



**La reflexión del profesor universitario
desde el enfoque de *Learner-centered*.**

**Propuesta de autoevaluación docente y su
utilización en el desarrollo profesional.**

Tesis doctoral

Isabel Varela

Dirección: Paulino Murillo

Víctor Hugo Perera

La imagen de la carátula corresponde a uno de los murales que se encuentran en el Espacio del Centro LUDUS de apoyo a los profesores de la Universidad Católica del Uruguay.



Programa de Doctorado en Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Línea de investigación: Agentes y procesos de orientación, formación y desarrollo profesional.

**La reflexión del profesor universitario desde el enfoque de
Learner-centered.**

**Propuesta de autoevaluación docente y su utilización en el desarrollo
profesional.**

Tesis doctoral presentada por:

Ana Isabel Varela Borrazás

Director: Paulino Murillo Estepa

Co- director: Víctor Hugo Perera Rodríguez

Nota de autor: Con el fin de facilitar la lectura del texto y evitar la sobrecarga gráfica, este documento se ha escrito en masculino, entendido estrictamente como género gramatical. Ello no implica una postura ética o ideológica frente a la inclusión de género.

The best teachers throughout human history have understood the value of learning. They have also understood that people differ in how they learn, what they learn, and what motivates them to learn. [...]

These special teachers have known how to challenge learners to achieve at their highest levels and how to provide the caring, mentoring, and modeling needed for learners to continue to push their limits and learning potentials.

Bárbara McCombs and Lynda Miller

Agradecimientos

Es difícil encerrar en palabras el agradecimiento encadenado a lo largo de los años de acompañamientos y cruces acaecidos por esta investigación. Intentaré hacerlo aun sabiendo que será incompleto y potencialmente injusto. Espero que, con pudor, se me puedan perdonar los olvidos.

Esta tesis no habría sido posible sin el apoyo de la Fundación Carolina, y a través de ella de la Universidad de Sevilla y la Universidad Católica del Uruguay. Ellos creyeron en mi idea y me facilitaron el proceso. Gracias.

También al azar debo agradecer: elegí Sevilla para afincar mi doctorado sin conocerla. Fue la mejor opción posible. Llegué a la ciudad desde el desconocimiento, y gracias a sus gentes, paisajes y artes hoy me siento adoptada y arropada por ella. Gracias a Sevilla y los sevillanos.

A las autoridades, colegas y compañeros-amigos de la Universidad Católica del Uruguay, con quienes compartí el camino de la reflexión educativa. Sus interrogantes, desafíos y cariño son los que me acompañaron estos años.

A todos los que desinteresadamente brindaron voz, tiempo, ideas a lo largo de esta investigación. Profesores y estudiantes son los protagonistas de esta trama. Es por y para ellos. Despertaron en mí el deseo de comprender la enseñanza universitaria y de colaborar para su pleno desarrollo.

Todos los formadores con los que me crucé me ayudaron a ser la profesional que soy. Largo camino de aprendizajes, académicos y de los otros, que desde el hoy se agradece. Cabe un gracias muy especial a Paulino y Víctor Hugo, quienes generosa y pacientemente compartieron sus saberes y me ayudaron a comprender lo posible y a reconciliarme conmigo.

A mis colegas del programa de doctorado, compañeros de aventuras y desventuras. En especial a Marisa, Verónica y Sara, mi trío amorosamente sostenedor. Las quiero.

Y a mi familia, que mudó a lo largo del camino doctoral: así como se fueron unos, nacieron otros. Estas idas y llegadas me obligaron a mantener el foco en lo importante. A mi familia pequeña y la más extendida, gracias por estar, por sostener, por aceptar

ausencias. Que este “canto del cisne” sirva para su comprensión del valor y la gratificación que anidan en el compromiso y el esfuerzo.

Resumen

El presente estudio pretendió generar un espacio de reflexión pedagógica para el profesor de la Universidad Católica del Uruguay. Se propuso hacerlo desde el enfoque de *Learner-centered*, entendiendo que el análisis de lo que sucede en el aula debe centrarse en lo que viven los estudiantes y en su aprendizaje.

El modelo *Learner-centered*, construido por un grupo de trabajo de American Psychological en 1997 como guía para la reforma y mejora escolar a partir de un metaanálisis de las investigaciones sobre aprendizaje, ubica a los aprendices en el foco de cualquier acción educativa. En el estudio se analiza la vigencia del modelo.

Se propuso una investigación en dos pasos, comenzando por un estudio transversal instrumental y descriptivo, de corte mixto con un fuerte componente psicométrico. Se construyó y validó un cuestionario para la reflexión del profesor universitario. Se lo validó a través de acuerdo entre expertos, seguido de un pilotaje a 303 profesores de la universidad. Luego de realizar un Análisis Factorial Exploratorio y un Análisis Factorial Cconfirmatorio se arribó a una versión de cuatro factores. Se complementó con entrevistas a cinco profesores quienes evidenciaron su valor como instrumento para la reflexión.

En el segundo estudio, transversal descriptivo e interpretativo con metodología mixta se aplicó el cuestionario a 116 profesores buscando acercarse a su percepción sobre sus prácticas en docencia. Asimismo, se buscó evidenciar las expectativas, experiencias y sentimientos de los estudiantes de grado de la universidad con relación las prácticas de enseñanza que viven, a través de cuatro grupos de discusión.

A partir del Estudio 1, se arribó a un cuestionario con muy buen ajuste, que resultó favorecer la reflexión de los profesores el que se propone como punto de partida de los apoyos que se ofrece a los profesores.

En el Estudio 2 se pudieron delinear aspectos de las prácticas de enseñanza de la universidad relacionándolas con el enfoque *Learner-centered*. Sólo se encontraron diferencias significativas en algunos aspectos de la docencia entre profesores de áreas humanísticas y de ciencias, y dependiente de los años de dedicación a la docencia. A partir de ello se propusieron estrategias de formación y apoyo.

Palabras clave: profesor universitario, aprendizaje, *Learner-centered*, reflexión docente, desarrollo docente

Abstract

This study aims to create a space for pedagogical reflection intended for the professor at the Catholic University of Uruguay. It was decided to do so from the Learner-Centered approach, with an understanding that the analysis of what happens in the classroom should focus on the student, their experiences, and their learning.

The Learner-Centered model, engineered by an American Psychological workgroup in 1997 as a guide for school reform and enhancement using a meta-analysis of learning research, places the student at the center of all educational activities. This work analyzes the validity of this model.

A two-step investigation was put forward, starting with an instrumental and descriptive cross-sectional study, which featured a mixed cut and a clear psychometric component. A questionnaire was built and validated to aid in the reflection by the professor. It was validated through an agreement between experts, followed by a pilot done with 303 professors in the University. After an Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis, a 4-factors version was drafted up. It was complemented by interviewing five professors, proving its value as a tool for reflection.

In the second study, a descriptive and interpretive cross-sectional method was used, along with a mixed methodology by which the questionnaire was sent to 116 professors, searching for their view on their own practices. Likewise, there was a quest to highlight the expectations, experiences, and feelings of the University's degree students, linking them to the learning practices they experience, through four discussion groups.

Based on Study 1, a well fitted questionnaire was reached, which proved to favor the reflection of professors and was proposed as the starting point of the support offered to them.

With Study 2, it was possible to underline aspects of the university teaching practice by relating them to the Learner-Centered approach. The only statistically significant differences were found in some aspects of the teaching activity amongst educators from the Humanistic and Science fields and were reliant on the years they have devoted to teaching. Based on this, appropriate training and support strategies were proposed.

Keywords: University Professor, education, Learner-Centered, teaching reflection, teaching development

Índice general

Agradecimientos.....	IV
Resumen	VI
Abstract.....	VIII
Índice general	X
Índice de tablas	XIII
Índice de ilustraciones	XV
I. PRESENTACIÓN.....	1
1.Origen y justificación	2
2.Objetivos y problema	11
2.1.Problema.....	11
2.2.Objetivos.....	13
2.2.1.Objetivo general.....	13
2.2.2.Objetivos específicos	13
II. REVISIÓN DE LITERATURA	14
1.El docente en el foco.	15
1.1.El profesor frente al cambio.	15
1.2.Competencias profesionales docentes	18
1.3.El profesor universitario	23
1.4.Formación, evaluación y reflexión docente.....	27
2.El aprendizaje en el foco	30
2.1.El paradigma de Learner-centered.....	32
2.2.El profesor en el enfoque Learner-centered	47
III. ESTUDIO EMPÍRICO	52
1.Diseño de investigación	53
2.Estudio 1.....	55
2.1.Antecedentes.....	56
	X

2.2. Metodología.....	57
2.3. Sujetos	58
2.4. Instrumento	60
2.4.1. Construcción del cuestionario.....	60
2.5. Procedimiento.....	77
2.5.1. Validación del cuestionario	77
2.5.1.1. Validación por expertos	77
2.5.1.2. Nuevos rumbos del estudio.	80
2.5.1.3. Proceso de validación del cuestionario modificado	82
2.5.1.4. Pilotaje.....	86
2.5.1.5. La muestra	86
2.5.1.6. Resultado pilotaje. Análisis estadístico.....	89
2.5.2. Post-pilotaje: Análisis cualitativo	105
2.6. Estudio 1: Discusión y conclusiones	122
3. Estudio 2.....	133
3.1. Antecedentes.....	134
3.2. Metodología.....	139
3.3. Sujetos	140
3.3.1. Profesores.....	140
3.3.2. Estudiantes	142
3.4. Instrumentos	144
3.5. Procedimiento.....	146
3.5.1. Profesores.....	146
3.5.2. Estudiantes	147
3.6. Análisis y resultados.....	151
3.6.1. Profesores.....	151
3.6.1.1. Fiabilidad.....	152

3.6.1.2. Análisis descriptivo	153
3.6.1.3. Análisis inferencial.....	170
3.6.2. Estudiantes	182
3.6.2.1. Dimensión: Reacciones al cuestionario.....	189
3.6.2.2. Dimensión: Vivencias como estudiantes.....	217
3.6.2.3. Dimensión: Variabilidad	251
3.6.2.4. Dimensión Propuestas	259
3.6.2.5. Resultados grupos de discusión.....	270
3.6.3. Triangulando resultados.....	272
3.7. Estudio 2: Discusión y conclusiones	282
4. Conclusiones generales	302
5. Limitaciones y futuras investigaciones	309
6. Consideraciones éticas.	309
Referencias	311
IV. ANEXOS	334
Anexo 1: Cuestionario para la reflexión del profesor universitario. Primera versión..	335
Anexo 2: Guía para Juicio de expertos.	340
Anexo 3: Cuestionario para pilotaje en Qualtrics.....	346
Anexo 4: Correo invitación a participar del pilotaje del Cuestionario	351
Anexo 5: Consentimiento para la participación en el pilotaje del Cuestionario	352
Anexo 6: Guion de entrevista profesores	353
Anexo 7: Orientación para valoración experto de guía entrevista y grupo discusión: .	356
Anexo 8: Consentimiento informado profesores entrevistas.....	359
Anexo 9: Guion de Grupo discusión con estudiantes de grado.....	360
Anexo 10: Cuestionario para la reflexión del profesor universitario. Versión final. ...	364
Anexo 11: Consentimiento informado estudiantes Grupo discusión	371

Índice de tablas

Tabla 1. Principios del enfoque Learner-centered.....	34
Tabla 2. Caracterización expertos	59
Tabla 3. Identificación indicadores en el marco para la enseñanza de Danielson.....	64
Tabla 4. Identificación indicadores en principios de Learner-centered.....	66
Tabla 5. Análisis de literatura para respaldo elementos e indicadores de LC	69
Tabla 6. Ejemplo construcción primera versión ítems desde indicadores.....	75
Tabla 7. Análisis concordancia entre expertos, 1er panel	79
Tabla 8. Adecuación ítems a ámbito universitario	82
Tabla 9. Análisis concordancia expertos. 2º panel	82
Tabla 10. Análisis de concordancia expertos. 3er panel.....	84
Tabla 11. Kappa Fleiss en los tres paneles	85
Tabla 12. Content validity ratio en los tres paneles.....	86
Tabla 13. Participantes pilotaje por facultad	88
Tabla 14. Fiabilidad total y por escalas	89
Tabla 15. Ítems con valores extremos de asimetría y curtosis	90
Tabla 16. KMO y esfericidad de Bartlett	91
Tabla 17. Recomendación de factores a considerar por análisis paralelo	93
Tabla 18. Cargas factoriales 4 factores.....	93
Tabla 19. Estructura factorial cuestionario modelo 4 factores	95
Tabla 20. Eliminaciones sugeridas por cargas factoriales y aceptadas por análisis conceptual.....	99
Tabla 21. Modificaciones aceptadas por índices reportados	100
Tabla 22. Ajuste de los modelos AFC	101
Tabla 23. Ítems por factor luego de AFC	105
Tabla 24. Caracterización muestra entrevistas	106

Tabla 25. Caracterización muestra aplicación cuestionario	141
Tabla 26. Caracterización muestra grupos discusión	144
Tabla 27. Participantes grupos discusión	148
Tabla 28. Descriptivos para cada ítem.....	153
Tabla 29. Descriptivos ítems Orientación a metas de aprendizaje (OrMet).....	162
Tabla 30. Descriptivos ítems Aprendizaje como construcción (ApConst)	164
Tabla 31. Descriptivos ítems Procesos cognitivos y metacognición (ProcMeta).....	166
Tabla 32. Descriptivos ítems Personalización, motivación y clima (PerMoCli)	168
Tabla 33. Asimetría y curtosis multivariante.....	171
Tabla 34. Descriptivos variables consolidadas.....	172
Tabla 35. Comparación variables factor apareadas.	173
Tabla 36. Correlación entre factores y área de desempeño y tipo de dedicación.....	175
Tabla 37. Correlación entre factores y años docencia y formación del profesor	176
Tabla 38. Correlación entre ítems de ApConst y años de docencia	176
Tabla 39. Contraste para variable Unidad en la que se desempeña.....	177
Tabla 40. Rango repuestas en prueba Kruskal-Wallis con agrupación Unidad en la que se desempeña	178
Tabla 41. Contraste para diferentes variables agrupación.....	179
Tabla 42. Especificación categorías de análisis.....	184
Tabla 43. Resumen resultados dimensión Reacciones al cuestionario.....	216
Tabla 44. Resumen resultados dimensión Vivencias como estudiantes.....	249
Tabla 45. Resumen resultados dimensión Variabilidad	259
Tabla 46. Resumen resultados dimensión Propuestas	269
Tabla 47. Triangulación resultados aplicación cuestionario y grupos discusión	278

Índice de ilustraciones

Figura 1: Esquema del proceso de rediseño de la universidad.	5
Figura 2. Diez nuevas competencias para enseñar. Adaptada de Perrenoud (2007).....	19
Figura 3. Preparación de docentes efectivos. Adaptada de Shiefelbein y McGinn (2008)	20
Figura 4. Competencias del profesorado universitario. Adaptada de Zabalza Beraza (2006)	20
Figura 5. Marco para la docencia efectiva. Tomado de Tripod Education Partner (2016)	21
Figura 6. Marco para la enseñanza. Adaptado de Danielson (2013).....	22
Figura 7. Marco para la evaluación docente. Tomado de Marzano center, 2018.....	22
Figura 8. Temas para recoger mediante en análisis de Jueces expertos	78
Figura 9. Secuencia de validación cuestionario.....	80
Figura 10. Vista previa del cuestionario mediante Qualtrics en ordenador y teléfono móvil.....	87
Figura 11. Gráfico de sedimentación AFE mediante Ejes principales	92
Figura 12. Pathdiagram de AFC modelo de 4 factores reespecificado	102
Figura 13. Versión final del Cuestionario para la reflexión del profesor universitario.	104
Figura 14. Consentimiento informado aplicación cuestionario para la reflexión del profesor universitario.....	147
Figura 15. Frecuencia de respuestas	155
Figura 16. Comparación respuestas de dos ítems.....	157
Figura 17. Ítems con mayor representación de respuestas en valores superiores.....	158
Figura 18. Ítems con mayor representación de respuestas en valores inferiores.....	160
Figura 19. Porcentaje frecuencias. Factor Orientación a metas de aprendizaje (OrMet)	162
Figura 20. Porcentaje frecuencias. Factor Aprendizaje como construcción (ApConst)	165

Figura 21. Porcentaje frecuencias. Factor Procesos cognitivos y metacognición (ProcMeta).....	167
Figura 22. Porcentaje frecuencias. Factor Personalización, motivación y clima (PerMoCli).....	169
Figura 23. Comparación porcentaje respuestas entre factores	170
Figura 24. Mapa estructural categorías de análisis.....	183
Figura 25. Nube de palabras. Dimensión Reacciones al cuestionario.....	190
Figura 26. Nube de palabras. Dimensión Vivencias como estudiantes.....	217
Figura 27. Registro fotográfico producción de los 4 grupos de discusión	218
Figura 28. Nube de palabras. Dimensión Variabilidad	251
Figura 29. Nube de palabras. Dimensión Propuestas	260
Figura 30. Gráfico del proceso de la investigación.	308

I. PRESENTACIÓN

1. Origen y justificación

Esta investigación tiene origen múltiple que se asienta, por un lado, en el devenir personal de la investigadora, por otro en el proceso institucional de la universidad en la que se desempeña como profesora, y finalmente en la toma de decisiones a la luz de la acumulación de evidencias existentes en el ámbito educativo.

Embarcarse en una investigación sobre las prácticas docentes es casi un determinismo cuando se parte de una actuación profesional como maestra por 25 años, y como profesora universitaria en el área de formación de docentes por más de 20 años. Desde este contexto, resultan vitales las vivencias, pensamientos, reflexiones y sentimientos que tienen los docentes.

La actuación académica de la investigadora se ha enfocado, por un lado, en comprender las vías por las cuales se logran los aprendizajes exitosos -a través de la Especialización en Dificultades del Aprendizaje y el Máster en Intervención Psicopedagógica- y por otro, en acompañar a los docentes para que puedan desarrollar esa misma comprensión - en los cursos, talleres, proyectos e investigaciones realizadas-.

Así, el convencimiento sobre la importancia de la función del docente surge también desde la experiencia personal acumulada en proyectos de investigación, formación y asesoramiento en los que ha participado, que evidenciaron cómo la actuación y vínculo de los profesores con los estudiantes impactan en éstos desde lo personal y en sus aprendizajes.

Como segundo foco de origen para el estudio aparece el aspecto institucional de la Universidad Católica del Uruguay. Se identifica un momento de quiebre, en 2010, al iniciarse un proceso de cambio académico para todos sus programas de grado. Es a partir de ese año que las autoridades deciden iniciar la autoevaluación de las carreras de

grado¹, como paso previo y necesario para rediseñarlas hacia un enfoque por competencias²

Para el contexto de la educación superior del Uruguay, la propuesta planteada por la universidad resultó innovadora (fue la primera universidad del país en proponer currículos enfocados en competencias), y para comprenderlo hay que analizar el anclaje conceptual que siguieron sus autoridades para liderarlo. El sistema universitario uruguayo se caracteriza por una predominancia muy fuerte de oferta pública. Desde el siglo XIX y hasta 1985 existió solamente un único prestador de educación terciaria universitaria, la Universidad de la República (UDELAR) de origen público y con oferta de formación gratuita en su amplia mayoría. Por un decreto-ley 1984 se habilita la creación de instituciones universitarias privadas en el país. A partir de esa fecha comienzan a fundarse universidades privadas, que tienen supeditada la posibilidad de ofrecer carreras de grado y postgrado al reconocimiento que reciben desde un organismo creado a tal fin en el Ministerio de Educación y Cultura (Dávila et al., 2015).

La primera universidad privada abre sus puertas en 1985 y es la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Desde ese momento se ha ubicado como la mayor universidad privada, con una oferta actual de 41 carreras de grado, organizadas en cuatro facultades³, y 47 programas de postgrado (desde especializaciones a doctorados).

Si bien el modelo educativo terciario que acompañó a UCU desde su origen fue un modelo tradicional, anclado en el modelo público uruguayo, el que a su vez se inspiró en el modelo universitario napoleónico (Contera, 2008), desde 2010 se comenzó un proceso de actualización de la propuesta.

Así, desde la Vicerrectoría Académica se trabajó buscando evidencias en relación a formatos universitarios nuevos, fundamentalmente en los modelos basados en competencias, se participó del Proyecto Alfa Tuning (Tuning-América Latina desde

¹ Por Resolución del Consejo Directivo Universitario del 24 de marzo del 2010.

² En el documento “Realización de un proceso de rediseño curricular orientado hacia las competencias”, aprobado por el Consejo Directivo el 1° de marzo de 2011, que establece el marco conceptual que se utilizará para el diseño de la currícula de toda la Universidad

³ A lo largo del proceso de la Tesis, la configuración de las facultades y departamentos de la universidad ha variado. De seis facultades se ha pasado a cuatro

2007) y se analizó el proceso de Bolonia en relación a la búsqueda de criterios comunes, se tomaron en cuenta las participaciones en sistemas de acreditación regional (MEXA y ARCUSUR⁴), y la incorporación a las discusiones nacionales tendientes a la creación de una Agencia Nacional de Acreditación, tomando de ellos los acuerdos sobre los conceptos y propuestas de calidad educativa.

Desde estas fuentes, incrementadas con la visita de referentes europeos y americanos (de sistemas ya estructurados en competencias), y la formación de algunos de sus funcionarios, es que la Vicerrectoría Académica alcanzó a crear una propuesta institucional propia de autoevaluación y de rediseño curricular de las carreras de grado, que comenzó a desarrollarse en 2012.

