <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Rinaudo, M. y Paoloni, P. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad de los entornos 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.
- Rinaudo, M. y Paoloni, P. (2014). Contextos poderosos para el aprendizaje y la creatividad en la formación de ingenieros. Texto de la conferencia presentada en la *II Semana Nacional del Emprendedor Tecnológico*. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Río Cuarto, 15 al 19 de septiembre 2014.
- Ruiz Navarrete, R. (2014). Hacia la identidad profesional docente en la Universidad de Costa Rica. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 231-248.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schachter, E. y Rich, Y. (2011). Identity education: a conceptual framework for educational researchers and practitioners. *Educational Psychologist*, 46(4), 222-218.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Chapter 11. En C. Blackmore (Ed.), *Social Learning System and communities of practices*. (pp. 179-198). Londres: Springer.

Artículo concluido el 30 de abril de 2015

Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. V. R. (2015). Estudiantes universitarios. Rosas... cardos y ortigas en la construcción de identidades profesionales. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a los nuevos estudiantes universitarios 13(2), 73-90

**María Cristina Rinaudo**

**Universidad de Río Cuarto**  
 Departamento Ciencias de la Educación,  
 Facultad de Ciencias Humanas

Mail: [mcrinaudo@hotmail.com](mailto:mcrinaudo@hotmail.com)



Doctora en Ciencias de la Educación, profesora titular en las cátedras de Didáctica y de Psicología Educacional, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Sus investigaciones han estado orientadas hacia el área de la lectura y de los aprendizajes académicos, principalmente en el nivel universitario. Sobre estos temas ha publicado numerosos libros, artículos y dictado cursos de posgrado en diversas universidades de Argentina, Latinoamérica y España. Desde 2007 dirige un programa de investigaciones integradas en torno del enfoque metodológico de las investigaciones basadas en diseños. Asimismo, en los últimos años, ha orientado el trabajo de tesis de doctorado en temas tales como motivación académica, contextos de aprendizaje, desarrollo de intereses y comunidades de aprendizaje. La profundización de los aportes de los enfoques socioculturales en el estudio psicológico de los aprendizajes es una de sus preocupaciones presentes.

**Paola Verónica Rita Paoloni**

**Universidad de Río Cuarto**  
 Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias  
 Humanas

Mail: [paopaoloni17@hotmail.com](mailto:paopaoloni17@hotmail.com)



Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (Argentina); Magíster en Educación y Universidad y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Sus trabajos focalizan en las interrelaciones que se establecen entre aspectos personales y contextuales durante los aprendizajes académicos. Particularmente, profundizan en los rasgos o características que reúnen contextos de aprendizaje -clases, tareas académicas, procesos de feedback, evaluaciones, etc.- vinculados al surgimiento de emociones y creencias motivacionales óptimas para los aprendizajes de estudiantes en el nivel superior. Es autora y co-autora de libros, capítulos de libro y artículos en su especialidad; directora en becas doctorales y posdoctorales, trabajos finales de grado y posgrado, y proyectos de investigación centrados en temas de su incumbencia.