Como parte de este trabajo, se definió el proceso que debería seguir cada programa académico para desarrollar su nuevo plan de estudios (Figura1), y se establecieron tres premisas conceptuales:

- El centro del proceso educativo es el estudiante
- Se tiende a un docente con recursos para sostener una enseñanza activa
- Y la evaluación es pieza fundamental del proceso⁵

Analizando estas tres premisas queda evidenciado que el concepto de competencias desde el que se propone el cambio es el concepto de competencias como desarrollo complejo, que responde a una “construcción que toma como base los “*rasgos y características*” innatas de las personas sobre los cuales... (sobre las que se) ubican las “*destrezas, habilidades y conocimientos*” fruto del aprendizaje que permiten a generar las “*competencias*” en las personas”⁶. Es así como el enfoque de competencias adoptado responde a modelos de aprendizaje constructivos y complejos.

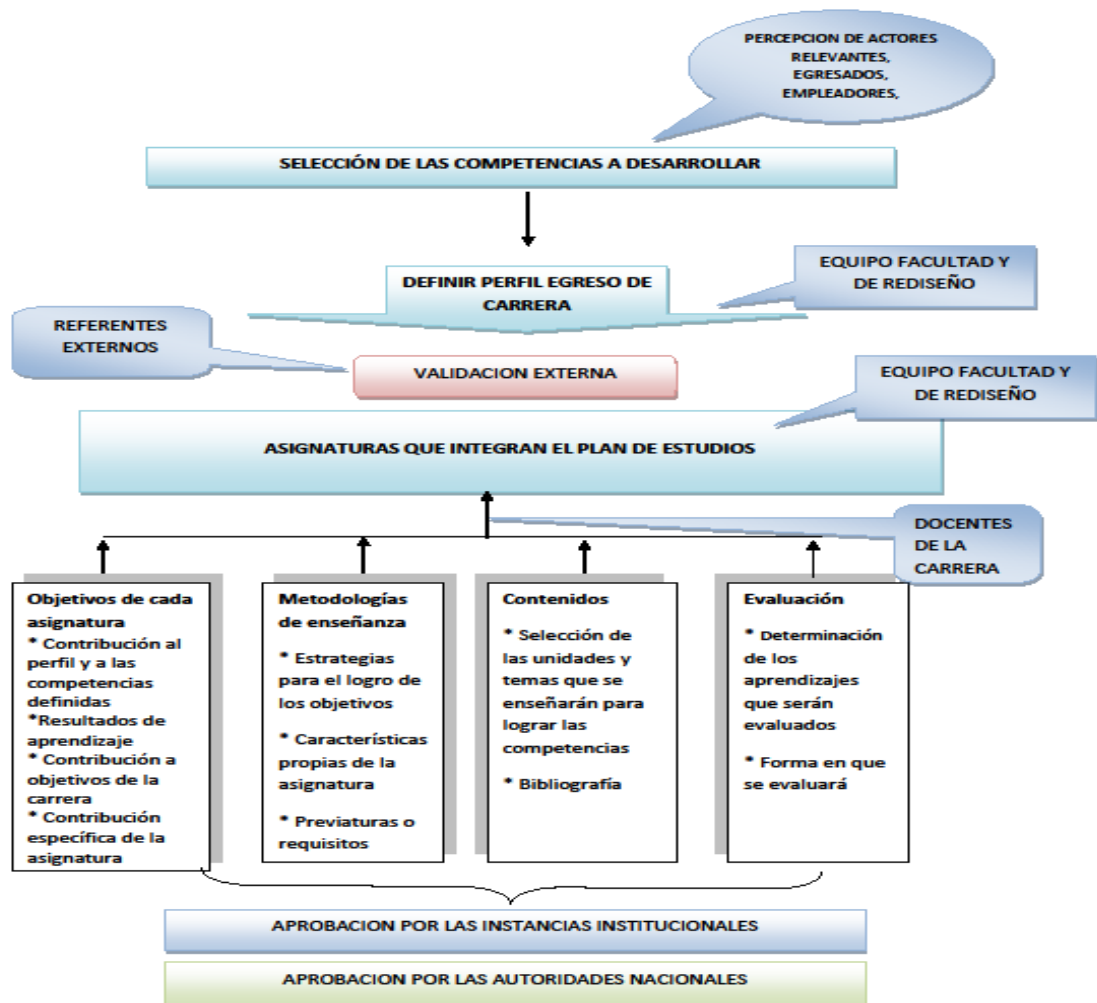
⁴ ARCUSUR es el acuerdo de acreditación de carreras universitaria para MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile), siendo MEXA el Mecanismo Experimental de Acreditación definido. Contempla titulaciones de Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería, Veterinaria, Medicina, Odontología, Farmacia, Geología y Economía. http://arcusur.org/arcusur_v2/index.php

⁵ Tomado de documento de comunicación de la Vicerrectoría Académica

⁶ Tomado del documento de la Vicerrectoría Académica, Diseño curricular orientado hacia las competencias, versión de 2015, p. 8

Figura 1:

Esquema del proceso de rediseño de la universidad.



Fuente: documentos internos de la Vicerrectoría Académica Universidad Católica del Uruguay

Como forma de avanzar en la concreción de esta propuesta, la institución decidió, entre otras acciones, establecer un plan de formación docente siguiendo estas premisas:

1. Formación general en temas vinculados al currículo por competencias, especialmente a mandos superiores y medios de la universidad.
2. Formación específica en temas de rediseño curricular basado en competencias, para los equipos de coordinación de las carreras que comiencen proceso de rediseño.

3. Formación a demanda o necesidades de las carreras que se encuentran en proceso de rediseño curricular, así como otras que soliciten asistencia para sus docentes.
4. Formación en temas de aseguramiento de calidad: evaluación y acreditación.
5. Formación en inglés.
6. Formación en el extranjero, especialmente maestrías y doctorados, mediante apoyos académicos y económicos.
7. Formación en los fundamentos de identidad de una universidad Jesuita, formación humanística y de vinculación entre ciencia y fe.

Esta decisión de intervenir en la formación docente se ancla en la seguridad de que los cambios curriculares por sí solos no generan mejoras en los aprendizajes, sino que se requieren cambios en las formas de enseñar.

En los diferentes programas de UCU se encuentran actualmente matriculados estudiantes, los que reciben formación de un plantel de alrededor de 1200 profesores. Éstos tienen dos formas de vinculación contractual con la universidad. Así, hay docentes que tienen relación laboral como Profesores de Alta Dedicación (PAD) lo que significa disponibilidad para cumplir funciones de docencia, gestión e investigación con diferente grado de dedicación (desde 80 a 160 h. mensuales) y que desarrollan carrera académica, y hay Docentes Aula, quienes son contratados para cumplir con horas de clase en los diferentes programas existentes. Estas dos formas de relacionamiento laboral tienen consecuencias a la hora de analizar las formas de hacer docencia y de proponer estrategias de formación para la mejora de esta.

Desde la Secretaría de Grado y Postgrado de la Vicerrectoría Académica se han organizado diferentes propuestas pedagógicas: docentes especializados a disponibilidad para acompañar las necesidades de los profesores y coordinadores, cursos de desarrollo de competencias docentes para profesores universitarios, talleres de estrategias metodológicas activas, cursos de evaluación de competencias, por ejemplo. En ellos han participado docentes voluntariamente ya que no es requisito para la función.

Llegado 2017, luego de cambios en los cuadros directrices, se comienza a pensar un modelo más integral de atención y asesoramiento al profesor de la universidad. Se propuso en octubre de ese año la creación del Centro LUDUS para docentes

que los ayude a desarrollar sus competencias didácticas y pedagógicas y que redunde en una mejora significativa de nuestros programas académicos. El centro estará conformado por un equipo de profesores expertos en esta área y será también un lugar equipado con los materiales y tecnologías necesarios para la formación y actualización pedagógica del personal docente.⁷

Una vez establecido el centro, se define mejor su finalidad, que será “**mejorar la docencia universitaria**, y con ello el impacto en el **aprendizaje de los estudiantes**, a través de la **apropiación de estrategias e innovación** en la enseñanza”.⁸

Y para lograr esta meta se define que el centro:

Desarrolla propuestas de experimentación y simulación de recursos para la docencia; promueve proyectos de innovación educativa; facilita y estimula el trabajo flexible y colaborativo (coworking) entre los docentes; fomenta la transferencia de buenas prácticas docentes; realiza asesoramiento y capacitación; y acompaña la formación inicial y permanente de los profesores.⁹

Dentro de esta propuesta que ha hecho la Universidad, se desprende que se considera a los profesores agentes privilegiados del hecho educativo, coincidiendo con el Informe Mc Kinsey (Barber y Mourshed, 2008) que reconoce la alta incidencia del factor docente en la calidad en un sistema educativo. Si bien este informe se refiere a la educación básica, no existe en el núcleo conceptual diferencia sustancial con el nivel universitario, solo variables de contexto, entre ellos la autonomía del estudiante, el peso relativo de los contenidos y el agregado del ambiente académico.

Asimismo, Bransford et al. (2005) sostienen que las instituciones educativas son tales por tener buenos docentes. El valor de la calidad docente en relación con los aprendizajes y logros de los alumnos, según Hargreaves y Fullan (2012) es el elemento fundamental, y está más allá de los estándares, evaluaciones, recursos y liderazgo institucional, y ubica a los profesores y la enseñanza al frente de los cambios curriculares reales.

⁷ Tomado de carta del 27/10/2017 del Rector de la Universidad a la comunidad académica

⁸ Extraído de la web del Centro. Negrita en el original.

⁹ Extraído de la web del Centro

Ahora bien, al estar inmerso en un mundo cambiante, el docente debería poder comprender y acompañar el cambio, ya que “la nueva cultura del aprendizaje requiere... un nuevo perfil de alumno y de profesor” (Pozo, 2006, p. 50). Y para lograrlo, no alcanza con brindarle información sobre los cambios propuestos por los rediseños, ni darles formación conceptual a través de talleres y cursos: es necesario permitir y favorecer el desarrollo de la docencia universitaria de forma profesional, con la necesaria toma de decisiones informada, con recursos de reflexión sobre su propia práctica con el fin de optimizarla (Adams et al., 2015; Bransford et al., 2005; Darling-Hammond, 2013; Gibbs y Coffey, 2014; Husain y Khan, 2016; Korthagen, 2010, 2017a, 2017b; McGuinn, 2015; Schön, 1987, 1998). Este aspecto resulta básico ya que la mayoría de los profesores de la Universidad no ha recibido formación específica en pedagogía -ni en sus formas más tradicionales ni en las más cercanas a formatos de enseñanza constructivos-. Así, se decidió enfocar el estudio en la creación de estrategias y herramientas que faciliten la reflexión del propio profesor sobre sus prácticas pedagógicas.

Aquí asoma la tercera línea de origen de la investigación. Desde la complejidad de la acción docente, en los múltiples aspectos que la recorren y requieren atención, se decidió recortar las temáticas de la reflexión docente en un aspecto central: el estudiante y su aprendizaje. En este sentido se eligió trabajar desde el paradigma del *Learner-centered approach* (LC desde ahora)

Este concepto fue acuñado por American Psychological Association en la década del '90 en su documento histórico *Learner Centered Psychological Principles: A Framework for School Reform and Redesign* (American Psychological Association-Board of Educational Affairs, 1997). Pretendió convertirse en un marco apto para estructurar y sostener reformas educativas partiendo de analizar las características del aprendizaje, y poniéndolo efectivamente como la meta de toda acción docente. Para eso, la comisión encargada realizó un metaanálisis de la investigación existente sobre las formas de aprender de las personas y las condiciones que favorecen el aprendizaje en las aulas.

La enseñanza centrada en el aprendizaje propuesta por LC tiene un doble enfoque: por un lado, se centra en el aprendiz y sus experiencias, perspectivas, intereses, capacidades y necesidades, y por otro se centra en el aprendizaje, buscando conocer de la mejor manera posible cómo ocurre y cuáles son las mejoras prácticas para una alta motivación

e involucramiento. Y desde su origen a fines de los 90, ha mantenido plena vigencia y se ha continuado desarrollando conceptual (Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers, 2015; McCombs, 2001a, 2001b; McCombs y Miller, 2007; McCombs y Whisler, 2000; Weimer, 2013 entre otros) y empíricamente; (Blumberg y Pontiggia, 2009; Brackenbury, 2012, Doyle, 2008; Wohlfarth et al., 2008), tanto en su aplicación en educación superior (por ejemplo Committe on Academic Programs and Teaching [CAPT], 2005) como en básica (por ejemplo Álvarez Gutiérrez y Quijada Carecer, 2014).

En este punto, es necesario decir que el enfoque *Learner-centered*, con su centro en el estudiante y el desarrollo de aprendizajes con sentido para la persona del aprendiz se expresa totalmente en modelos curriculares competenciales. El currículo orientado hacia las competencias brinda el marco del *qué, para qué* aprender y enseñar y el enfoque LC ofrece respuestas al *cómo y por qué* (Coll y Martín, 2021). Se complementan y necesitan.

En resumen, existe un triple origen para este estudio: la trayectoria profesional de la investigadora, su inserción en un centro de asesoramiento al profesor universitario dentro de la universidad en la que se desempeña, y la certeza -abonada en evidencia- de que el estudiante y su aprendizaje debe ser el centro de toda decisión de mejora educativa. Y se justifica desde los mismos aspectos: la necesidad de aportar al campo en el que se ha desempeñado por muchos años, la importancia que en el desarrollo profesional del profesor debe darse a la reflexión, y cómo hacerla parte del apoyo al docente para su desarrollo profesional, y finalmente, en el convencimiento de que esta reflexión debe comenzar por analizar cómo la actuación docente impacta en la persona del estudiante y en sus aprendizajes dentro de un modelo curricular determinado.

En este trabajo se recorrerá el punto de partida conceptual en la revisión de literatura con dos capítulos. El primero centrado en el profesor, su rol central en los procesos de cambio y mejora educativa, las características de su actuar, tomando las competencias como descriptores de lo esperado. Se presenta también un apartado sobre las particularidades de la docencia universitaria, la ambigüedad del rol y la necesidad de formación y desarrollo reflexivo para su actuación pedagógica. El segundo capítulo se enfoca en el aprendizaje presentando el enfoque *Learner-centered* con sus principios y

las investigaciones de respaldo. Finaliza el capítulo relacionando el rol del profesor con el enfoque.

En la tercera sección se presenta el estudio empírico, explicitando que se estructura en dos investigaciones encadenadas como forma de responder al objetivo planteado: diseñar estrategias de apoyo a los docentes desde el enfoque LC, adecuadas a la realidad de las prácticas de enseñanza de la universidad. A lo largo de dos capítulos se presentan los dos estudios, los antecedentes identificados, su diseño, y el procedimiento seguido. Se evidencian los resultados, se los hace discutir con los conceptos de partida y las investigaciones previas y se arriba a conclusiones. Los resultados de ambos estudios se entrelazan mediante triangulación, dando paso al enriquecimiento de las conclusiones a las que se arribó.

Es importante también dejar constancia de cambios que la investigación ha sufrido a lo largo del tiempo en que se realizó. Lo que surgió como una idea de investigar enfocándose en la educación básica y sus docentes, pronto se modificó -por necesidades propias del enclave laboral de la investigadora- para dirigirse al ámbito universitario. Y, el estudio se vio atravesado por la pandemia del COVID-19, con las incertidumbres y condicionamientos que trajo. Sin dudas, es una investigación que ha debido adecuarse - como todas- a las incertidumbres sin dejar los lineamientos y finalidades que la animaron desde el inicio.

2. Objetivos y problema

2.1. Problema

Los cambios en el modelo curricular de la universidad, para poder concretarse e impactar efectivamente en los aprendizajes de sus estudiantes, deben traspasar las ideas iniciales y producir modificaciones en diferentes niveles, y en forma fundamental en lo que sucede en las aulas.

Las formas de enseñar y la calidad de las experiencias de aula son las verdaderas claves del aseguramiento de que los cambios alcancen sus objetivos, y tienen al profesor como eje fundamental (Bruns y Luque, 2015; Dinham et al., 2008; Mayor, 2009)

Si bien esa premisa se toma como cierta en todos los niveles educativos, al referirse al profesor universitario tiene aspectos diferenciales. Una particularidad del profesor universitario es que la formación pedagógica no es requisito para iniciarse en la docencia. Salvo en el área universitaria de formación en educación o en psicología, los profesores universitarios llegan al aula con un bagaje de conocimientos pedagógicos o sobre aprendizaje que se remiten a sus experiencias como estudiantes.

No obstante esta constatación, desde el momento en que un académico o un profesional se ubican en un aula universitaria, comienza a “hacerse” profesor universitario, generando trayectorias personales (Hernández-Hernández et al., 2018) y va desarrollando “sentimientos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Monereo y Domínguez, 2014, p.88)

La Universidad Católica del Uruguay se encuentra en este momento construyendo, a través del Centro LUDUS, un entramado de apoyos, formaciones y espacios que acompañen a sus profesores en ese camino de profesionalización. En esta propuesta se hace necesario crear espacios de escucha al profesor, que le permitan ver su propia acción de enseñanza, analizarla y proponerse alternativas para avanzar en el camino docente.

Un aspecto fundamental para ese avance pasa por ayudar a desarrollar estrategias de reflexión al docente sobre su propia práctica. Hablar de reflexión profesional docente (Darling-Hammond, 2013; Korthagen, 2010, 2017, 2017a; Schön, 1987, 1998) supone una gran amplitud de aspectos sobre los que; reflexionar. En ese amplio abanico es que

cabe preguntarse si no es necesario colaborar en que los profesores desarrollen la capacidad de reflexión sobre sus acciones de aula, sus percepciones y sentimientos en relación a si en su aula lo central es el aprendizaje de los estudiantes y estos como sujetos en proceso.

Se inicia este estudio en la necesidad de poner la reflexión docente en el centro de toda propuesta de desarrollo profesional, en el desconocimiento de cuán desarrollada está entre los profesores de la universidad y en la necesidad de saber si el foco principal de su acción y decisiones son los estudiantes y sus aprendizajes:

- ¿Los docentes de la Universidad están preparados para centrarse en el aprendizaje del estudiante?, ¿qué estrategias utilizan?
- ¿Qué aspectos deberían desarrollar para hacerlo?
- ¿Qué aspectos prevalecen en ellos?, ¿hay algunos con mayor prevalencia?
- ¿Cómo lograr identificar el nivel de desarrollo de estrategias docentes centradas en el aprendizaje?
- ¿Cómo incorporar al desarrollo de los profesores las competencias en los aspectos centrados en el aprendizaje?
- ¿Cómo fortalecer la reflexión pedagógica en el docente universitario?
- ¿Qué sienten y piensan los profesores de la universidad acerca de sus prácticas y sobre la posibilidad de reflexión pedagógica?
- ¿Qué sienten y piensan los estudiantes sobre las experiencias de aprendizaje en la universidad y sobre cómo los docentes impactan en sus aprendizajes?

Esta investigación se enfoca en la elaboración, validación y utilización de un cuestionario para la autoevaluación de la práctica del profesor universitario desde el enfoque de *Learner-centered*, como instrumento para favorecer la reflexión sobre su práctica como instrumento para optimizar el desarrollo profesional a través de la toma de decisiones basada en evidencia. Pretende también conocer el nivel de desarrollo de las competencias docentes consistentes con el enfoque teórico que existen en la universidad como insumo para orientar y proponer los apoyos pedagógicos que se les ofrezca a los profesores.

2.2.Objetivos

2.2.1. Objetivo general

Diseñar estrategias para la reflexión docente en profesores de grado de la Universidad Católica del Uruguay desde el enfoque de la enseñanza centrada en el aprendiz y su aprendizaje (*Learner-centered*), como elemento para optimizar la orientación de las propuestas de desarrollo profesional docente.

2.2.2. Objetivos específicos

- OE 1: Construir y validar un instrumento de autoevaluación para los profesores enfocado en estrategias centradas en el aprendiz y su aprendizaje
- OE 2: Valorar la utilización del instrumento para el desarrollo de la reflexión pedagógica en los docentes.
- OE3: Identificar características de las prácticas de enseñanza en la universidad relacionadas con el enfoque *Learner-centered* desde las percepciones de profesores y estudiantes
- OE4: Proponer líneas de apoyo al desarrollo docente de los profesores de la universidad coherentes con los datos obtenidos

II. REVISIÓN DE LITERATURA

1. El docente en el foco.

1.1.El profesor frente al cambio.

El informe Mc Kinsey (Barber y Mourshed, 2008) es uno de los documentos que señala con fuerza la importancia del docente como elemento fundamental en las mejoras educativas. Si dudas que este informe subraya este aspecto, pero no es la única fuente que remite al valor del docente dentro de los sistemas. La OCDE reconoce que:

Los profesores constituyen los recursos más significativos de los centros educativos y, como tales, son esenciales para los esfuerzos de mejora de la escuela. El mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad depende, en gran medida, de que pueda garantizarse que los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad. (OCDE, 2014, p.1).

Esto, por lo menos en las intenciones, deja claro que este actor es valioso para los sistemas y para los logros de sus estudiantes. Hargreaves y Fullan (2012) resaltan nuevamente el valor del docente por encima de estándares, evaluaciones, recursos e incluso liderazgos escolares; aclaran “*Teachers really matter*” (xii).

Bransford et al. (2005) sostienen que las buenas instituciones educativas son tales por tener buenos docentes. El valor de la calidad docente en relación con los aprendizajes y logros de los alumnos, según Hargreaves y Fullan (2012) es la fundamental, y está más allá de los estándares, evaluaciones, recursos y liderazgo institucional: lo que ubica a los maestros y la enseñanza al frente de los cambios. Estos autores utilizan la expresión “teaching like a pro” (p. 22) como el modelo desde el que influir consciente y colectivamente sobre los aprendizajes y “sentirse parte de una valiosa profesión y colaborar en su desarrollo” (p. 23).

En esta visión, el que cada docente se comprenda a sí mismo y dirija su hacer profesional como alguien que tiene algún efecto sobre sus estudiantes, sobre los aprendizajes que éstos pueden alcanzar como consecuencia de sus acciones (Hattie, 2012), es un punto de partida imprescindible para los sistemas educativos que quieren

promover a sus estudiantes y a sus docentes a la vez. Ese es su fin como enclave de la educación y por tanto enfocarse en los docentes y acompañarlos en su desempeño es imprescindible.

La mejora de los aprendizajes escolares y la formación docente estarían absolutamente relacionadas, se impactarían tanto en una relación significativa que se podría decir que “forman una unidad indisoluble al modo de una cinta de Moebius” (CEPAL et al., 2014, citando a Martínez, 2009, p. 134). Y la preparación docente y su experiencia se vuelve tan crucial que los profesores calificados son el valor máspreciado en un centro educativo (Adamson y Darling-Hammond, 2012).

Hoy, la agenda educativa internacional tiene entre sus prioridades la preocupación por la eficacia de los docentes entendiendo que es uno de los más importantes factores de impacto en los aprendizajes de los estudiantes (Darling-Hammond, 2017), y han dedicado importantes recursos a analizar las condiciones y circunstancias en que se realiza y sus logros asociados, como en el estudio TALIS de la OCDE en 2009.

A pesar de reconocer la importancia de su rol, no siempre los docentes son valorados, ya que muchas veces quedan en medio de exigencias burocráticas y de demandas de usuarios (Hargreaves y Fullan, 2012), o algunas veces no son considerados actores principales sino consumidores en el sentido de tomadores de las decisiones de otros y usuarios de las mismas, y son dejados de lado frente a los cambios (Altopiedi y Murillo, 2010) que, en buena parte por esta razón, tienen más impacto burocrático que real. Sin embargo, es posible superar esta visión técnica del docente pasando a una profesional, poniendo el foco en la formación y acompañamiento. Con la dificultad de que no ha resultado sencillo definir líneas claras de formación ya que aún hay visiones diferentes sobre cuál es el saber válido para un profesional de la docencia, y aun acordando en él, este se nutre de gran complejidad, que requerirá ser comprendida y reactivada frente a la variabilidad de las situaciones reales.

Tardif et al. (1991) definen el conocimiento profesional de los profesores como un conjunto más o menos coherente de saberes plurales: conocimientos de formación profesional; conocimientos disciplinares, conocimientos curriculares y conocimientos de la experiencia. Para estos autores es en el ámbito de la práctica profesional donde el conocimiento de los profesores se desarrolla (Campos, 2016, p.278).

Reafirmar que lo que hacen los docentes es fundamental, supone decir que las políticas de formación y sostén también lo son. Y esto no es un tema de análisis solamente desde lo individual (los sujetos, lo que aprenden, lo que cada docente hace para lograrlo) sino que es un tema central en los sistemas educativos y sus reales impactos en el desarrollo de las sociedades.

La evidencia que la calidad y el éxito del aprendizaje se basa primero en la calidad y eficacia de la docencia como la variable escolar más importante influyendo sobre el rendimiento escolar, así como los enlaces fuertes que se necesitan entre buenas políticas docentes y los planes del sector de educación... Una docencia de alta calidad y la enseñanza basada en la profesionalización de los docentes y la excelencia en las políticas de recursos humanos tienen los mejores resultados y reducen los costes de la educación (UNESCO, 2015, p. 13).

En su extenso metaanálisis, Hattie, (2012), pretendiendo identificar los efectos de las diferentes variables intervinientes en el aprendizaje, se enfoca en el rol crucial del docente, el que reconoce, pero con ciertas características. En su estudio dice que no todos los docentes influyen de la misma manera, diferenciando entre altos y bajos efectos del docente en los aprendizajes. Habla de docentes “inspiradores y apasionados” entendiendo que son esos los que hacen la diferencia y propone desde esas evidencias cómo llegar a que la acción del docente logre altos efectos en el aprendizaje. Cree que cada centro educativo primero debe reconocer que no todos los docentes influyen de igual manera en los aprendizajes y logros de los estudiantes, y que el esfuerzo se debe centrar en desarrollar pasión y compromiso en sus profesores. Deben brindárseles programas de desarrollo profesional que promuevan la comprensión profunda de las disciplinas, el análisis de la interacción con estudiantes como vía de desarrollo de los aprendizajes, la comprensión y asistencia a los aspectos afectivos de los estudiantes, acompañando los aprendizajes mediante *feedbacks* efectivos y las formas de enfocarse en guiar el desarrollo de aprendizajes superficiales y profundos.

Como propone UNESCO (2015) en su Guía para el Desarrollo de políticas docentes, es necesario que la docencia esté en el centro de la política educativa, porque la educación es prioridad. Reconoce que existe evidencia suficiente sobre la relación entre calidad y eficacia de la docencia, que es un elemento que lleva a enfocar en la necesidad de recursos para alcanzar esa cualificación, y que el éxito de una reforma o cambio

depende de crear condiciones para el ejercicio docente que motive y brinde sentido de responsabilidad ligado al rol.

Como toda propuesta de mejora necesita anclarse en el docente, por lo que toda política de cambio educativo debe tener como eje la mejora y adecuación de sus capacidades.

1.2. Competencias profesionales docentes

Aceptada la importancia de la acción del profesor sobre los aprendizajes de sus estudiantes, hay que añadir que no cualquier forma de ser y hacer docencia favorece buenos aprendizajes en los estudiantes. El estudio TALIS, recién mencionado, intenta desvelar qué cosas son las que hacen los docentes desde el punto de partida de que lo que sucede en las aulas realmente importa, porque de ello dependen en gran medida los aprendizajes. Como dice el Banco Mundial (Bruns y Luque, 2015), “la calidad de los profesores impulsa el aprendizaje” (p. 5). Nuevamente, y de forma contundente “*Teachers really matter*” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. xii).

En su libro *Capital profesional*, estos autores proponen tres ámbitos desde los que el accionar docente debe ser analizado: el humano, el social y el decisional. Esto porque la función docente es compleja, tiene componentes técnicos, pero tiene fundamentalmente componentes relacionales, no es una acción en solitario, sino que requiere al otro, al estudiante. Esta idea permite comprender que el análisis de lo que hacen los profesores es por definición complejo, y que difícilmente responda a un único formato “correcto” del hacer para el docente. Es imperioso analizarlo en contexto teniendo en cuenta la multiplicidad de factores en juego, y por esta misma razón se abre un abanico de categorías o indicadores desde los que analizarlo como forma de evidenciar esos matices.

Se han propuesto numerosos intentos de abarcar el concepto de calidad docente a través marcos descriptivos de las competencias necesarias, aceptando la dificultad en alcanzar la comprensión de lo que hacen los docentes, y sobre todo de lo que hacen bien porque logra buenos aprendizaje. En otras palabras, se ha buscado identificar qué saben los docentes, cómo usan eso que saben para que sus estudiantes aprendan, con qué actitudes

ponen esos saberes en juego, cómo responden a la complejidad del aula y de los estudiantes.

Sin embargo, un aspecto a tener en cuenta en la búsqueda de descripciones amplias de la acción profesional docente no debe llevar a perder de vista que más allá de las muchas cuestiones nucleares, lo importante para la calidad del actuar docente siguen siendo los aprendizajes de sus estudiantes.

Nadie duda de que una definición amplia de calidad docente debe abarcar numerosas características y dimensiones del desempeño de los profesores. Pero la capacidad de los profesores de asegurarse de que sus alumnos aprendan es la condición imprescindible para que los estudiantes y los países reciban los beneficios económicos y sociales de la educación (Bruns y Luque, 2015, p. 6).

El estudio de las competencias docentes se ha llevado adelante fundamentalmente con el “objetivo de generar perfiles docentes que permitan guiar el entrenamiento/capacitación y evaluación del profesorado” (Villarroel y Bruna, 2017, p. 76), describiendo las acciones que favorecerían el aprendizaje de los estudiantes desde diversos parámetros.

Así, hay algunos estudios que analizan las diferentes dimensiones de la actuación profesional y generan listado de competencias, como los decálogos planteados y explicados por Perrenoud (2007) y por Schiefelbein y Mc Ginn (2008) y las especificadas por Zabalza Beraza (2006) para el profesor universitario (Figuras 2, 3 y 4).

Figura 2

Diez nuevas competencias para enseñar. Adaptada de Perrenoud (2007)

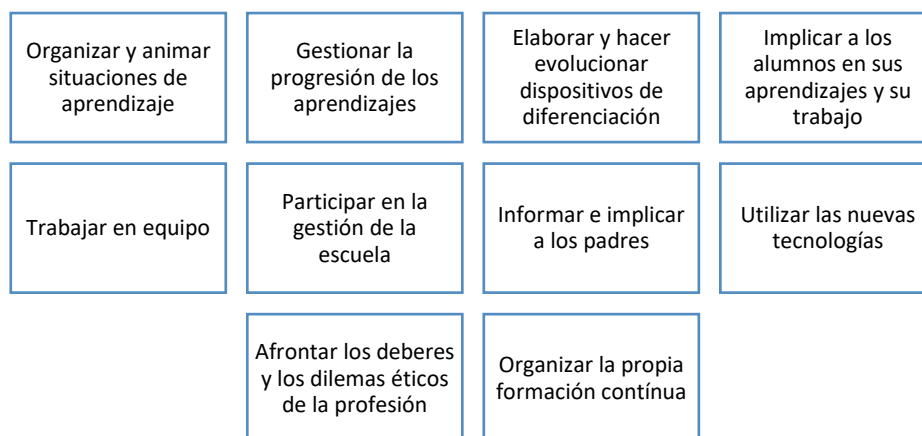


Figura 3

Preparación de docentes efectivos. Adaptada de Shiefelbein y McGinn (2008)

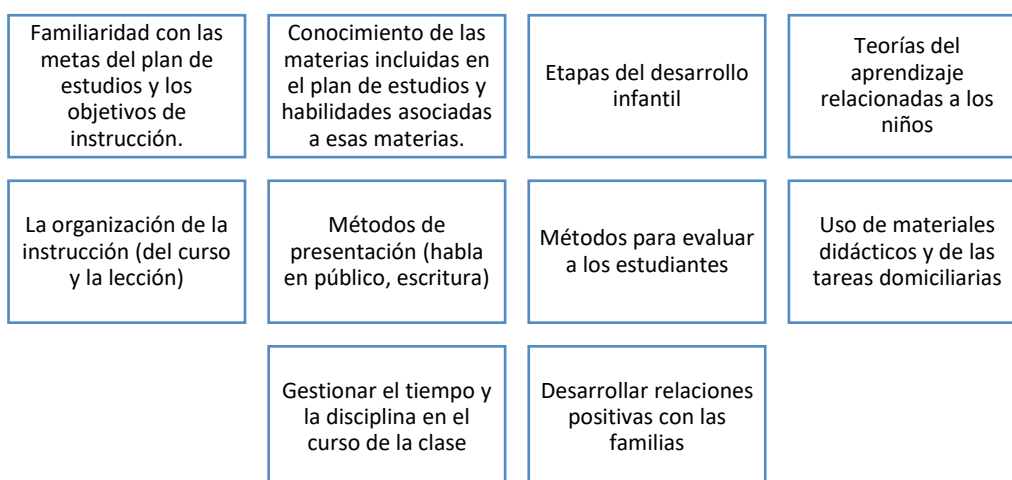
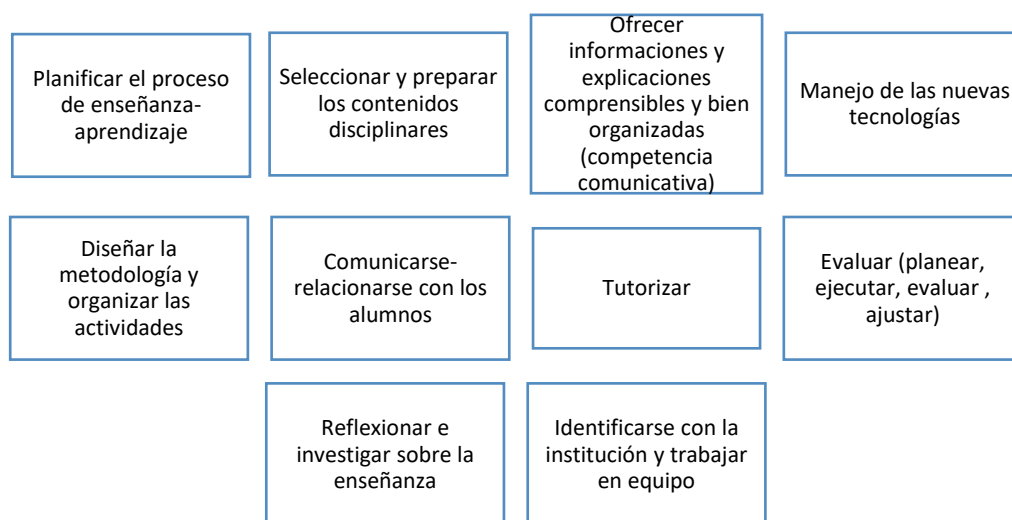


Figura 4

Competencias del profesor universitario. Adaptada de Zabalza Beraza (2006)



Estos decálogos presentan diferente énfasis. Unos están más anclados en los conocimientos profesionales necesarios, otros en abarcar las facetas más invisibles del rol. Pese a esas diferencias es posible ver que los tres modelos intentan abarcar toda la complejidad de la actuación docente, con aspectos previos a su presencia en el aula (planificar, seleccionar y preparar, conocimientos previos de las disciplinas, del desarrollo, del aprendizaje), sobre la propia actuación en el aula (comunicación, organización de la instrucción, gestión de los aprendizajes, del tiempo, de la disciplina,

tutoría, involucrar al estudiante, evaluación, uso de recursos), acerca de lo periférico al aula (relaciones con las familias, la identificación y gestión del centro, el trabajo en equipo) y sobre su propia visión profesional (reflexión pedagógica, toma de decisión responsable, diseño de formación continua).

En otros casos, se definen competencias, acompañadas de indicadores y niveles que permiten evidenciar su desarrollo. Como modelo de estos marcos, están los que son utilizados para la evaluación docente como el CLASS (con fuerte presencia en varios estados de Estados Unidos cuyas orientaciones tomamos de Yuan et al., 2013), o el cuestionario a los docentes del estudio TALIS (OECD, 2014) por un lado, o el de algunos países que basan su formación docente y la valoración de su desempeño en listados de competencias (Carro Olvera et al., 2016); y por otro, los generados por equipos u organizaciones, tales como el *Tripod's 7Cs Framework of Effective Teaching* (Tripod Education Partners, 2016) (Figura 5), el *Framework for Teaching Evaluation Instrument* de Charlotte Danielson (Danielson, 2014) (Figura 6) y *The Marzano Focused Evaluation Model* de (Marzano Center, 2018) (Figura 7).

Figura 5

Marco para la docencia efectiva. Tomado de Tripod Education Partner (2016)

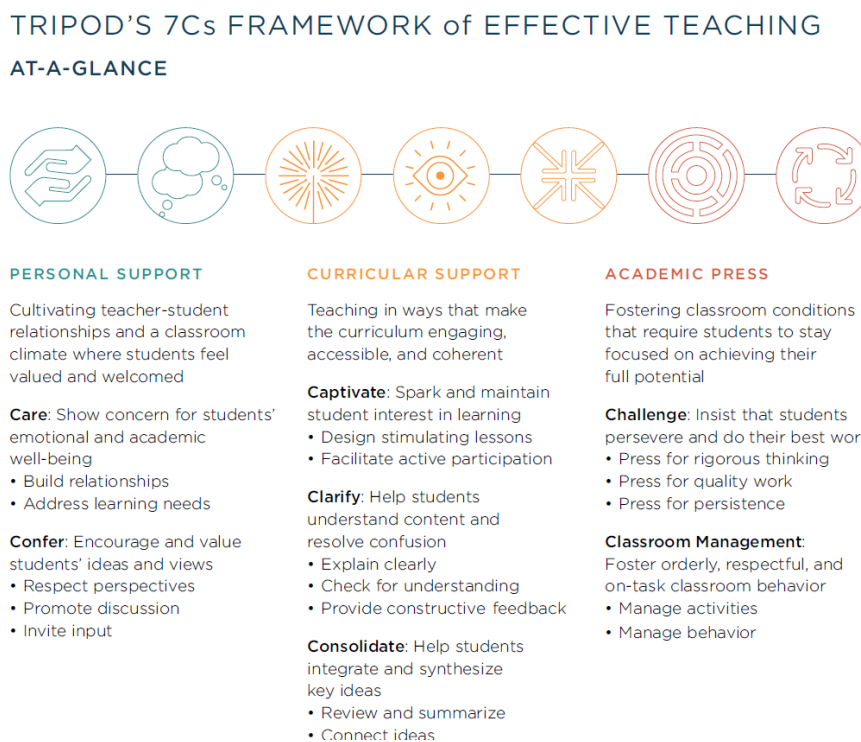


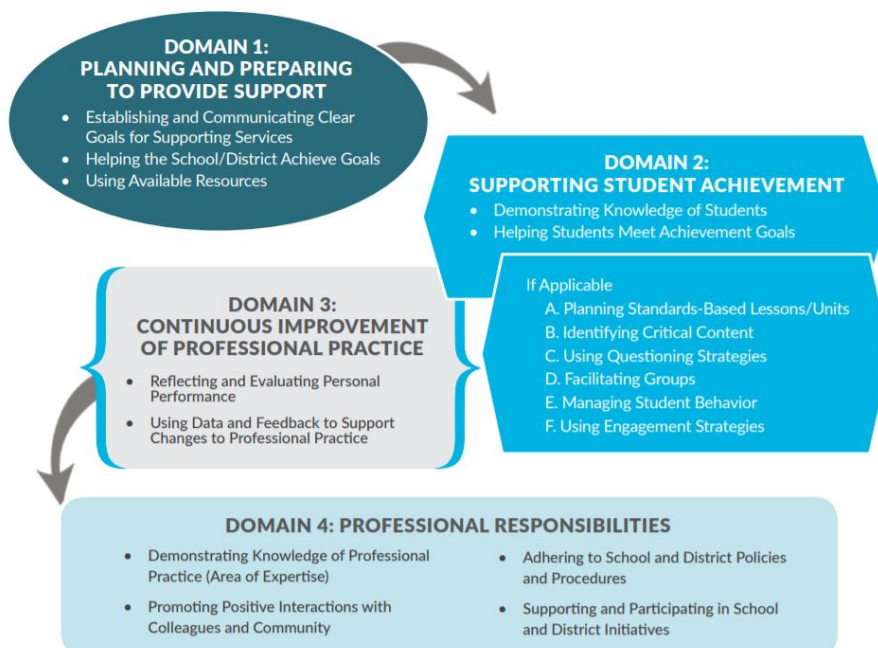
Figura 6

Marco para la enseñanza. Adaptado de Danielson (2013)



Figura 7

Marco para la evaluación docente. Tomado de Marzano center, 2018



El análisis de estos diferentes marcos competenciales muestra algunas consistencias que se presentan en varios de ellos, y que hacen foco tanto en las capacidades de liderar el aprendizaje de sus estudiantes, como el propio: gestión u organización de las lecciones, comunicación con los estudiantes, diseño de un ambiente en el que lo emocional se tiene en cuenta, conocimiento de los estudiantes y su desarrollo, acompañar y empoderar a los estudiantes hacia el logro de los aprendizajes, actitud de desarrollo profesional permanente.

Los marcos de competencias que agregan descriptores e indicadores permiten acercarse al tema de las competencias necesarias para la docencia con la complejidad que esta actuación tiene. Algunos de estos modelos, útiles para tanto para la evaluación como para orientar la formación, llegan a establecer niveles de desarrollo de las competencias definidas, estableciendo un mapa de ruta tanto para la formación como para el desempeño profesional.

Más allá de que el modelo propuesto por Zabalza Beraza (2006) es propio de la docencia en el ámbito universitario, todos estos modelos competenciales parecen adecuarse al mismo. Sin embargo, es necesario analizar las particularidades del docente universitario y su ámbito de desempeño para estar más cerca del objeto de estudio.

1.3.El profesor universitario

La función docente, no se diferencia sustancialmente de acuerdo con el ámbito en el que se desarrolle (primaria, secundaria, universidad, institutos profesionales). Todos ellos la caracterizan por una relación entre sujetos con un objeto a aprender, en el que uno de esos sujetos ejerce profesionalmente su rol. Sin embargo, es importante también dejar claras las particularidades que el desempeño de la enseñanza presenta en cada contexto.

Para la presente investigación se requiere ahondar en las especificidades del ser docente en el ambiente universitario, entendiendo que no es posible incidir positivamente en los aprendizajes de los estudiantes sin involucrar al profesor y su profesionalidad. Es lógico analizar este involucramiento desde los cambios que ha sufrido la enseñanza en la universidad. Siguiendo a Villaroel y Bruna “enseñar en la universidad actual requiere de

conocimientos, habilidades y actitudes diferenciadas de las que se necesitaban 20 años atrás” (2017, p. 76)

La complejidad del rol de la que se hablaba en el apartado anterior, se mantiene completamente y se profundiza en la universidad, ya que dadas sus particularidades, como planteaba Boyer, “es hora de reconocer la gama completa de talentos de la facultad y la gran diversidad de funciones que debe desempeñar la educación superior”¹⁰ (Boyer, 1990, p. xii), o como lo dice Mas Torelló:

se considera al docente universitario un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje discente, etc. no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas más amplias competencias profesionales pedagógicas básicas (Mas Torelló, 2011, p. 196).

Aquí se plantea que el acceso a esta forma de docencia es una de las particularidades que más impactan en la manera de ser profesor universitario: dada la historia del saber universitario, y de la necesidad de transmitir saberes profesionales, un amplio porcentaje del profesorado universitario no recibe formación pedagógica previamente a incorporarse a la función docente. La mayoría no se formó para ello, sino que lo hizo en su área de conocimiento y profesión, y es comúnmente aceptado que el profesor universitario pueda enseñar sin formación pedagógica alguna (Murtonen y Lappalainen, 2013)

Al profesor universitario se lo considera como experto en algún área de conocimiento y de pronto, por vocación u otra razón, se encuentra compartiendo su experticia para formar futuros profesionales, asumiendo un rol para el que no recibió formación específica. Esta nueva función suele convertirse en un espacio de búsqueda permanente de las metodologías y estrategias necesarias para lograr que los estudiantes aprendan, para lo que él mismo se ubica en modo aprendiz. En esta exploración de las mejores respuestas, el profesor universitario apela autónomamente a su experiencia personal y a

¹⁰ Traducción propia del original: It's time to recognize the full range of faculty talent and the great diversity of functions higher education must perform.

la investigación de propuestas de los expertos en ciencias de la enseñanza (Chocarro et al., 2013).

La búsqueda de las mejores formas de enseñanza de parte del profesor universitario no hace más que comenzar a mostrar la complejidad que presenta esta forma de ser docente. La realidad de las universidades en todo el mundo, lleva a atender las ambigüedades que acompañan a este rol (Surdez Pérez et al., 2017) en la que la docencia es solo una de sus tres funciones inherentes: al profesor se le exigen actuaciones en docencia y en investigación, y muchas veces también en gestión (Mas Torelló, 2011; Monereo y Domínguez, 2014).

El contexto de las universidades ha llevado a la modificación del balance en el peso de sus funciones, incrementando progresivamente la valorización de la investigación en detrimento de la enseñanza universitaria (Boyer, 1990).

Esta situación vuelve más compleja aún la realidad del profesor universitario, quien además de intentar mejorar sus estrategias de enseñanza, se siente exigido por la universidad para volcarse a la investigación. Cada día más la carrera del profesor universitario pasa por lo que Boyer (1990) llamaba acertadamente *Scholarship of Discovery*, más si aspira a promociones o ascensos. En este sentido, los años de dedicación a la tarea son un aspecto a tener en cuenta, ya que probablemente los “recién llegados” se encuentren menos contaminados por esa ansia de hacer carrera académica y sean más propensos a nuevas formas de ser docente (Mayor, 2009). Es complejo para el profesor universitario hacer frente a la multiplicidad de tareas que supone la enseñanza - y sus demandas actuales- cuando se siente exigido de investigar y publicar (Bernstein, 2016).

Sin embargo, frente a esta realidad ambigua es importante reconocer que “sin la función de enseñanza, la continuidad del conocimiento se romperá y la reserva de conocimiento humano disminuirá peligrosamente” (Boyer, 1990, p. 24). Reconociendo aún el valor de incremento y mejora del conocimiento que logra la investigación, sin un énfasis importante en el pasaje del saber a las nuevas generaciones de profesionales y la esperanza de que éstos construyan sobre ese saber, la ciencia perderá la base de sustento: el desarrollo del conocimiento profesional a través de la formación universitaria es parte de la ecuación científica, y esta es función propia de las universidades. E irrenunciable: la valoración de las universidades se debería componer

tanto por su nivel investigativo como por su excelencia en la enseñanza (Gairín, 2003; Mayor, 2009).

Los estudiantes parece que tienen bastante claro lo que hacen los profesores, como lo plantea Bain (2011) quien indaga lo que efectivamente hacen los buenos docentes analizando la variable de generación de aprendizajes, enfocándose únicamente en las acciones de los profesores que ayudan y animan a los estudiantes a alcanzar aprendizajes académicamente relevantes. En su ya clásico estudio, concluye que los buenos profesores universitarios:

- Dominan su disciplina, son académicos, y esa erudición les permite comprender, relacionar y organizar ese saber.
- Han reflexionado y hablan del aprendizaje y su impacto en la vida de los estudiantes.
- Preparan sus clases con la misma exigencia académica que sus investigaciones
- Esperan mucho de sus estudiantes en cuanto a desarrollar formas de pensar y actuar que impacten en su vida.
- Más allá del método de enseñanza que utilicen, buscan enfrentar a los estudiantes a problemas, a tareas auténticas, a desafíos.
- Muestran confianza en los estudiantes, son abiertos con ellos mostrando sus procesos de pensamiento, se muestran respetuosos y amables.
- Evalúan a sus estudiantes para analizar si deben modificar su enseñanza, y sin perder el foco de las metas de aprendizaje planteadas.
- No culpan a sus estudiantes acerca de las dificultades que presentan
- Son conscientes de sus fallos en la enseñanza.
- Comprenden que son parte de un todo, se sienten parte de la comunidad académica.

Con su trabajo, Bain (2011) brinda elementos para aceptar que la buena docencia es algo que se puede aprender y desarrollar. Alonso Martín (2019) realiza un estudio con estudiantes de carreras de Ciencias de la Educación consultando sobre las características del buen docente universitario siguiendo el concepto de Bain. Lo hace a través de un cuestionario con ocho categorías: cualidades personales, profesionales, metodología de enseñanza, formas de explicar, uso de materiales y recursos, formatos de evaluación que utiliza. Los estudiantes de esta investigación se preocupan más por las características y

cualidades personales y profesionales de claridad de explicación, habilidades de comunicación y trato respetuoso “enfaticando una visión constructiva y centrada en el aprendizaje, pero se detecta una postura algo pasiva por parte del estudiante, y como consecuencia recae más peso en la labor del profesorado que en la labor del estudiante” (p. 19).

Si a la vez, se reconoce que la enseñanza es función tan importante para la universidad y sus profesores, y que llegan a ella sin formación específica, cabe preguntarse cómo acompañarlos en su buen cumplimiento. Este reclamo, en tiempos de cambio de orientaciones o estructuras universitarias (carreras con orientaciones hacia competencias por ejemplo) se vuelve indispensable al suponer el cambio didáctico (Hernández et al., 2020) de mayor participación del estudiantado y alejado del modelo de transmisión.

Formar y acompañar a los profesores universitarios para este enfoque, cuando en general no han tenido ni siquiera formación en pedagogías clásicas, resulta todo un reto.

1.4. Formación, evaluación y reflexión docente

Aceptando la importancia del docente en la ecuación educativa, las características de su rol y los formatos que mejor colaboran en su desempeño se vuelven fundamentales. Así, el desarrollo del docente como profesional se encuentra como tema central de los cambios educativos propuestos o reclamados (p. ej. OEI, 2010)

En el caso universitario se habla fundamentalmente de desarrollo profesional, formación permanente o formación en servicio. En este sentido hay variada experiencia, desde cursos de perfeccionamiento dictados por las mismas universidades (Parra-Moreno et al., 2010) -generales o adecuados a los diferentes momentos del desarrollo docente (Mayor, 2009)- hasta planteos de desarrollo a medida, estructurados atendiendo que cada profesor tiene diferentes necesidades (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016) ya sea por sus propios talentos docentes, por el área en que se desempeña o la experiencia que ha ido acumulando. Esta disyuntiva en cuanto a la formación o apoyo parece responderse desde la evidencia que dice que la mejora de la enseñanza debe surgir de la investigación de la propia práctica (Mas Torelló, 2011; Chocarro de Luis et al., 2013), no tanto de cursos genéricos. Desde un acercamiento al rol no preparado,

deben, necesariamente “practicar la práctica” (Bastidas et al., 2015) y obtener elementos de mejora desde ella mediante la reflexión.

Este último modelo de formación a partir del análisis de la propia práctica se relaciona con el concepto de *docente reflexivo* (Bransford et al., 2005; Darling-Hammond, 2013) entendiendo esto como una epistemología de la práctica -una *phronesis* al decir de Korthagen (2010)-, oponiéndola a la formación excesivamente tecnificada, pero con escasa relación con la realidad. Daniel Schön dice que “el conocimiento profesional se aviene mal con el carácter cambiante de las situaciones prácticas” (1998, p. 25). Los profesores deben resolver situaciones para las que no fueron formados, y en un entorno de cambio contextual acelerado, necesitan elementos para desarrollar su experticia, deben “convertir el pensar en una experiencia” (Bastidas et al., 2015, citando a Dewey) y lo deben hacer en relación a su propia experiencia.

En la búsqueda de desarrollar “un método eficaz para educar a los docentes que influyera positivamente en las prácticas de enseñanza diarias” (Korthagen, 2017) se comienzan a proponer formas en las que interviene la reflexión. Se la entiende como necesaria para responder a esas demandas del contexto de aula, a las urgencias que suelen ser la norma (Perrenoud, 2007), como medio para generar espacios desde los que evidenciar las actuaciones, pensamientos y sentires, y poder actuar sobre ellos (Korthagen, 2010), desde una postura situada, no meramente teórica y conceptual (Korthagen, 2010; Korthagen, 2017; Korthagen, 2017a; Wegner, et al. 2014), o cómo la forma de afrontar las diversas situaciones de la práctica a partir de la búsqueda reflexiva de formas de resolverlas (Bastidas et al., 2015).

Para lograr un impacto de esta reflexión en el accionar docente, debe trascender el relato y narración de las acciones realizadas, e incorporar también las actitudes generales, creencias, sentimientos, identidad como promotores del aprendizaje y del cambio en su contexto educativo (Pellerin, 2015). Debe poder “leerse” desde la evidencia.

Se han propuesto diferentes modelos para la reflexión docente (Korthagen, 2010, 2017a, 2017b; Schön, 1987, 1998), pero todos parten del supuesto de que no todos los profesores desarrollan por sí solos la capacidad reflexiva. Perrenoud (2007) plantea que muchos utilizan la intuición y la propia experiencia, lo que en el caso del profesor universitario es muy claro, y desde esa intuición pueden sostener prácticas muy adecuadas y eficaces, pero al no atesorarlas por medio de la reflexión, no pasan a formar

parte de las herramientas pedagógicas propias. Lo que se debería buscar como meta es llegar a tener un profesor que gracias a la reflexión sistemática se vuelva “gestor de la relación entre teoría y práctica profesional” (Campos, 2016, p. 277).

La propuesta de incorporar la reflexión en la profesionalidad docente se relaciona con la necesidad de incorporar un proceso de praxis, partiendo de la propia práctica, analizándola, no solamente a partir de formatos teóricos o con medios técnicos, sino dentro de un espacio de interpretación, comprensión y construcción. Y estas reflexiones podrán convertirse en mojonos del “estar siendo” profesor, alguien que aprende de y en la práctica, de y con los estudiantes, de y con los colegas (Hernández-Hernández, 2011) en un espacio que une lo retrospectivo con lo prospectivo (Biggs, 2001). Es un pensar sobre las acciones que realizan en su práctica, pero también sobre el impacto que ellas tienen en sus estudiantes y sus aprendizajes (Pellerin, 2015)

Pensar la reflexión pedagógica en ese sentido permite ubicarla como parte del proceso de evaluación docente. Desde las descripciones de competencias docentes surge la necesidad de sistematizar y optimizar las propuestas de Evaluación de los docentes; algunas veces con propuestas más cercanas a la certificación y otras al asesoramiento y acompañamiento (Adams et al., 2015; Darling-Hammond, 2013; Hobson et al., 2010; Husain y Khan, 2016; Lash et al., 2016; McGuinn, 2015).

Analizando muchos de los modelos de evaluación docente, es importante ver la existencia de diversos Marcos que conjugan evaluaciones de los conocimientos docentes y de sus performances, existiendo la tendencia a construirlos mediante la incorporación de diferentes herramientas de recolección (test, portfolios, observaciones, cuestionarios, resultados de aprendizaje, autoevaluaciones, entrevistas o conversaciones de orientación, etc.).

Sin embargo, también se proponen modelos que incorporan la reflexión como hito fundamental (Darling-Hammond, 2013, McGuinn, 2015), y en algunos casos como punto de partida del proceso de evaluación.

Siguiendo este punto de vista, este estudio entiende fundamental crear un instrumento y un espacio para la reflexión del profesor, un lugar en el que se aprenda la reflexión pedagógica desarrollándola y que sea un espacio de escucha con la finalidad de crear circuitos virtuosos de mejora de la práctica.

2. El aprendizaje en el foco

Pretender una mejora educativa sin identificar qué es lo que se entiende como finalidad de la educación puede resultar un acto de voluntarismo. Los sistemas educativos deben su existencia a la necesidad de que las nuevas generaciones se eduquen, pero esto no es simplemente que logren transitar por la escolaridad: detrás de este mandato hay uno de justicia social y es poder llevar a que los jóvenes desarrollen aprendizajes (World Bank, 2018). La educación comprendida como acción de política social nos ubica en el entramado intergeneracional mediante el que “los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de sus miembros facilitándoles la realización de los aprendizajes de todo tipo que son necesarios para convertirse en personas” (Coll, 2010, p. 33) capaces de recibir la construcción cultural de la humanidad para desde allí construir nuevos caminos personales y colectivos.

El aprendizaje, proceso que se produce en el sujeto que aprende, es natural del ser humano, y se desarrolla inevitablemente en el cerebro del aprendiz (Dehaene, 2019; Ruiz Martín, 2020) con una finalidad adaptativa (Coll, 2010), de acuerdo a una base biológica que necesita ser amplificada por la experiencia. En la sociedad contemporánea, esa experiencia se desarrolla de forma institucionalizada en el sistema educativo. Más allá de existir a partir de una base biológica, el aprendizaje no está predeterminado y requiere de ciertas condiciones para desarrollarse.

Ya hace varias décadas, Fenstermacher y Soltis, (2007) explicaban claramente que en los formatos educativos existen dos procesos, el de enseñar y el de aprender. De esos dos procesos, diferentes pero conectados (la función central de la enseñanza es favorecer el aprendizaje, obviamente), encarnados en sujetos diferentes, es que se conforman los procesos educativos. Es en las últimas décadas que la investigación educativa y la consecuente construcción teórica han hecho foco en el aprendizaje. El desarrollo de la psicología cognitiva, de las neurociencias, los estudios sobre los procesos implicados en el aprendizaje, la suma de evidencias en el campo, dieron sostén a propuestas estructuradas sobre las necesidades de adecuación de la enseñanza a las características y restricciones del aprendizaje humano a partir de la comprensión acerca de qué condiciones lo favorecen y potencian (Bransford et al., 2000; Donovan et al., 2005).

Desde la aceptación de la complejidad del objeto, es necesario resaltar que aprender es una de las capacidades características de los seres humanos, que lo definen como tal. Por esta razón es foco de estudios y teorizaciones a lo largo del tiempo desde que se lo tomó como objeto de investigación científica en los albores del siglo XX, y en ese devenir la concepción del aprendizaje ha ido evolucionando y modificándose. De ese proceso se resalta la teoría conductista (prevalente en EEUU a inicios del siglo pasado) que toma el aprendizaje como “un cambio en el comportamiento basado en la adquisición, el fortalecimiento y la aplicación de las asociaciones entre los estímulos del entorno” (De Corte, 2016, p.35), así como la contraparte europea dada con las teorías de la Gestalt y de la Psicología del Pensamiento, que rechazan al conductismo por mecanicista y se enfocan en comprender el aprendizaje desde un sentido de configuración más que de suma de procesos sucesivos. A mediados del siglo XX surge la visión cognitivista del aprendizaje, desafiando el concepto conductista del sujeto solamente como reactivo a los estímulos, elevándolo al rol de procesador y elaborador de información, creador de nuevos conocimientos. Como consecuencia de los estudios cognitivistas, se comienza a enfatizar en la actividad que el propio sujeto debe hacer como constructor de sentido para la creación de esos nuevos conocimientos: surgen así la visión constructiva del aprendizaje en la que la actividad del propio individuo, que opera con la información logrando que pase a ser parte de su bagaje. Un paso más en la explicación teórica del aprendizaje llegó de la mano del socio-constructivismo, que agrega a la comprensión de la actividad del sujeto en la construcción de los aprendizajes, la interacción con el entorno, la situación (OCDE et al., 2016). Siguiendo esta evolución, desde estas ideas, enriquecidas hoy por los conocimientos provenientes de la neurociencia, se comprende que el aprendizaje se produce en el individuo por tener una base biológica y psicológica mediante procesos que se desarrollan en la persona y que enmarcan algunas restricciones (condiciones para atender, relevancia de las emociones, etc.), pero que a la vez, se encuentra vehiculizado, promovido, facilitado, encuadrado y potenciado por aspectos sociales y situacionales, donde el entorno social y las interacciones con los demás y el medio tienen un peso central.

La producción de conocimiento en el área ha llevado a desarrollar un ámbito específico, *science of learning*, buscando comprenderlo como paso necesario para favorecerlo (Johns Hopkins Science of Learning Institute [JHSU], 2021). Construir un ámbito de desarrollo de conocimiento sobre un concepto tan complejo y multidimensional como el

aprendizaje supone que en él confluyan diversas áreas, desde los aspectos moleculares que explican el soporte biológico del aprendizaje, hasta las consecuencias de las interacciones y experiencias sociales en su desenvolvimiento, pasando por la comprensión de los niveles cognitivos que intervienen en aprendizajes específicos. Es así que en este campo se involucran “los esfuerzos de disciplinas diversas como la ciencia cognitiva, la psicología de la educación, la neurociencia, la sociología, la antropología o las ciencias de la computación” (Coll, 2010, 31).

De todos modos, conocer cómo se aprende no debería ser un fin en sí mismo, sino una necesidad para mejorar la forma en que la institución educativa lograra el fin de favorecer los aprendizajes. Lo que se sabe y se continúa aprendiendo sobre la ciencia del aprendizaje, no es la gran novedad -mucho ya sabemos, aun cuando se sigue investigando profusamente-, sino que el gran desafío es “llevar ese conocimiento a las aulas” (Ruiz Martín, 2020, p. 11).

Correspondiendo con este foco en el aprendizaje, se desarrollan un conjunto de modelos, investigaciones y reflexiones pedagógicas y curriculares que lo hacen evidente. Dentro de este entramado el modelo *Learner-centered* resulta central por su estructura surgida de un metaanálisis de las líneas de investigación en el campo.

2.1.El paradigma de Learner-centered

Como se decía más arriba, el concepto de *Learner-centered* surge de un grupo de trabajo de la American Psychological Association en la década del '90 a partir de un mandato gubernamental de englobar y sintetizar en un documento las evidencias obtenidas en el área del aprendizaje a lo largo de los años, de forma de generar un listado de sus principios rectores para apoyo a la educación.

McCombs (2001b) retoma el concepto y lo explicita diciendo que la enseñanza centrada en el aprendizaje tiene un doble enfoque: por un lado, se centra en el aprendiz y sus experiencias, perspectivas, intereses, capacidades y necesidades, y por otro se centra en el aprendizaje, buscando conocer de la mejor manera posible cómo ocurre y cuáles son las mejoras prácticas para una alta motivación e involucramiento.

Este doble enfoque facilita el diseño de propuestas educativas eficaces. Weimer (2013) propone que la enseñanza centrada en el aprendiz y su aprendizaje representa un cambio en la filosofía educacional: estar enfocado en el aprendizaje puede ser sencillo de comprender en sus niveles más superficiales, pero supone una gran diferencia en cuanto se profundiza en sus detalles y supuestos.

El enfoque centrado en el aprendiz y su aprendizaje (LC) tiene fuerte evidencia empírica acerca de sus bondades y según McCombs y Miller (2007) esto ha permitido que surjan una serie de principios sobre las condiciones y necesidades para el aprendizaje. Según esta construcción teórica, LC operaría fundamentalmente en dos niveles - a nuestro juicio centrales en una propuesta educativa consistente -: por un lado, define la naturaleza del aprendizaje en los variados procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales y sociales que lo sostienen, y por otro incorpora el desarrollo y las características individuales para apuntar a las necesidades particulares y las experiencias de aprendizaje óptimas (p. xi).

Entonces, la enseñanza centrada en el aprendiz y su aprendizaje puede ser definida como:

La perspectiva que aúna un enfoque centrado tanto en los aprendices individuales (con sus cualidades heredadas, experiencias, perspectivas, circunstancias, dotes, intereses, capacidades y necesidades) como en el proceso mismo del aprendizaje (el conocimiento más autorizado disponible sobre el aprendizaje, cómo se produce éste, así como sobre las prácticas de enseñanza capaces de promover los mayores niveles de motivación, aprendizaje y rendimiento en todos los aprendices. Este doble enfoque, además dirige e informa el proceso de toma de decisiones educativas (McCombs y Whisler, 2000, pág. 23-24).

Este enfoque tiene desde la década del '90 definidos sus principios, que explicitaremos en la Tabla 1¹¹. Los mismos surgen de la sistematización de las evidencias acumuladas

¹¹ APA realizó una revisión y actualización de los Principios de Learner-centered que se encuentran en American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2015). El espíritu de estos principios se mantiene en esta revisión, pero al valorar los originales como más claros a la hora del análisis, es que se decide trabajar sobre la versión de 1997.

acerca de cómo aprenden las personas. Es por tanto una perspectiva basada en evidencia y con amplio y robusto respaldo (McCombs y Miller, 2007).

Tabla 1.

Principios del enfoque Learner-centered

Factores cognitivos y metacognitivos	<p>1. Naturaleza del proceso de aprendizaje. El aprendizaje de temas complejos es más eficaz cuando se trata de un proceso intencional de construcción de significado a partir de la información y la experiencia.</p>	<p>Existen diferentes tipos de procesos de aprendizaje, por ejemplo, la formación de hábitos en procesos de aprendizaje motor; el aprendizaje que supone la generación de conocimiento, o el relativo a las habilidades cognitivas y las estrategias de aprendizaje. El aprendizaje formal enfatiza el uso de procesos intencionales que los estudiantes pueden usar para construir significado a partir de información, experiencias y sus propios pensamientos y creencias. Los estudiantes exitosos son activos, dirigidos a metas, se autorregulan y asumen la responsabilidad personal de contribuir a su propio aprendizaje.</p>
	<p>2. Objetivos del proceso de aprendizaje. El estudiante exitoso, con el tiempo y con el apoyo y orientación de la instrucción, puede crear representaciones significativas y coherentes del conocimiento.</p>	<p>La naturaleza estratégica del aprendizaje requiere que los estudiantes estén dirigidos hacia objetivos. Para construir representaciones útiles del conocimiento y adquirir las estrategias de pensamiento y aprendizaje que posibiliten el aprendizaje durante toda la vida, los estudiantes deben generar y perseguir metas personalmente relevantes. Inicialmente, los objetivos y el aprendizaje de los estudiantes pueden ser incompletos en un área, pero con el tiempo su comprensión puede ser refinada llenando vacíos, resolviendo inconsistencias y profundizando su comprensión del tema para que puedan alcanzar metas a más largo plazo. Los educadores pueden ayudar a los estudiantes a crear metas significativas de aprendizaje que sean consistentes con las aspiraciones e intereses personales y educativos</p>
	<p>3. Construcción del conocimiento. El estudiante exitoso puede vincular la nueva información con el conocimiento existente de manera significativa</p>	<p>El conocimiento se amplía y se profundiza a medida que los estudiantes continúan construyendo vínculos entre la nueva información y experiencias y su base de conocimientos previos. La naturaleza de estos vínculos puede adoptar una variedad de formas, tales como añadir, modificar o reorganizar los conocimientos o habilidades existentes. La forma en que estos vínculos se hacen o desarrollan puede variar en diferentes áreas temáticas, y entre los estudiantes con diferentes talentos, intereses y habilidades. Sin embargo, a menos que el nuevo conocimiento se integre con el conocimiento previo y sea comprendido por el aprendiz, este nuevo conocimiento permanece aislado, no puede ser utilizado eficazmente y no se transfiere fácilmente a nuevas situaciones. Los educadores pueden ayudar a los estudiantes a adquirir e integrar el conocimiento mediante una serie de estrategias que han demostrado ser efectivas con los alumnos de diferentes capacidades, tales como cartografía de conceptos y organización temática o categorización</p>
	<p>4. Pensamiento estratégico. El alumno exitoso puede crear y utilizar un repertorio de estrategias de pensamiento y razonamiento para alcanzar metas de aprendizaje complejas.</p>	<p>Los estudiantes exitosos usan el pensamiento estratégico en su enfoque del aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas y aprendizaje conceptual. Ellos entienden y pueden usar una variedad de estrategias para alcanzar los aprendizajes esperados, y para aplicar sus conocimientos en situaciones novedosas. También continúan ampliando su repertorio de estrategias al reflexionar sobre los métodos que usan para ver qué funcionan bien para ellos. Los resultados de aprendizaje pueden ser mejorados si los educadores ayudan a los estudiantes a desarrollar, aplicar y evaluar sus habilidades estratégicas de aprendizaje.</p>
	<p>5. Pensar sobre el pensamiento. Las estrategias de orden superior para seleccionar y supervisar las</p>	<p>Los estudiantes exitosos pueden reflexionar sobre cómo piensan y aprenden, establecer metas razonables de aprendizaje o desempeño, seleccionar estrategias o métodos de aprendizaje potencialmente</p>

	operaciones mentales facilitan el pensamiento creativo y crítico	apropiados y monitorear su progreso hacia estos objetivos. Además, los estudiantes exitosos saben qué hacer si ocurre un problema o si no están haciendo progresos suficientes y oportunos hacia una meta. Pueden generar métodos alternativos para alcanzar su meta (o reevaluar la idoneidad y utilidad de la meta). Los métodos de instrucción que se centran en ayudar a los estudiantes a desarrollar estas estrategias de orden superior (metacognitivas) pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la responsabilidad personal por el aprendizaje.
	6. Contexto del aprendizaje. El aprendizaje está influenciado por factores ambientales, incluyendo cultura, tecnología y prácticas de instrucción	El aprendizaje no ocurre en el vacío. Los profesores tienen un rol interactivo importante entre el estudiante y el ambiente de aprendizaje. Las influencias culturales o grupales sobre los estudiantes pueden afectar muchas variables educativas relevantes, como la motivación, la orientación hacia el aprendizaje y las formas de pensar. Las tecnologías y las prácticas de instrucción deben ser apropiadas para el nivel de conocimientos previos de los alumnos, las capacidades cognitivas y sus estrategias de aprendizaje y pensamiento. El entorno del aula, particularmente, tiene impactos significativos en el aprendizaje del estudiante.
Factores afectivos y motivacionales	7. Influencias motivacionales y emocionales en el aprendizaje. Qué y cuánto se aprende está influenciado por la motivación. La motivación para aprender, a su vez, está influenciada por los estados emocionales, las creencias, los intereses y las metas del individuo, y los hábitos de pensar.	El mundo interno de pensamientos, creencias, metas y expectativas de éxito o fracaso puede mejorar o interferir en la calidad del pensamiento y el procesamiento de la información del alumno. Las creencias de los estudiantes sobre sí mismos como aprendices y la naturaleza del aprendizaje tienen una marcada influencia en la motivación. Los factores motivacionales y emocionales también influyen en la calidad del pensamiento y en el procesamiento de la información, así como en la motivación del individuo para aprender. Las emociones positivas, como la curiosidad, generalmente mejoran la motivación y facilitan el aprendizaje y el rendimiento. La ansiedad leve también puede mejorar el aprendizaje y el rendimiento al centrar la atención del alumno en una tarea particular. Sin embargo, las emociones negativas intensas (p. ej. ansiedad, pánico, rabia, inseguridad) y los pensamientos relacionados (p. ej. preocuparse por la competencia, rumiar sobre el fracaso, temer el castigo, ridiculizar o estigmatizar con etiquetas) generalmente desvirtúan la motivación, interfieren con el aprendizaje y contribuyen a un bajo rendimiento.
	8. Motivación intrínseca para aprender. La creatividad del alumno, el pensamiento de orden superior y la curiosidad natural contribuyen a la motivación para aprender. La motivación intrínseca es estimulada por tareas de novedad y dificultad óptimas, pertinentes a los intereses personales, y que prevén la elección y el control personales.	La curiosidad, el pensamiento flexible y perspicaz y la creatividad son indicadores importantes de la motivación intrínseca para aprender, que es en gran parte la satisfacción de las necesidades básicas de sentirse competentes y ejercer control personal. La motivación intrínseca se facilita en tareas que los estudiantes perciben como interesantes y personalmente relevantes y significativas, apropiadas en complejidad y dificultad a las habilidades de los estudiantes, y en las que creen que pueden tener éxito. La motivación intrínseca también se facilita en tareas que son comparables a las situaciones del mundo real. Los educadores pueden alentar y apoyar la curiosidad y la motivación natural de los estudiantes para aprender, atendiendo a las diferencias individuales en las percepciones sobre la novedad óptima y la dificultad, la relevancia y la elección y el control personal.

	<p>9. Efectos de la motivación en el esfuerzo. La adquisición de conocimientos y destrezas complejos requiere un mayor esfuerzo del estudiante y práctica guiada. Sin la motivación de aprender de los estudiantes, la voluntad de ejercer este esfuerzo es improbable sin coerción.</p>	<p>El esfuerzo es otro indicador importante de la motivación para aprender. La adquisición de conocimientos y habilidades complejos exige la inversión de una considerable energía y esfuerzo estratégico del estudiante, junto con la persistencia en la tarea. Los educadores deben preocuparse por facilitar la motivación mediante estrategias que aumenten el esfuerzo y el compromiso del alumno con el aprendizaje y con el logro de altos niveles de comprensión. Las estrategias eficaces incluyen actividades orientadas por prácticas que mejoran las emociones positivas y la motivación intrínseca para aprender, y métodos que aumentan la percepción de los estudiantes de que una tarea es interesante y personalmente relevante.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Factores sociales y de desarrollo</p>	<p>10. Las influencias del desarrollo sobre el aprendizaje. A medida que los individuos se desarrollan, existen diferentes oportunidades y limitaciones para el aprendizaje. El aprendizaje es más efectivo cuando se tiene en cuenta el desarrollo diferencial dentro y entre los dominios físico, intelectual, emocional y social.</p>	<p>Los individuos aprenden mejor cuando lo que se les ofrece es apropiado para su nivel de desarrollo y se presenta de una manera agradable e interesante. Debido a que el desarrollo individual varía entre dominios intelectuales, sociales, emocionales y físicos, el logro en diferentes dominios de instrucción también puede variar. El énfasis excesivo en un tipo de preparación para el desarrollo -como la preparación para la lectura, por ejemplo- puede impedir que los estudiantes demuestren que son más capaces en otras áreas de desempeño. El desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes individuales y cómo interpretan las experiencias de vida se ven afectados por la escolarización previa, el hogar, la cultura y los factores comunitarios. La participación temprana y continua de los padres en la escolarización y la calidad de las interacciones lingüísticas y las comunicaciones bidireccionales entre adultos y niños pueden influir en estas áreas de desarrollo. El conocimiento y la comprensión de las diferencias de desarrollo entre los estudiantes con y sin discapacidad emocional, física o intelectual pueden facilitar la creación de contextos de aprendizaje óptimos.</p>
	<p>11. Influencias sociales en el aprendizaje. El aprendizaje está influenciado por las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con los demás.</p>	<p>El aprendizaje puede ser mejorado cuando el alumno tiene la oportunidad de interactuar y colaborar con otros en tareas de instrucción. Los entornos de aprendizaje que permiten las interacciones sociales, y que respetan la diversidad, fomentan el pensamiento flexible y la competencia social. En contextos instructivos interactivos y colaborativos, los individuos tienen una oportunidad para tomar perspectivas y un pensamiento reflexivo que puede conducir a niveles más altos de desarrollo cognitivo, social y moral, así como a la autoestima. Las relaciones personales de calidad que proporcionan estabilidad, confianza y cariño pueden aumentar el sentido de pertenencia de los estudiantes, el respeto de sí mismos y la autoaceptación, y proporcionar un clima positivo para el aprendizaje. Las influencias familiares, el apoyo interpersonal positivo y la instrucción en las estrategias de auto motivación pueden compensar los factores que interfieren con el aprendizaje óptimo, tales como las creencias negativas sobre la competencia en un tema en particular, los altos niveles de ansiedad de la prueba, las expectativas negativas del rol sexual y la presión indebida para desempeñarse bien. Los climas de aprendizaje positivos también pueden ayudar a establecer el contexto para niveles más saludables de pensamiento, sentimiento y comportamiento. Estos contextos ayudan a los estudiantes a sentirse seguros compartiendo ideas, participando activamente en el proceso de aprendizaje y creando una comunidad de aprendizaje.</p>

Factores de Diferencias Individuales	<p>12. Diferencias individuales en el aprendizaje. Los estudiantes tienen diferentes estrategias, enfoques y capacidades para el aprendizaje que son una función de la experiencia previa y la herencia.</p>	<p>Los individuos nacen y desarrollan sus propias capacidades y talentos. Además, a través del aprendizaje y la socialización, adquieren sus propias preferencias sobre lo que les gusta aprender y el ritmo con que aprenden. Sin embargo, estas preferencias no siempre son útiles para que los estudiantes alcancen sus metas de aprendizaje. Los educadores deben ayudar a los estudiantes a examinar sus preferencias de aprendizaje y expandirlas o modificarlas, si es necesario. La interacción entre las diferencias del alumno y las condiciones curriculares y ambientales es otro factor clave que afecta los resultados del aprendizaje. Los educadores deben ser sensibles a las diferencias individuales, en general. También necesitan atender a las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que estas diferencias son aceptadas y adaptadas a la variación de los métodos y materiales de instrucción.</p>
	<p>13. Aprendizaje y diversidad. El aprendizaje es más efectivo cuando se tienen en cuenta las diferencias en los antecedentes lingüísticos, culturales y sociales de los alumnos</p>	<p>Los mismos principios básicos de aprendizaje, motivación y enseñanza efectiva se aplican a todos los estudiantes. Sin embargo, el idioma, la etnia, la raza, las creencias y el estatus socioeconómico pueden influir en el aprendizaje. Una atención cuidadosa a estos factores en el entorno educativo aumenta las posibilidades de diseñar e implementar ambientes de aprendizaje apropiados. Cuando los estudiantes perciben que sus diferencias individuales en habilidades, antecedentes, culturas y experiencias son valoradas, respetadas y tenidas en cuenta en tareas de aprendizaje y sus contextos, los niveles de motivación y logro mejoran.</p>
	<p>14. Normas y evaluación. Establecer estándares adecuadamente altos y desafiantes y evaluar al alumno, así como el progreso del aprendizaje, incluyendo el diagnóstico, el proceso y la evaluación de los resultados, son parte integral del proceso de aprendizaje.</p>	<p>La evaluación proporciona información importante tanto al estudiante como al docente en todas las etapas del proceso de aprendizaje. El aprendizaje efectivo tiene lugar cuando los estudiantes se sienten desafiados a trabajar hacia objetivos adecuadamente altos; por lo tanto, la valoración de las fortalezas y debilidades cognitivas del alumno, así como los conocimientos y destrezas actuales, son importantes para la selección de materiales didácticos de grado óptimo de dificultad. La evaluación continua por parte del alumno puede proporcionar valiosos comentarios sobre el progreso hacia las metas de aprendizaje. La evaluación estandarizada del progreso del alumno y la evaluación de los resultados proporciona un tipo de información sobre los niveles de logro generales y entre individuos que pueden informar a varios tipos de decisiones programáticas. Las evaluaciones del desempeño pueden proporcionar otras fuentes de información sobre el logro de los resultados del aprendizaje. Las autoevaluaciones del progreso del aprendizaje también pueden mejorar las habilidades de autoaprendizaje de los estudiantes y mejorar la motivación y el aprendizaje autodirigido.</p>

Nota: elaborado a partir de APA Work Group of the Board of Educational Affairs (1997)

El enfoque *Learner-centered*, como dicen McCombs y Miller (2007) es una perspectiva para analizar las prácticas educativas, y a la vez proponer caminos buscando hacerlas adecuadas y enfocadas en el logro de aprendizajes. Se vuelve una fuente de información sistemática que permite reflexionar acerca de la toma de decisiones en diferentes niveles de lo educativo a fin de que se produzca el aprendizaje para todos. No es un modelo pedagógico, sino un enfoque del aprendizaje y cómo se produce en los estudiantes. Pero sin dudas, acarrea consecuencias hacia la forma en que los profesores contribuyen a que

este aprendizaje se produzca exitosamente (Weimer, 2013). Y lo hace desde un esquema que relaciona la evidencia acerca de los procesos con las acciones de enseñanza:

La atención a la base de conocimientos existente sobre los alumnos y el aprendizaje es esencial para centrarse en el dominio personal de los sistemas educativos. Este dominio se enfoca en los procesos humanos y en las relaciones, creencias y percepciones personales e interpersonales que se ven afectadas o respaldadas por el sistema educativo en su conjunto. La base de los principios validados por la investigación es esencial para diseñar programas y prácticas centrados en la persona y el alumno que atiendan de manera holística y sistémica las necesidades de todos los alumnos. (McCombs, 2001b, p. 184)¹²

No es una propuesta pedagógica específica, sino que a partir de sus principios permite validar diferentes propuestas pedagógicas como centradas en el aprendizaje o no (Bremner, 2019).

La idea de que el foco debe estar puesto en el aprendiz y su aprendizaje se evidencia en el documento elaborado por Bransford et al., (2000) para la National Academy of Science Committee que estableció un modelo desde el que organizar lo que se sabe sobre aprendizaje y enseñanza. Una de las áreas de dicho marco es este enfoque y se especifica que las demás (centrada en el conocimiento, centrada en la comunidad, centrada en la evaluación) dependen definitivamente de la primera, que es la que orienta el marco. De alguna manera, esto significa, aclarando la obviedad, que todo en el hecho educativo, depende de lo que puede y se espera de los aprendices: nada debería separarse de sus características y posibilidades.

Por su carácter orientador, se entiende también que el enfoque permite analizar las formas que adquieren las acciones docentes en relación a la adecuación al aprendizaje de sus estudiantes desde una lógica de continuo en las que se identificarán aspectos muy centrados en el aprendiz y su aprendizaje y otras no tanto (Chick, 2017; Schweisfurth, 2015; Wohlfarth et al., 2008). En este sentido, Schweisfurth (2015) agrega que el extremo del continuo más centrado en el estudiante se refiere a una cuestión de derechos y una optimización de las experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el

¹² Traducción propia

enfoque LC vendría a responder a tres cuestiones centrales de la educación como política pública (las narraciones justificadoras):

- la perspectiva económica en la búsqueda de formas de desarrollar habilidades de alto nivel para un mundo cambiante,
- la perspectiva cognitiva pretendiendo desarrollar aspectos de comprensión profunda, motivación y *engagement*,
- y la perspectiva emancipadora al proponer un balance de poder, reduciendo la distancia entre profesores y estudiantes y preparando para la sociedad democrática (Bremner, 2019; Schweisfurth, 2013).

Este rol guía, tanto de la acción del docente en el aula como de las decisiones curriculares sistémicas, es probablemente el que otorga al enfoque LC tanto apoyo global.

Analizando el impacto en las acciones de aula, como plantea Doyle (2008) la enseñanza centrada en el aprendiz debería hacer que el docente frente a cada actividad se pregunte si ésta optimizará el aprendizaje de sus estudiantes. Se entiende también como un proceso cuya esencia “es el desplazamiento de la atención desde lo que hace el profesor a lo que debe hacer el alumno para tomar mayor responsabilidad y control sobre su proceso de aprendizaje” (Chocarro et al., 2007, p. 84).

Este desplazamiento de la agencia del aprendizaje supone un mayor protagonismo del estudiante, colocando al profesor en un rol de guía, facilitador, mentor brindando las herramientas que permitan el conocimiento y su empoderamiento sobre su propio aprendizaje (Chocarro et al.; 2014 Schiller, 2002). Y esto, sin dudas se relaciona con la motivación de aprender, ya que un estudiante que se adueña de su propio aprendizaje (Boyadzhieva, 2016), se siente dueño de sus procesos y del placer que ello supone.

Weimer (2013), por su parte, postula estas ideas a través de cinco claves que permitirían orientar la acción de enseñanza desde los postulados de LC:

- 1 - Es la enseñanza lo que involucra a los estudiantes en el arduo y complicado trabajo de aprender.
- 2 - Es la enseñanza lo que motiva y empodera a los estudiantes dándoles cierto control sobre los procesos de aprendizaje.

3 - Es la enseñanza la que fomenta la colaboración, reconociendo el aula (ya sea virtual o real) como una comunidad donde todos comparten la agenda de aprendizaje.

4 - Es la enseñanza la que promueve las reflexiones de los estudiantes sobre lo que están aprendiendo y cómo están aprendiendo.

5 - Es la enseñanza que incluye instrucciones explícitas de habilidades de aprendizaje (p. 15)¹³.

El alcance del enfoque, respaldado en evidencias de investigación potentes, con sus implicancias para el quehacer docente, lleva a que se analicen aquellas prácticas que las representarían. Se plantearán desde el modelo de Factores y Principios (American Psychological Association-Board of Educational Affairs, 1997) y apelando a variada y actualizada investigación.

- **Factores cognitivos y metacognitivos**

Se refiere al involucramiento del estudiante en su propio aprendizaje (Schiller, 2002), en el que el docente y el estudiante son igualmente responsables de que este se produzca (Kiran, 2020). Significa proponer situaciones que animen al estudiante a tomar decisiones sobre “textos, contenidos, procesos de clase, y tareas (porque) los motivan a tomar responsabilidad por su propio aprendizaje y les otorga sentido de dominio de la clase” (Abdelmalak y Trespalacios, 2013, p. 330).

Moate y Cox (2015), citando a Weimer (2002), resaltan que uno de los principios más potentes de LC es la evidencia de que los estudiantes prefieren tener sentido de dominio y control sobre sus experiencias de aprendizaje. El énfasis en que estos tengan mayor control de sus procesos (Doyle, 2008), lleva a que se les deba otorgar más poder en la toma de decisiones sobre ese mismo aprendizaje (Kiran, 2020).

Esta idea de brindar control del aprendizaje a los estudiantes supone que también deban ser conscientes de sus propios procesos, de cómo aprenden, para poder gestionarlos adecuadamente (Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers, 2015), por lo que las experiencias que vivan en el aula deban habilitar espacios para que tengan

¹³ Traducción propia

“la oportunidad de concienciarse de sí mismos y de sus pensamientos” (McCombs y Whisler, 2000, p. 75).

Los estudiantes deben poder conocerse en ese rol, con sus fortalezas y debilidades, y consecuentemente con posibilidades de elegir las estrategias que mejor le funcionan en cada situación, en un desarrollo relevante para la vida. Así lo dice Kiran (2020) y agrega que no importa cómo se lo llame a este enfoque (aprendizaje activo, aprendizaje autodirigido o LC), lo importante es que pueda asumir ese conocimiento.

Junto a esto, empoderamiento y control de sus procesos, será necesario que los estudiantes perciban sin dudas qué se espera de ellos, qué metas de aprendizaje se les proponen y hacia las que se los va a conducir: metas y guía deben ir juntas sostenidas por el docente en su rol de mentor y tutor (Schiller, 2002). Los estudiantes requieren que las metas sean claras, explícitas y posibles para poder arribar a ellas y gestionar sus procesos (Cleveland-Innes y Emes, 2005), comprendiendo el por qué de los diferentes aprendizajes (Doyle, 2008). También necesitan que se los acompañe con guías claras, con devoluciones adecuadas a sus trabajos (Schuh, 2004) que colaboren con la apropiación de sus procesos. Al decir de Doyle (2008), el buen profesor enseña cómo aprender, cómo cubrir el espacio entre lo que el estudiante sabe, interesándose por él. Y de forma consecuente, los estudiantes deben saber que serán evaluados de acuerdo a los criterios de las metas, conocidos previamente, y tendientes al desarrollo de procesos de alto nivel (de la Sablonniere et al., 2009).

Se trata de favorecer la percepción de que el aprendizaje es un proceso que se va desarrollando y construyendo en y por el estudiante, que requiere ciertas condiciones para optimizarse y fundamentalmente su involucramiento proactivo, para que sientan que son responsables de dar forma a su aprendizaje (Moate y Cox, 2015). Así, dentro de los aspectos que contribuirían a esta apropiación y construcción del aprendizaje, Kilic (2010) habla de proponer formatos que la respetan, aun teniendo dificultad en la tarea; mientras McCombs y Whisler (2000) lo relacionan con desafío hacia la meta, mediante propuestas interesantes, pero con atención a su proceso personal, y otros enfatizan en el trabajo desde las concepciones previas de los estudiantes para desde ellas construir ideas nuevas, y a favorecer la explicitación de pensamientos para ponerlos en discusión y, desde ese conflicto cognitivo, construir nuevos aprendizajes (Schuh, 2004). Tener en cuenta la concepción de construcción del aprendizaje se refiere también a favorecer que

los estudiantes incorporen los fallos y errores como parte del proceso de aprender y continúen a partir de ellos (Committee on Academic Programs and Teaching (CAPT) Learner-Centered Task Force, 2005). Kilic (2010), por su parte resalta el valor de favorecer el proceso de pensamiento del estudiante, y de pensamiento sobre su pensamiento y acción, entendiendo que esa apropiación de su propio proceso es central. Claramente, saber cómo saben lo que saben, mediante qué caminos y utilizando cuáles estrategias es fundamental para esa autogestión (Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers, 2015).

El tipo de propuestas de aprendizaje elegidas se relaciona con lo anterior, provocando mayor o menor involucramiento y apropiación. Este involucramiento se lograría a través del otorgamiento de sentido de los aprendizajes, a través de propuestas y actividades que desafían a los estudiantes, que les supongan enfrentar conflictos cognitivos y que promueven pensamiento crítico (Brackenbury, 2012; Bransford et al., 2000; Kiran, 2020; Mtika y Gates, 2010), así como a través de un clima de relacionamiento que permita que los estudiantes se sientan seguros y confiados (Cullen y Harris, 2008) a través de relaciones personales estables (McCombs y Whisler, 2000) que les permita percibir que se espera mucho de ellos porque se cree en sus posibilidades (Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers, 2015), animándolos a ser intelectualmente activos (Moate y Cox, 2015) y creando un contexto motivador en el que se sienta apoyado y a la vez exigido en su constancia y esfuerzo (Chocarro et al., 2007). Sin dudas todo esto se relaciona con el tipo de situaciones de aprendizaje que se les proponen: aquellas experiencias significativas, que se relacionen con el mundo real (Chocarro et al., 2007; Fink, 2003), que expongan al estudiante en aprendizajes de primera mano (Doyle, 2008) son las que más lo favorecen. Y con itinerarios de aprendizaje que favorecen la transferencia de lo aprendido, por relacionarse con el mundo real y mediante la integración de conocimientos variados (Whitehead et al., 2021).

Factores afectivos y motivacionales

Asegurarse que los estudiantes estén motivados para el aprendizaje, así como tener en cuenta las emociones que recaen en el aula es uno de los aspectos que se destacan en el enfoque LC. No sería posible obviar su papel en el análisis de las situaciones que favorecen el aprendizaje. Las evidencias y consecuentes teorías del aprendizaje lo

destacan, reforzando la necesidad de ambientes emocionalmente adecuados como aquellos que favorecen que se produzca el aprendizaje (Cullen y Harris, 2008).

Disponer de espacios en que los estudiantes puedan expresar sus emociones, sintiendo que esto no afectará sus procesos, permite que se animen a tomar riesgos, a mostrar sus fallos y desafiarse sin temor (Cullen y Harris, 2008), permite alcanzar procesos de aprendizaje más ricos. Al hablar de las acciones docentes que animan este clima de seguridad para el estudiante, McCombs y Whisler (2000) dicen, -citando a Pintrich et al. (1994), a Mc Keachie (1990 y 1992), a Murray et al. (1995) y a Henry (1994)- que se caracterizan por proponer interacciones amistosas, por prestar atención a las reacciones de sus estudiantes y preocuparse por ellos personalmente, por llamarlos por su nombre, por mostrarse accesibles y entusiastas y preocuparse por el disfrute de sus estudiantes mientras aprenden.

Que se establezcan relaciones personales entre los estudiantes y el profesor es uno de los aspectos destacados para la construcción de ese clima de seguridad. Es importante que el docente esté disponible para las necesidades del estudiante (Committee on Academic Programs and Teaching (CAPT) Learner-Centered Task Force, 2005). Según McCombs (2001) la existencia de estos vínculos adecuados y estables entre docentes y estudiantes es uno de los dos factores más importantes en la motivación y los logros de los estudiantes.

Es también evidente que la motivación del estudiante tiene que ver con la clase de experiencias de aprendizaje que pueda vivir. Este punto se toca con las estrategias de enseñanza de que se habló en los Factores cognitivos y metacognitivos. Es que cuando el estudiante se ve inmerso en experiencias de aprendizaje que tienen en cuenta sus intereses, que les son pertinentes, que se relacionan con lo que quieren hacer y aprender (Bransford et al., 2000; McCombs, 2001a), la motivación e involucramiento quedan asegurados.

Chocarro et al. (2007) recogiendo criterios de Fink (2003) sugieren que las experiencias de aprendizaje que tienen sentido para el estudiante es porque se relacionan con

al menos uno de los siguientes criterios: a) potencian una mejor actuación en la vida diaria y personal del alumno, en cuanto que a través de ellas se desarrolla y ejercita alguna habilidad, b) fomentan la contribución a la comunidad y c)

capacitan al alumno para el futuro mundo laboral, desarrollando las competencias, conocimientos y actitudes para un determinado campo profesional (p. 86).

Diversas propuestas metodológicas cumplen con estas condiciones y se las considera propuestas afines al enfoque, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL por sus siglas en inglés) que permite situarse en los intereses del estudiante y favorecer su autonomía así como desarrollar habilidades de trabajo cooperativo, negociación, pensamiento independiente y comunicación (Choi et al., 2019)

- **Factores sociales y del desarrollo**

Ya en los factores anteriores el enfoque LC enfatiza en el aprendizaje como proceso del sujeto, lo que supone pensar en las estructuras cognitivas que lo habilitan, las que se desarrollan en el tiempo. Tener presente esos procesos de desarrollo, potenciarlo y acompañarlo (McCombs y Whisler, 2000) está en el centro de lo que el profesor debe proponer mediante entornos y propuestas adecuadas a él. Las autoras aclaran que el docente actúa dentro del modelo cuando comprende y se apoya en las diferencias de desarrollo para adecuar su acción buscando maximizar el aprendizaje. Esto es central a la hora de diseñar propuestas que desafíen cognitivamente al estudiante y a la vez lo respeten en su nivel de desarrollo. Para McCombs y Whisler (2000) los docentes con enfoque LC “tienden a buscar un equilibrio entre propuestas acordes con el desarrollo evolutivo pero que exijan al alumno superarse” (p.79).

Además de tener en cuenta las particularidades del desarrollo, el aspecto social tiene otro punto de vista y es la construcción social del aprendizaje, la interacción necesaria para que éste se produzca. Doyle (2008) dice que en una clase LC “la colaboración es la norma, no una ocasional actividad de clase” (p. xi). Weimer (2002), lo recoge al hablar de la importancia del fomento de la colaboración, y el ver el aula como una comunidad. Las propuestas deberán privilegiar espacios de colaboración entre estudiantes, animándolos a trabajar conjuntamente para alcanzar las metas de aprendizaje planteadas (Kilic, 2010).

Moate y Cox (2015), citando a Weimer (2002) agregan el valor de aprovechar la oportunidad de que los estudiantes se enseñen unos a otros. Son importantes para esto

las estrategias elegidas, ya que las que habilitan el diálogo y discusión entre estudiantes contribuyen mejor a ese sentido de co-construcción (Abdelmalak y Trespalacios, 2013).

Blumberg y Pontiggia (2011) destacan, además, la evaluación entre estudiantes como parte importante de esa colaboración, así como para favorecer la reflexión sobre el propio aprendizaje.

- **Factores de las Diferencias individuales**

El foco en el estudiante y su aprendizaje debe tener como correlato la asunción de las diferencias particulares entre ellos. Los principios de LC que refieren a estos Factores, enfocan en la diversidad, en la variedad de estrategias y vías por las que acceder al aprendizaje, así como en las formas de comprobar los logros de cada estudiante.

Centrarse en el estudiante supone comprender que participa de un contexto social con características propias y que participa de la cultura de ese contexto. Respetar al estudiante y trabajar por su aprendizaje supone que el docente ponga en juego “sus conocimientos y su comprensión de la cultura de sus alumnos en sus interacciones con ellos y en la planificación de las asignaturas” (McCombs y Whisler, 2000, p. 80). Las formas de comunicarse, de hacer, lo valioso para la cultura de cada estudiante tiene que estar sobre la mesa de la toma de decisiones del docente. Comprender el mundo del estudiante es un camino necesario para acompañarlo a que logre los aprendizajes esperados (Schuh, 2004)

Los profesores deben comprender que el aprendizaje de cada estudiante es un dominio personal y diverso (McCombs, 2001b), por lo que se deberán proponer diferentes oportunidades de aprendizaje que reten a cada estudiante en su particularidad y momento del proceso (Schuh, 2004, citando a Lambert y McCombs, 1998). Desde el comienzo aceptar que los estudiantes son diversos y que aprenden de forma variada aun cuando puedan aparentar niveles de homogeneidad (Nunan, 2012), en una enseñanza centrada en sus habilidades y necesidades (de la Sablonniere et al., 2009)

Si el aprendizaje es lo central, es necesario comprender que no todos los estudiantes llegan al aula en igualdad de condiciones y requieren que se amplíe la variedad de las situaciones de aprendizaje, con diferentes apoyos buscando que todos los estudiantes lleguen a las metas propuestas (Committee on Academic Programs and Teaching (CAPT) Learner-Centered Task Force, 2005) mediante la búsqueda conjunta para

mejorar el aprendizaje individual “basándose en los propios talentos, capacidades y experiencias únicas del alumno” (Schuh, 2004, citando a McCombs y Whisler, 1997, p. 835).

Este paso hacia el reconocimiento de las particularidades del estudiante afianza el vínculo, y en consecuencia el involucramiento necesario para el logro de las metas (Committee on Academic Programs and Teaching (CAPT) Learner-Centered Task Force, 2005).

La aceptación de la diversidad repercute en las formas en que se valora el logro de aprendizaje. Consecuentemente, las propuestas de evaluación deberán ser variadas contemplando la variedad de los estudiantes y permitiendo que todos puedan manifestar los aprendizajes alcanzados en diferentes formatos y oportunidades. Si además esto se conjuga con retroalimentaciones que desaten procesos metacognitivos que los llevará a apropiarse de las estrategias que les permiten aprender (Kiran, 2020).

Cerrando la presentación del enfoque, se propone el resumen que realizan Oyelana y colegas (2022), luego de un metanálisis de papers dedicados a su estudio en escuelas de enfermería. Concluyen que es una propuesta que no supone simplemente un listado de acciones sino que tiene un trasfondo conceptual para sostenerse y en el que identifican como necesarios cuatro atributos: autonomía, empoderamiento, involucramiento y colaboración; a los que se suman como antecedentes de su conceptualización la relación de confianza, la responsabilidad personal, el respeto mutuo y la empatía.

Es necesario relacionar en este momento el enfoque LC con la lógica de un modelo de enseñanza orientado al desarrollo de competencias (como el que se propone en el caso de la Universidad Católica del Uruguay). El desarrollo de competencias parece ser el formato curricular que mejor responde a hacer foco en el aprendizaje y el aprendiz, es el que, mirando a lo que se espera que el estudiante desarrolle, tiene en cuenta los procesos del aprendizaje humano y sus restricciones (Coll, 2018a; Coll, 2018b; Coll y Martín, 2021).

2.2.El profesor en el enfoque Learner-centered

La selección del marco de la enseñanza centrada en el aprendizaje (LC) se basa en las características que la misma debe adquirir para que los alumnos alcancen aprendizajes de calidad. Relacionado con esto, Bransford, Darling-Hammond y LaPage (2005) postulan 3 dimensiones en las que se puede ubicar los conocimientos y habilidades necesarias para un docente efectivo. Estas dimensiones (Conocimiento sobre el alumno y cómo aprende y se desarrolla, Conocimiento de los contenidos y metas curriculares, Conocimiento de la enseñanza, en consonancia con los alumnos y su aprendizaje) estiman como piedra angular el conocimiento sobre el aprendizaje y el alumno. Y la valoración adquiere mayor énfasis cuando se analizan las particularidades de la docencia universitaria, centrada (por tradición, necesidad de formación profesional y falta de formación específica) en los exigentes contenidos académicos, en la que el estudiante y su aprendizaje no están en el centro. Más arriba, al analizar las características del profesorado universitario, se veía que las funciones de docencia (el *scolarsip teaching* de Boyer, 1990) son las menos reconocidas. Llevar al profesor de ser un profesional experto en su área de conocimiento en la que investiga y produce, a alguien que sale del foco y pone allí al estudiante, es un importante desafío por realizar de acuerdo a los marcos que se han presentado aquí.

Más aún, Barr y Tagg (1995) plantearon la necesidad de moverse desde el enfoque tradicional prevalente en las universidades centrado en la enseñanza, cuya finalidad es que el docente comunique sus saberes, y avanzar hacia el paradigma del aprendizaje en el que la institución se responsabiliza de un producto (el aprendizaje) mediante un proceso (la enseñanza). Y lo debe hacer creando entornos y experiencias que permitan a los estudiantes y construir conocimiento. Estos se juzgarán como positivos o no en el grado en que habiliten el desarrollo de aprendizajes. Esto, mediante la búsqueda y valoración permanente de caminos diversos que permitan la construcción de los aprendizajes sin adherir a un modelo único porque en la diversidad es que esos aprendizajes se desarrollan de la mejor manera.

Desde el enfoque LC se ha avanzado en mostrar algunas de las características que supone para los profesores actuar desde el mismo. Comenzando por Schweisfurth (2013, 2015) quien, en su planteo de que el enfoque no puede pensarse como un

absoluto sino que se lo puede definir como un continuo, define estándares mínimos para definirse como tal. Dentro de esos estándares, las características de la acción docente son:

- a) Las lecciones deben enganchar a los estudiantes, motivándolos a aprender. LO que no significa que haya un único enfoque didáctico para ello.
- b) El clima de clase y las relaciones reflejan respeto mutuo.
- c) El aprendizaje desafía, partiendo de lo que los estudiantes ya conocen.
- d) Se enseña y aprende a partir del diálogo.
- e) Lo que se enseña es relevante para la vida de los estudiantes y sus necesidades futuras.
- f) Los aprendizajes por lograr combinan conocimiento con habilidades y actitudes, incluyendo habilidades de pensamiento crítico y creativo.
- g) La evaluación sigue estos principios del aprendizaje (no puramente basada en contenidos), y debe habilitar las diferencias individuales. (Schweisfurth, 2013).

Otros aspectos se han definido como importantes en el enfoque son, por ejemplo, que el estudiante sea el centro de todas las decisiones de enseñanza, pone al docente en un lugar periférico (Moate y Cox, 2015), desde una postura democrática. Deja de ser proveedor de conocimiento pasando a ser un facilitador para que el estudiante lo alcance (de la Sablonniere et al., 2009). Supone entender que las decisiones de lo que se planea, lo que se enseña, cómo se enseña, cuándo y cómo se evalúa, tiene que definirse en referencia al aprendiz (Nunan, 2012).

Abdelmalak y Trespalacios (2013), por su lado, resaltan la efectividad en términos de aprendizaje y, citando a Barr y Tagg (1995) y Weimer (2013) dicen que esta postura lleva a que el docente enfoque menos en lo que el estudiante debe aprender y más en cómo lo puede aprender y utilizar lo aprendido, ya que ese es su rol insustituible, además del más democrático y eficiente. Sería el núcleo del enfoque, el que es muy bien expresado con sentido de responsabilidad por Doyle (2008): “Mi mensaje era simple: debemos enseñar a nuestros estudiantes cómo aprender en un entorno centrado en el alumno porque nadie más lo hará” (p. 1).

La descentración del rol del docente no significa que éste se vea devaluado, sino que cambia, e incluso se vuelve más exigente (Chocarro de Luis et al., 2013): tiene que conocer al estudiante (a cada uno), acompañarlo en su aprendizaje, brindarle las guías

necesarias para que los logre sin obstruir su autonomía y protagonismo, tiene que lograr que se adueñe de sus procesos de aprendizaje comprendiéndolos sin dejar prestar atención a logros de calidad, a que se alcancen aprendizajes valiosos (Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers, 2015).

Cuando estas características se piensan para el profesor universitario es grande la distancia desde el modelo tradicional que pone el centro en el conocimiento académico por lo que es necesario apoyar y sostener al profesorado universitario a repensar su rol y enfocarse en los estudiantes buscando involucrarlos en su proceso de aprendizaje (Barr y Tag, 1995; Keith, 2019). Deben poder formarse y ser acompañados para dar “el giro de la enseñanza universitaria hacia el nuevo escenario” (Chocarro et al., 2014, p. 48), y en este proceso de descentrarse, la reflexión adquiere un rol central porque sólo pudiendo atender a sus acciones en la práctica podrán modificar su forma de ejercer la instrucción (Chocarro et al., 2007). Colaborar en la mirada reflexiva del docente sobre su tarea, supone un “estímulo respetuoso y sin prejuicios hacia el cambio” (McCombs y Whisler, 2000, p. 32).

En definitiva, como bien lo resume Committee on Academic Programs and Teaching (CAPT) Learner-Centered Task Force (2005) tomando a Bain (2004) desde este enfoque, el docente “tocan la vida de sus estudiantes; ponen un fuerte énfasis en el aprendizaje y los resultados de los estudiantes a través de diversas formas de evaluación; y para lograr esos objetivos planifican sus cursos hacia atrás” (p. 4).

Más allá de intentar plasmar la importancia de alcanzar prácticas docentes cercanas al enfoque LC, desde el entendido que son las que tienen un cúmulo de evidencias robustas que las respaldan, no es posible dejar de expresar, como Doyle (2008) plantea, que no es un modelo que se pueda desarrollar fácilmente, y no solo por las habilidades de los docentes, sino por la resistencia de los estudiantes. El autor plantea 8 razones por la que esta transformación es difícil desde el rol del estudiante, y que deben tenerse en cuenta evitando propuestas ingenuas:

- 1) Los viejos hábitos tardan en morir; 2) Las escuelas secundarias siguen siendo instituciones centradas en los maestros; 3) El aprendizaje no es una de las principales razones que dan los estudiantes para asistir a la universidad; 4) A los estudiantes no les gusta correr riesgos de aprendizaje; 5) LCT no se parece a lo que los estudiantes consideran escuela; 6) Los estudiantes no quieren esforzarse

más y LCT lo requiere; 7) La mentalidad de los estudiantes sobre el aprendizaje hace que la adaptación a LCT sea más difícil; 8) Muchos estudiantes siguen el camino de menor resistencia en su aprendizaje (p. 18-19)¹⁴.

Schweisfurth (2011) complejiza el análisis de la dificultad en la apropiación cierta del enfoque, relacionándolo con el sentido de política pública que ha alcanzado al ser la orientación de muchas transformaciones curriculares en el mundo. Reconoce la distancia entre la apropiación conceptual del mismo y su real implementación y a partir de un metaanálisis identifica las barreras que encuentra para realizarse:

- Expectativas de transformación versus implementación. Si bien se entiende la racionalidad y se justifica adecuadamente el enfoque, en muchas oportunidades se lo ha visto como la solución a múltiples problemas educativos, pensado desde lo conceptual en procesos de cambio, viéndolo como la panacea política. Esta visión cercana a una visión tecnocrática no siempre ha tenido en cuenta a los actores concretos.
- La barrera de los recursos. Los recursos humanos no siempre están formados para comprender cabalmente lo propuesto conceptualmente y sus implicancias, los recursos materiales para adecuar los formatos de enseñanza no fueron tenidos en cuenta en algunas implementaciones (barreras arquitectónicas, de mobiliario) y tampoco las condiciones estructurales (tamaño de los grupos). En este aspecto, se destaca como central el apoyo y acompañamiento a los docentes, y la recomendación que no sea solo teórico y que se sostenga en el tiempo.
- Las barreras culturales que dificultan fundamentalmente dos aspectos del enfoque: el equilibrio en el poder con el acceso a la toma de decisiones de los estudiantes, y el colectivismo entendido desde la homogeneidad del aula como la única forma del trabajo de aula.

De cara a esta investigación y sus conclusiones, que buscan aportar al desarrollo de modalidades docentes más centradas en el estudiante y sus aprendizaje, puede resultar importante tener en cuenta el análisis de Schweisfurth (2011), retomado por Bremner (2019) y van de Kuilen et al. (2019), buscando manejar estas situaciones desde el entendido de que se camina en un continuo y las implementaciones seguramente

¹⁴ Traducción propia del original en inglés

decantarán en propuestas híbridas. Y se intentará desde el modelo planteado por este estudio que busca ubicar al profesor como actor del cambio de prácticas mediante la reflexión guiada de la misma, la identificación de un modelo hacia el que tender, y el reconocimiento de los aspectos cruciales a apuntalar y acompañar desde el apoyo pedagógico que brinda la universidad teniendo en cuenta que cualquier cambio necesita pensarse desde el propio actor y su contexto (Bremner, 2019).

III. ESTUDIO EMPÍRICO

1. Diseño de investigación

Más arriba se ha explicado el contexto en el que surge esta investigación: la puesta en marcha de un Centro de apoyo al docente universitario en la optimización de sus prácticas, y la búsqueda de aportar a la reflexión pedagógica del mismo.

El Objetivo general de la investigación es:

Diseñar estrategias para la reflexión docente en profesores de grado de la Universidad Católica del Uruguay desde el enfoque de la enseñanza centrada en el aprendiz y su aprendizaje (*Learner-centered*), como elemento para optimizar la orientación de las propuestas de desarrollo profesional docente.

Para cumplir con esta finalidad se propuso la realización de una investigación con dos estudios encadenados:

Estudio 1: responde a los objetivos específicos (OE) 1 y 2, y busca construir y validar un cuestionario para la reflexión del docente universitario centrado en el aprendiz y sus aprendizajes, y valorar su componente reflexivo. Para cumplir con estos objetivos se diseña un estudio instrumental y descriptivo con enfoque mixto (Ato et al., 2013; Hernández Sampieri et al., 2014) .

Estudio 2: pretende dar respuesta a los objetivos específicos (OE) 3 y 4 de conocer las prácticas centradas en el estudiante que los profesores dicen realizar a través de la aplicación del cuestionario a los docentes de la universidad, y relacionarlo con lo que los estudiantes dicen vivir en las aulas. Para esto se diseña un estudio descriptivo y correlacional con enfoque mixto (Ato et al., 2013; Hernández Sampieri et al., 2014) .

Mediante los dos estudios se puso primero el foco en la generación de estrategias para la reflexión del profesor universitario, a través de la elaboración, validación y utilización de un cuestionario de la práctica docente desde el enfoque de *Learner-centered* que la habilite. Asimismo, se pretendió indagar si el cuestionario se puede definir como instrumento habilitador de la reflexión del profesor. Seguidamente, mediante la aplicación del cuestionario se buscó describir las visiones de los docentes sobre sus propias prácticas tendientes a favorecer los aprendizajes de sus estudiantes. Y para

contrastar esta percepción se propuso consultar a los estudiantes acerca de su visión sobre las prácticas docentes que viven en la universidad.

2. Estudio 1

“hasta ese momento estábamos dando clase, pero intuitivamente. Yo creo que esto a mí me abrió la cabeza muchísimo.”

Profesora en entrevista

Este estudio se relaciona con los objetivos específicos 1 y 2 de este proyecto.

- OE 1: Construir y validar un instrumento de autoevaluación para los profesores enfocado en estrategias centradas en el aprendiz y su aprendizaje
- OE 2: Valorar la utilización del instrumento para el desarrollo de la reflexión pedagógica en los docentes.

Su diseño es en parte instrumental, en relación a la creación y validación de un instrumento, y descriptivo en cuanto busca conocer la experiencia de los docentes frente al instrumento creado. Su enfoque es mixto, con un fuerte peso cuantitativo en la parte psicométrica y cualitativo en la indagación de la experiencia docente (Ato et al., 2013; Hernández Sampieri et al., 2014).

Este estudio se centra en generar espacios adecuados para la reflexión del profesor universitario, desde la aceptación de que ésta es el movimiento potente que habilita la mejora de la docencia (Korthagen, 2010, 2017; Korthagen y Russell, 1999; Korthagen y Wubbels, 1995; Schön, 1987, 1998). Para favorecerla, se decidió centrarla en las formas de la práctica docente que se enfocaran en el aprendiz y su aprendizaje desde el enfoque *Learner-centered* (LC) (American Psychological Association-Board of Educational Affairs, 1997).

Como vehículo para la reflexión guiada se decidió elaborar un cuestionario que parta de los principios del enfoque LC y que atravesara todos los aspectos de la práctica utilizando un modelo de competencias docentes.

Se entendió necesario validar el cuestionario como forma de brindar respaldo al instrumento que se incorporará como herramienta en la universidad dentro de su búsqueda del desarrollo de los profesores en su aspecto docente. Se busca que sea incorporado como instrumento guía de la reflexión de cada profesor sobre cómo

desarrolla su práctica, y desde él, obtener elementos clave sobre los que trabajar su desarrollo como docente, y poder seleccionar los apoyos más adecuados a sus necesidades en una lógica de desarrollo profesional *taylor-made*.

Si bien se tuvo el convencimiento de que seguir los procedimientos psicométricos para la validación del cuestionario era necesario, también se previó que no era suficiente para valorarlo como instrumento que permitiera que cada profesor, mediante el cuestionario, pueda “reflexionar sobre lo que hace, de modo que exista un nivel de coherencia entre aquello que el docente piensa, aquello que dice y aquello que realiza en la práctica” (Bastidas et al., 2015 p.578).

2.1. Antecedentes

Desde el origen mismo del enfoque LC se ha indagado en cómo los docentes manifiestan actuar desde sus postulados, para lo que se han elaborado diferentes formas de analizarlo. Antes de presentar la propuesta del presente estudio, se presentarán algunos de estos acercamientos.

Ya McCombs y Whisler (2000) luego de definir las características que debe tener una clase centrada en el aprendiz, presentan un modelo de cuestionario con escala Likert de cuatro niveles que consta de 25 preguntas. Este cuestionario pide al docente que piense en su práctica y responda desde lo que entiende que allí realiza. Las preguntas no están organizadas en dimensiones y se enfocan fundamentalmente en la actuación de un docente escolar. Sin dudas es un instrumento que representa adecuadamente lo principal del enfoque y sus principios.

McCombs y Miller (2007) presentan como parte del trabajo del grupo de LC un cuestionario (ALPC) surgido a partir del anterior para el ámbito universitario, pero que no se enfoca en la práctica reconocida por los docentes sino en sus creencias.

Por su lado, Blumberg y Pontiggia (2009 y 2011) tomando las cinco dimensiones de Weimer (2013), analizan por procedimiento de *benchmarking* los *syllabus* de cursos universitarios, llegando a validar rúbricas para su evaluación en relación a su enfoque centrado en el estudiante. Logran rúbricas con representación de los cinco componentes en los que encuentran 29 criterios de análisis.

También An y Reigeluth (2011) elaboraron un cuestionario relacionado al enfoque LC buscando evidenciar las barreras que probablemente dificulten su implementación real. Para ello se enfocaron en creencias y actitudes en relación con el uso de la tecnología, a las percepciones sobre enseñanza enfocada en el aprendizaje, a las percepciones sobre las dificultades para la incorporación de tecnología en un enfoque LC, sus percepciones sobre los programas de perfeccionamiento docente y sobre los apoyos que creen necesitar.

Por su parte Jiménez Hernández et al. (2019) aplicaron un cuestionario a profesores universitarios de Murcia para conocer el alcance del enfoque centrado en el estudiante. Registran diferencias significativas en lo que los profesores dicen proponer siendo más enfocadas en LC las profesoras, los más jóvenes y con menos experiencia como profesores. Asimismo, el área disciplinar parece impactar, mostrando más énfasis en el enfoque en profesores de arte, y humanidades y menos en los de ciencias, ingeniería y arquitectura.

Por lo que se observa en estos antecedentes no se encontró un instrumento que buscara analizar las prácticas reales del docente universitario, desde su propia mirada como elemento disparador de la reflexión pedagógica, pensada como parte del perfeccionamiento profesional. Esto llevó a que se decidiera ir por el camino del diseño de un cuestionario inédito.

2.2. Metodología

En primera instancia, se diseñó un estudio transversal instrumental y descriptivo, de corte mixto con un fuerte componente psicométrico. Consistió en la creación y validación de un cuestionario (Ato et al., 2013; Hernández Sampieri et al., 2014) y se complementó con la indagación mediante entrevistas sobre las percepciones de los docentes al completar el cuestionario, y su valoración de este como habilitador de la reflexión pedagógica.

Es un estudio mixto ya que se propone recoger y analizar datos cuantitativos y cualitativos mediante procedimientos particulares que permitan sostener la lógica de esta investigación (Creswell y Plano Clark, 2018): contar con un instrumento con valor

estadístico y definir si el mismo alcanzó para promover la reflexión del profesor al completarlo. La razón de este estudio necesitó de dos tipos de datos diferentes, y se los necesitó en la secuencia adecuada, en un diseño multifase de secuencia exploratoria.

La validación, entendida como el respaldo a la utilización del cuestionario (Martínez Rizo, 2019) para colaborar en la reflexión del profesor universitario en relación al enfoque en el estudiante y su aprendizaje, se estimó fundamental para otorgar base empírica robusta a las decisiones sobre el asesoramiento y el apoyo docente que se pretende brindar desde el Centro LUDUS.

Se propuso la construcción de un instrumento para habilitar la reflexión pedagógica de los profesores de la universidad sobre su práctica de enseñanza en relación con el paradigma centrado en el aprendiz y su aprendizaje (LC). Un instrumento dedicado a indagar el desarrollo de competencias en relación a una enseñanza centrada en el aprendizaje en el profesorado de grado de la universidad. Para este fin, llegar a la validez y poder utilizar el instrumento con respaldo, lo que se debió trabajar fue la relación permanente entre los aspectos teóricos y los datos que se fueron obteniendo, debiendo a establecer una relación adecuada entre ambos (Martínez Rizo, 2019)..

Por otro lado, de forma complementaria, se buscó evidenciar y comprender (Fiske et al., 2002; Hernández Sampieri et al., 2014; Merton, 1987; Taylor y Bogdan, 1984) la percepción y experiencia de los profesores en relación al cuestionario y los temas que aparecen en él. La voz de los profesores es fundamental en cualquier propuesta de mejora de la práctica, entendiendo esto como una realidad que afecta y es afectada por personas, que están encarnando un rol (Hernández-Hernández, 2011). Se buscó crear un espacio de escucha en la que se evidencien pensamientos, sentimientos y percepciones.

En definitiva, una vez validado el cuestionario y recogida la percepción de los profesores sobre el mismo, se buscó obtener criterio de su usabilidad como herramienta de reflexión pedagógica.

2.3.Sujetos

Para el proceso de validación del instrumento se trabajó con diferentes poblaciones dependiendo del momento de éste.

Para la etapa de asegurar la validez de contenido se apeló a expertos en el área de conocimiento específico o en metodología de investigación psicométrica, enfatizando en esta experticia para su elección (Dorantes-Nova et al., 2016; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). La selección de los expertos se realizó por conveniencia, cuidando que se cumpliera con los siguientes requisitos, además de la accesibilidad:

- Experticia reconocida en los aspectos tocados por el cuestionario (docencia, evaluación docente, educación superior, aprendizaje) o en análisis estadístico ligado a la psicometría.
- Por lo menos cinco años de experiencia en funciones relacionadas a su experticia.
- Suficiencia investigadora.

Se realizaron tres paneles de expertos, que fueron analizando y valorando el cuestionario en sus diferentes versiones mejoradas. Entre el segundo y tercer panel se consiguió que un grupo de expertos realizara una valoración con un proceso Delphi (Tabla 2).

Tabla 2

Caracterización expertos

Panel 1		Panel 2		Panel 3	
Área de experticia	Título	Área de experticia	Título	Área de experticia	Título
Docencia, supervisión, evaluación	Magister	Psicología cognitiva, formación universitaria	Doctor		Repite
Docencia, Formación docente	Doctor	Pedagogía, evaluación	Doctor		Repite
Docencia, supervisión	Magister	Psicopedagogía, aprendizaje	Doctor		Repite
Metodología	Doctor	Psicología educacional, metodología	Doctor		Repite
Metodología	Doctor	Psicología educacional	Doctor	Docencia universitaria	Doctor (c)
Metodología, psicometría	Doctor (c)			Psicopedagogía, Psicología educacional	Doctor
				Educación superior	Doctor

Para el pilotaje del instrumento, se contó con el universo de docentes de grado de la universidad. La muestra, de acuerdo a las exigencias psicométricas calculando a partir de la cantidad de ítems (57 en su última versión) es de entre 300 y 400 profesores (de 5 a 10 por ítem de acuerdo a Carretero-Dios y Pérez, 2005; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), seleccionados de forma aleatoria y estratificada por Facultad. A la hora de presentar el pilotaje del cuestionario se ahondará en la selección de la muestra.

Para la indagación sobre las percepciones de los profesores sobre el cuestionario se seleccionaron por conveniencia 10 profesores de las diferentes facultades de la universidad, con el criterio de haber formado parte de la muestra del pilotaje del instrumento y el mantenimiento de la representatividad proporcional. Más adelante se presenta tabla con su filiación.

2.4. Instrumento

Para lograr un acercamiento a lo propuesto en los objetivos del estudio se definió la necesidad de construir un instrumento inédito. Si bien el paradigma de LC cuenta con instrumentos ya creados (An y Reigeluth, 2011; Blumberg y Pontiggia, 2009; Blumberg y Pontiggia, 2011; Chocarro et al. 2013; Chocarro et al., 2014; Gargallo Morera et al., 2014; Lin, 2015; McCombs y Whisler, 2000; Tawalbeh y AlAsmari, 2015), no responden a un criterio esencial de la presente investigación: que la indagación del cuestionario se enfocara en las prácticas de aula (no en las percepciones o creencias). Este aspecto resultaba esencial para poder relacionarlo con el desarrollo de la reflexión pedagógica.

2.4.1. Construcción del cuestionario

Para su elaboración, se tomaron como referencia dos marcos conceptuales: el marco de *Learner-centered* y uno de Competencias docentes. Detrás de esta decisión están los objetivos del trabajo que esperan poder contribuir a describir el desarrollo de las competencias docentes relacionadas con el paradigma centrado en el aprendiz y el aprendizaje y brindar elementos de reflexión sobre ellas.

El trabajo de diseño del cuestionario supuso las siguientes etapas:

a. Definiciones formales sobre la estructura del cuestionario

La primera decisión tomada fue sobre la estructura del cuestionario, en cuanto a abierto o cerrado, escalar o de respuesta múltiple, descriptivo de la escala o numérico. Se partió del supuesto de que el enfoque LC no es un constructo absoluto en la práctica de enseñanza, sino que responde a un continuo que va desde el énfasis total en el alumno y su aprendizaje y el énfasis total en el docente y la enseñanza (Schweisfurth, 2015).

Siguiendo esta línea, se pensó en dos posibles opciones de estructura del cuestionario: en forma de rúbrica, evidenciando mediante indicadores los posibles niveles de desarrollo e implicación en el mismo; o mediante una escala Likert que muestra gradación de niveles para cada indicador.

Debido a la complejidad y amplitud del paradigma a estudiar, se consideró más oportuno generar un instrumento que no pasara por la construcción de niveles de rúbrica –complejos en sí mismos- que agregaría dificultad a la hora de completar una serie importante de ítems. Finalmente se decidió realizar un cuestionario con escalas tipo Likert. De todos modos, se sostiene que una rúbrica aportaría mucha riqueza en cuanto al apoyo para la reflexión personal al anclarse en lo situado (Korthagen, 2017; Korthagen y Wubbels, 1995; Korthagen y Russell, 1999; Schön, 1987, 1998), y se la podría incorporar como elemento de profundización.. Entonces, por un tema de accesibilidad y operatividad se opta por un cuestionario con afirmaciones sobre la práctica -lo que mantiene el aspecto situado- mediante una escala de frecuencia.

Se definieron los niveles de la escala Likert. Inicialmente se pensó estructurar la escala en 4 niveles de forma de evitar el sesgo de respuesta central, pero finalmente se escogió una escala de 5 puntos, que otorga mayores posibilidades de graduación.

b. Delimitación conceptual de los constructos: Marco de competencias docentes y Principios de Learner-centered

Se realizó la selección de un marco de competencias docentes. Se analizaron descripciones de competencias docentes, marcos de evaluación utilizados en diversos

sistemas, y marcos de evaluación de competencias (los presentados en la revisión bibliográfica).

Se decide utilizar el modelo propuesto por Charlotte Danielson (2011, 2013) como punto de partida para comenzar la elaboración del cuestionario. Se consideró que este marco cumple con dos condiciones necesarias para el uso en esta situación particular: es un documento que cumple con el aspecto conceptual de centrarse en la actuación docente para favorecer los aprendizajes y a la vez, resulta suficientemente abarcador (con criterios, indicadores y niveles) para el presente trabajo, sin ser excesivo. Más allá de no ser específico de la docencia universitaria, por su estructura y completitud cubre los aspectos centrales de la práctica docente y por tanto se decidió utilizarlo. Es un modelo que surge de un proceso de investigación largo y que ha sufrido diferentes actualizaciones a partir de ella. Comienza en las investigaciones educativas de ETS (Educational Testing Services) en el grupo de investigación Praxis III (Myford et al., 1993) en el que Charlotte Danielson define un marco que facilita la evaluación docente, y que a su vez que permite orientar la formación en servicio y la autoevaluación. A partir de ello, en 1996 publica una sistematización basada en la observación de la actuación de docentes en su primer año. Recibe modificaciones en 2008 a partir de nuevas evidencias de investigación educativa (Danielson, 2008, 2013). El marco pasa a formar parte del extenso estudio propuesto por *Bill and Melinda Gates Foundation* (Kane et al., 2014) en el que incorpora nuevas evidencias del que surge el Marco para la Enseñanza 2011, el que es finalmente ajustado (fundamentalmente por modificaciones curriculares) en 2013. Esta versión es la que se tomó para este trabajo (Danielson, 2013). Este marco se estructura en cuatro dominios con los que describe las diferentes prácticas profesionales. Toma en cuenta las acciones previas al aula, las propias de enseñanza, las de gestión de los diferentes aspectos de lo que sucede en el aula y sus responsabilidades profesionales y lo hace desde criterios cognitivos, vinculares, de gestión, de diseño y profesionales:

- Planificación y preparación, que involucra conocimiento de contenidos y pedagógicos, el conocimiento de los estudiantes, el ajuste entre los resultados esperados y las formas de enseñar, el conocimiento de los recursos, la coherencia en todo el diseño de enseñanza, los formatos de evaluación.

- El entorno de aula. Aquí se analiza la creación de un ambiente de respeto y empatía, la existencia de una cultura de aprendizaje, la gestión propiamente dicha de lo que sucede en el aula, la gestión del comportamiento del estudiante y la organización del espacio físico.
- La enseñanza, que tiene en cuenta la comunicación con los estudiantes, el manejo de técnicas de pregunta y deliberación, las acciones para el involucramiento de los estudiantes, el manejo de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje y la flexibilidad y capacidad de respuesta a las contingencias.
- Responsabilidad profesional con aspectos como la reflexión sobre la enseñanza, la gestión de registros adecuados y precisos, la comunicación con las familias, la participación en la comunidad de aprendizaje, el desarrollo y crecimiento profesional y la actuación desde la profesionalidad.

Estas acciones, organizadas en los cuatro dominios, son presentadas con indicadores para su valoración que se operativizan en cuatro niveles de logro (insatisfactorio, básico, competente y distinguido). La especificidad de criterios y descriptores de niveles lo vuelve un buen documento para describir la amplia gama de acciones docentes, lo que cruzándolo con el enfoque LC fue un buen punto de partida.

En cuanto al enfoque de *Learner-centered*, se decidió partir del Modelo original de 1997 (American Psychological Association-Board of Educational Affairs, 1997) por brindar una base sistematizada de información. Sin embargo, se hizo un análisis exhaustivo de literatura e investigaciones más recientes para confirmar o rectificar aspectos claves del modelo. Se omite aquí la presentación de este análisis por haberse presentado en la revisión de literatura.

c. Definición de indicadores de ambos marcos conceptuales

Delimitados los marcos conceptuales, se pasó a trabajar sobre ambos constructos, volviéndolos operativos para la investigación a través de la definición semántica de sus indicadores.

En el *Framework* de Danielson Group (Danielson, 2013) se analizaron las cuatro dimensiones propuestas, sus componentes e indicadores. Con esta información se

elaboró el cuadro de indicadores (Tabla 3), en la que se vuelca este análisis. A partir de la descripción de los indicadores propuestos y de los niveles de desempeño se seleccionaron los indicadores pertinentes para docencia universitaria.

Tabla 3

Identificación indicadores en el Marco para la enseñanza de Danielson

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>ASPECTOS IDENTIFICADOS</i>	<i>INDICADORES</i>
Orientación al aprendizaje (Planeamiento y preparación)	- atención al desarrollo general de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de niveles de aprendizaje - Exigencia de acuerdo a posibilidades
	- atención a particularidades de cada estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Tener presente situaciones particulares - Tener confianza en la superación
	- relación con el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Con lo previsto en el currículo - Con lo específico disciplinar - Jerarquización de contenidos - Con los niveles de progreso del alumnado - Trabajo transdisciplinar
	- utilización de recursos y tipos de propuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualización de las propuestas - Progresión - Variedad de propuestas - Variedad dentro de cada propuesta - Respeto a la cultura del alumnado - Equilibrio entre accesibilidad y desafío
Entorno de Aula	- creación de un contexto seguro y amable	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupación por cada estudiante - Interés por su vida - Habla respetuosa - Aceptación diferentes puntos de vista - Favorecer relaciones interpersonales - Presencia de las emociones
	- gestión de disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de autoridad - Reglas conocidas - Reglas consensuadas
	- influencia de la motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas relevantes - Animar opiniones personales - Entusiasmo y sentido del humor - Altas expectativas para todos los estudiantes
	- diseño de ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Para favorecer aprendizaje autónomo - Para favorecer aprendizaje entre pares

Orientación a la instrucción (Instrucción)	- diseño de la instrucción	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad y foco - Progresión - Tipo de propuestas - Flexibilidad temporal - Exigencia - Apoyos variados - Lógica interna - Relación con conocimientos de los estudiantes - Retroalimentación permanente - Relaciones de poder - Espacios de autonomía
	- interacción en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Involucramiento de los alumnos atendiendo intereses - Involucramiento atendiendo puntos fuertes y débiles - Atender reacciones generales y particulares
	- actitudes durante la instrucción	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje y actitudes - Involucramiento personal
	- utilización y formas de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Metas de aprendizaje claras, comunicadas y consensuadas - Relación entre saber, saber hacer y reflexión - Utilización de la evaluación - Existencia de autoevaluación y coevaluación - Valoración social de los logros - Formatos de retroalimentación
Desarrollo profesional docente	- retroalimentación en la labor	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión autogenerada - Reflexión a partir de otros
	- autoconocimiento profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación puntos fuertes y débiles - Predisposición al trabajo colaborativo - Satisfacción profesional
	- relación con conocimiento disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con el saber - Dominio disciplinar
	- creencias	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre la universidad - Sobre el estudiante - Sobre el aprendizaje - Sobre el rol docente

Una vez realizado este proceso, se llevó adelante uno similar con el enfoque *Learner-centered*. Se decidió ir a las fuentes y analizar los principios del documento original de APA (American Psychological Association-Board of Educational Affairs, 1997). En cada uno de los principios se definieron indicadores analizando la descripción conceptual de los mismos. (Tabla 4)

Tabla 4.

Identificación indicadores en Principios de Learner-centered

<i>Factor</i>	<i>Principio</i>	<i>Indicadores</i>
Factores cognitivos y metacognitivos	1. Naturaleza del proceso de aprendizaje. El aprendizaje de temas complejos es más eficaz cuando se trata de un proceso intencional de construcción de significado a partir de la información y la experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> – Existen diferentes tipos de aprendizaje – Es un proceso intencional del estudiante – Es un proceso dirigido a meta – Los estudiantes son activos en el aprendizaje – Autorregulan sus aprendizajes – Asumen responsabilidades sobre su propio aprendizaje
	2. Objetivos del proceso de aprendizaje. El estudiante exitoso, con el tiempo y con el apoyo y orientación de la instrucción, puede crear representaciones significativas y coherentes del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes se dirigen a metas personalmente relevantes – Tender a la comprensión profunda – Crear metas significativas de aprendizaje – Consistencia del aprendizaje con sus intereses personales – Búsqueda de aprendizaje a largo plazo
	3. Construcción del conocimiento. El estudiante exitoso puede vincular la nueva información con el conocimiento existente de manera significativa	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento en construcción, se amplía y profundiza – Crear vínculos entre nueva información y la que ya poseen – Aprendizaje como construcción con características personales – El conocimiento nuevo utilizado en nuevas situaciones – Organización temática de los conocimientos – Relaciones temáticas entre conocimientos
	4. Pensamiento estratégico. El alumno exitoso puede crear y utilizar un repertorio de estrategias de pensamiento y razonamiento para alcanzar metas de aprendizaje complejas.	<ul style="list-style-type: none"> – Manejan repertorio amplio de estrategias – Los estudiantes adoptan modelos que les funcionan – Reciben modelado – Reciben instrucción guiada y retroalimentación – Son ayudados a desarrollar, usar y mejorar sus estrategias de aprendizaje
	5. Pensar sobre el pensamiento. Las estrategias de orden superior para seleccionar y supervisar las operaciones mentales facilitan el pensamiento creativo y crítico	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexionan sobre cómo piensan – Son capaces de cambiar de estrategia cuando no funciona – Generan métodos alternativos – Someten la meta de aprendizaje a continua reevaluación – Usan estrategias metacognitivas para mejorar aprendizajes – Se sienten responsables de sus procesos

6. Contexto del aprendizaje. El aprendizaje está influenciado por factores ambientales, incluyendo cultura, tecnología y prácticas de instrucción

- Influencias culturales y grupales actúan sobre el aprendizaje
- Las propuestas deben ser adecuadas al nivel de conocimientos previos
- Las propuestas deben ser adecuadas a las posibilidades cognitivas
- El entorno de aula impacta en los aprendizajes

7. Influencias motivacionales y emocionales en el aprendizaje. Qué y cuánto se aprende está influenciado por la motivación. La motivación para aprender, a su vez, está influenciada por los estados emocionales, las creencias, los intereses y las metas del individuo, y los hábitos de pensar.

- Las creencias del estudiante sobre sí mismo impactan en el aprendizaje
- Su visión de sí mismo como aprendiz influye en la motivación
- La motivación influye en calidad de pensamiento y procesamiento información
- Las emociones positivas facilitan el aprendizaje y el rendimiento
- Propuestas que despierten la curiosidad y con dificultad adecuada mejoran aprendizaje
- Las emociones negativas interfieren en el aprendizaje

8. Motivación intrínseca para aprender. La creatividad del alumno, el pensamiento de orden superior y la curiosidad natural contribuyen a la motivación para aprender. La motivación intrínseca es estimulada por tareas de novedad y dificultad óptimas, pertinentes a los intereses personales, y que prevén la elección y el control personales.

- Estudiantes con curiosidad, pensamiento flexible y perspicaz y creatividad
- Tareas interesantes y personalmente relevantes
- Apropriadadas en complejidad y dificultad de acuerdo a las habilidades y capacidades del estudiante
- Tareas en las que sienten que van a tener éxito
- Relacionadas con el mundo real
- Abiertas a la elección
- Controlables por los estudiantes
- Propuestas que atienden las diferencias individuales en cuanto a la novedad y dificultad óptima
- Propuestas relevantes

9. Efectos de la motivación en el esfuerzo. La adquisición de conocimientos y destrezas complejos requiere un mayor esfuerzo del estudiante y práctica guiada. Sin la motivación de aprender de los estudiantes, la voluntad de ejercer este esfuerzo es improbable sin coerción.

- Estudiantes que se esfuerzan y persisten
- Estrategias que favorecen el esfuerzo
- Compromiso del alumno con el aprendizaje
- Prácticas que favorecen las emociones positivas
- Metodologías que favorecen la pertinencia y relevancia de los aprendizajes

Factores sociales y de desarrollo	<p>10. Las influencias del desarrollo sobre el aprendizaje. A medida que los individuos se desarrollan, existen diferentes oportunidades y limitaciones para el aprendizaje. El aprendizaje es más efectivo cuando se tiene en cuenta el desarrollo diferencial dentro y entre los dominios físico, intelectual, emocional y social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Material apropiado a su nivel de aprendizaje – Comprensión de que el desarrollo no es igual en todas las áreas – Variedad de propuestas para todos los niveles – Variedad de propuestas en diferentes dominios – Conocimiento de las diferencias individuales para alcanzar aprendizajes óptimos
	<p>11. Influencias sociales en el aprendizaje. El aprendizaje está influenciado por las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Existencia de colaboración entre estudiantes – Interacción y diversidad mejoran pensamiento flexible y competencia social – Relaciones personales de calidad mejoran clima de aprendizaje – Clima seguro para compartir ideas y participar activamente – Construcción de comunidad de aprendizaje
Factores de Diferencias Individuales	<p>12. Diferencias individuales en el aprendizaje. Los estudiantes tienen diferentes estrategias, enfoques y capacidades para el aprendizaje que son una función de la experiencia previa y la herencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Existen preferencias por determinados aprendizajes – Existen ritmos personales – Ayudar al estudiante a comprender sus preferencias y expandirlas o modificarlas – Educadores sensibles a las diferencias individuales – Aceptación de las diferencias – Adaptación de métodos y materiales de instrucción
	<p>13. Aprendizaje y diversidad. El aprendizaje es más efectivo cuando se tienen en cuenta las diferencias en los antecedentes lingüísticos, culturales y sociales de los alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Valoración de diversidades culturales – Adecuación a los diferentes contextos de los estudiantes – Atención primordial a idioma, etnia, raza, creencia o estatus socioeconómico
	<p>14. Normas y evaluación. Establecer estándares adecuadamente altos y desafiantes y evaluar al alumno, así como el progreso del aprendizaje, incluyendo el diagnóstico, el proceso y la evaluación de los resultados, son parte integral del proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Estudiantes desafiados a altos objetivos – Evaluación continua sobre la comprensión del propio alumno – Comentarios valiosos sobre el progreso hacia las metas – Evaluación e información a los alumnos y entre ellos lleva a decisiones programáticas – Autoevaluaciones pueden mejorar motivación

d. Conjunción de los indicadores de ambos marcos

Los indicadores surgidos en ambos marcos de referencia se cruzaron como forma de encontrar consistencias entre ellos.

Se relacionaron los indicadores de los 14 principios del LC con los del Marco de Danielson, posibilitando establecer la representación de los principios de LC en la descripción de las competencias, y se identificaron qué aspectos de cada Dimensión del Marco de Danielson se encontraban relacionados directamente con el paradigma del LC.

De esta manera se aseguró la cobertura de todos los Principios de LC a lo largo de las dimensiones del Marco.

A continuación, se definieron qué indicadores de cada competencia se encontraban presentes en el Marco teórico de *Learner-centered*. Si bien se partió del documento de APA que presentó los principios en 1997, se entendió necesario ampliar la búsqueda a la amplia bibliografía sobre LC y llegar hasta el presente, identificando los descriptores o referencias respaldados por evidencia.

Este trabajo se sistematizó identificando los diferentes indicadores y las referencias que los respaldan, manteniendo vigente el modelo al seguir presentes en investigaciones y elaboraciones de teoría que llegan hasta nuestros días. (Tabla 5).

De este primer proceso de elaboración del cuestionario se evidenció que, los catorce principios de *Learner-centered* (American Psychological Association-Board of Educational Affairs, 1997; McCombs, 2003) quedaban representados, y que los indicadores seleccionados se corresponden casi completamente con las descripciones encontradas en el marco teórico del paradigma.

Tabla 5

Análisis de literatura para respaldo elementos e indicadores de LC

DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS	INDICADORES
<i>De Framework for teaching. Evaluation instrument</i>	<i>relación con los dominios de LCPs (learner centered principles)</i>	<i>del marco teórico de LC (learner centered)</i>
Planificación y preparación	desarrollo general de los estudiantes	conocimiento niveles de desarrollo McCombs y Whisler (2000), McCombs (2001) Cleveland-Innes y Emes (2005), Doyle, T., Zakrajsek, T. (2012),

		Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers (2015)
	exigencia superación	McCombs y Whisler (2000), McCombs y Whisler, (2000) Bain 2004 en Harris y Cullen, (2008)
	particularidades de cada estudiante	tener presente situaciones particulares McCombs y Whisler (2000), McCombs (2001b) Committee on Academic Programs and Teaching (CAPT) Learner-Centered Task Force (2005), Akt, Unver, Demirel, 2004 en Kilic (2010), Moate y Cox (2015)
	confianza en superación	Rensulli, Reis, Hebert y Díaz 1995, en McCombs, B. L., Whisler, J. S. (2000)
	relación con el conocimiento	con lo previsto en el currículo Bransford, Brown, Cocking, y (editors), (2000) Schiller, (2002), Cleveland-Innes y Emes (2005), Chocarro, González-Torres, y Sobrino (2007) Mtika y Gates (2010)
	con lo específico disciplinar	Bransford, Brown, Cocking, y (editors), (2000) Doyle, T., Zakrajsek, T. (2012) Weimer, M. (2013)
	jerarquización de contenidos	Bransford, Brown, Cocking, y (editors), (2000) Doyle, 2008 Bishop, Caston, y King (2014)
	con los niveles de progreso de los alumnos	Henry 1994, en McCombs (2001) Moate y Cox (2015)
	atender a la transdisciplina	Henry 1994, en McCombs (2001)
	tipos de propuestas y recursos	contextualización Schiller (2002) Abdelmalak y Trespalacios (2013)
	progresión	McCombs y Whisler, (2000), McCombs (2001a y 2001b)
	variedad de propuestas	McCombs (2001a y 2001b) Moate y Cox (2015)
	variedad en cada propuesta	Lambert y McCombs, 1998 en Schuh (2004)
	respeto a la cultura del alumnado	Bransford et al. (2000) McCombs y Whisler, (2000), Wohlfarth et al., (2008)
	equilibrio entre accesibilidad y desafío	Kilic (2010) Brackenbury (2012)
Entorno de aula	contexto seguro y amable	preocupación por los alumnos interés por su vida fuera de la McCombs y Whisler, (2000), McCombs (2001b) Cullen y Harris (2008)

	escuela	
	habla respetuosa a los alumnos y entre ellos	McCombs (2001b)
	aceptación diferentes puntos de vista	Chocarro et al., (2007) Brackenbury (2012) Moate y Cox (2015)
	favorecedor de relaciones interpersonales	Bucher, Chrystal, Mayer, Mcpherson, Schmunk, Shuler y Walsh (2005) Bishop et al., (2014) Moate y Cox (2015)
	presencia de las emociones	McCombs y Whisler, (2000), McCombs (2001a y 2001b) Cox, 2004 en Cullen y Harris (2008) An y Reigeluth (2011)
	gestión de disciplina	modelo claro de autoridad
	reglas conocidas	
	reglas consensuadas	
	motivación	propuestas relevantes
		Bucher, Chrystal, Mayer, Mcpherson, Schmunk, Shuler y Walsh (2005) Chocarro et. alt. (2007) Brackenbury (2012) Weimer, M. (2013)
	animar opiniones personales	Festinger, 1957 y Piaget, 1973 en Bransford et al., (2000) Oldfather 1993, en McCombs, y Whisler, (2000), Chocarro et. al. (2007) Senge 1990 en Cullen y Harris, (2008)
	entusiasmo y sentido del humor	McKeachie 1990 1992, en McCombs y Whisler (2000) Bucher, Chrystal, Mayer, Mcpherson, Schmunk, Shuler y Walsh (2005) Cox, 2004 en Cullen y Harris, (2008)
	demostrar altas expectativas en todos los alumnos	Bransford et al., (2000) Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers, (2015)
	diseño de ambiente	para favorecer aprendizaje autónomo
		Kilic (2010) Chocarro et al., (2014)
	para favorecer aprendizaje entre pares	Bucher, Chrystal, Mayer, Mcpherson, Schmunk, Shuler y Walsh (2005) Akt, Unver, Demirel, 2004 en Kilic (2010) Baeten et alt 2012 en Moate y Cox (2015)
	instrucción	claridad y foco
		Doyle, T. (2008) McCombs y Miller (2007)
	progresión	McCombs y Miller (2007) Moate, R. M., y Cox, J. A. (2015)

	tipo de propuestas	Fink 2003 en Chocarro et al., (2007) Doyle, T. (2008) Akt, Unver, Demirel, 2004 en Kilic (2010) Mitka y Gates (2010) Brackenbury (2012) Weimer (2013) Bishop et al. (2014) Moate y Cox (2015)
	flexibilidad temporal	McCombs, B., (2001) Brackenbury, T. (2012)
	exigencia	McCombs (2001b) Cleveland-Innes y Emes (2005) Weimer, M. (2013) Wohlfarth et al., (2008)
	apoyos variados	Lambert y McCombs, 1998 en Schuh (2004)
	lógica interna	Henry 1994, en McCombs, B. (2001)
	relación con conocimientos de los alumnos	Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (2000) Bell, 1982a, b, 1985; Bell et al., 1986; Bell and Purdy, 1985 en Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (2000) Cleveland-Innes M, Emes C (2005) Mitka, P., Gates, P. (2010) Brackenbury, T. (2012) Moate, R. M., y Cox, J. A. (2015)
	retroalimentación permanente	McCombs, (2001a y 2001b) Doyle, T. (2008) Kilic, A. (2010)
	relaciones de poder	McCombs, B. (2001) Wohlfarth et al., (2008) Moate y Cox (2015) Doyle, (2008) Abdelmalak, Trespacios. (2013) Weimer (2013)
	espacios de autonomía	Doyle, T. (2008) Doyle, T., Zakrajsek, T. (2012) Chocarro, E., Sobrino, A., González Torres M. C. (2014) Moate, R. M., y Cox, J. A. (2015)
interacción	involucramiento de los alumnos atendiendo intereses	McCombs y Whisler, 2000 McCombs, B. (2001a y 2001b) Tarenzini, Cabrera, Colbeck, Patente y Bjorklund 2001 en Doyle, T. (2008) Akt, Unver, Demirel, 2004 en Kilic, A. (2010) Abdelmalak M, Trespacios J. (2013) Weimer, M. (2013) Moate, R. M., y Cox, J. A. (2015) Brown 2003 en Moate, R. M., y Cox, J. A. (2015)

		involucramiento atendiendo puntos fuertes y débiles	McCombs y Whisler. (2000), McCombs, (2001b), Bucher S, Chrystal S, Mayer D, McPherson T, Schmunk R, Shuler C, Walsh J (2005), Akt, Unver, Demirel, 2004 en Kilic, A. (2010), Moate, R. M., y Cox, J. A. (2015)
		tomar en cuenta reacciones generales y particulares	Pintrich, Brown y Weinstein 1994, en McCombs, B. (2001b)
	actitud general	lenguaje, movimientos	Murray y Renaud 1995, en McCombs, B. L., Whisler, J. S. (2000)
		involucramiento personal	McCombs, B. L., Whisler, J. S. (2000)
	evaluación	metas de aprendizaje claras, comunicadas y consensuadas	Mc Combs y Whisler 2000 en McCombs, B. (2001) Cleveland-Innes M, Emes C, (2005)
		relación entre saber, saber hacer y reflexión	Weimer, M. (2013) Moate, R. M., y Cox, J. A. (2015)
		utilización de la evaluación	Glasser 1994, en McCombs (2001) Schiller (2002) Wohlfart et al. (2008) Stiggings 2002 en Chocarro, González Torres, Sobrino, (2007) Mitka y Gates, P. (2010) Weimer (2013) Bishop et al., (2014)
		existencia de autoevaluación y coevaluación	Glasser 1994, en McCombs, B. (2001) Wohlfart et al. (2008) Doyle, T. (2008) Weimer, M. (2013) Bishop, C.F., Caston, M.I., y King, C.A (2014) McAuliffe y Eriksen, 2002 en Moate, R. M., y Cox, J. A. (2015)
		valoración social de los logros	Mitka, P., Gates, P. (2010) Moate, R. M., y Cox, J. A. (2015)
		formatos de retroalimentación	Vye et al., 1998 en Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (2000)) Harris M y Cullen R (2008)
Profesionalidad y reflexión	retroalimentación	reflexión autogenerada	Henry 1994, en McCombs, B. (2001) Chocarro, E., González Torres M. C., Sobrino, A. (2007) Akt, Unver, Demirel, 2004 en Kilic, A. (2010)
		reflexión a partir	

	de otros	
autoconocimiento profesional	aceptación puntos fuertes y débiles	
	predisposición al trabajo colaborativo	
	satisfacción profesional	McCombs (2001a) Daley (2003)
relación con conocimiento disciplinar	relación con el saber	McCombs, B. L., Whisler, J. S. (2000) Weimer, M. (2013) Wohlfart et al. (2008)
	dominio disciplinar	
creencias	sobre función de la escuela	
	sobre los estudiantes	McCombs (2001) Wohlfart et al. (2008)
	sobre el aprendizaje	Daley (2003) Baeten et al. 2012 en Moate., y Cox (2015)
	sobre el rol docente	Daley (2003) Weimer (2013) Chocarro et al. (2014)

Este era un aspecto crucial para que el cuestionario respondiera conceptualmente al marco de referencia desde su concepción, dando lugar a su definición semántica (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Esto sumado a la valoración de Jueces externos le daría la validez de constructo (Urrutia Egaña et al., 2015).

e. Redacción preliminar de ítems y ordenamiento

El análisis previo permitió asegurar representatividad del marco teórico en el futuro instrumento. Se pasó a la transformación de estos indicadores en formato de ítems posibles del cuestionario. Se realiza en dos instancias: definición conceptual del ítem, y su redacción. En esta etapa se generaron la cantidad de salidas posibles de definición conceptual que agotarían lo representado por el indicador con un criterio no parsimonioso sino de exhaustividad.

Se le dio luego formato de ítems para la primera versión del cuestionario (Tabla 6).

Tabla 6.

Ejemplo construcción primera versión ítems desde indicadores

<i>Características</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems aspecto conceptual</i>	<i>Ítems modo borrador</i>
Relación con el conocimiento	Con lo previsto en el currículo	se planifica teniendo en cuenta la lógica organizativa del currículo	comprenden las relaciones entre conocimientos
		se tiene como meta el conocimiento profundo	esperan comprender en profundidad
		se planifica a partir del conocimiento sobre el aprendizaje	están confiados en que sus conocimientos y habilidades tienen valor
	con lo específico disciplinar	se promueve el conocimiento de los aspectos centrales de las disciplinas	pueden identificar los conocimientos fundamentales de las diferentes áreas del conocimiento
		se definen los contenidos a partir del desarrollo de competencias	comprenden que los conocimientos se deben poner en juego
	jerarquización de contenidos	los alumnos identifican cuando un conocimiento es fundamental	ponen en juego sus saberes y habilidades en situaciones de aprendizaje
		los contenidos están al servicio del aprendizaje	saben que los conocimientos no son un fin en sí mismo
	con los niveles de progreso de los alumnos	todos los alumnos pueden aprender en las diferentes propuestas	comprenden que todos pueden aprender en las diferentes propuestas
	atender a la transdisciplina	los contenidos se proponen integrados entre sí	
		los contenidos se integran a partir de los aprendizajes esperados	pueden decir para qué aprenden
		los contenidos tienen que ver con la realidad de los alumnos	pueden relacionar lo que se trabaja en clase con su vida

Queda conformado una primera versión del cuestionario, con 113 ítems en seis subescalas (Orientación al aprendiz, Orientación de la instrucción, Empoderamiento del estudiante, Monitoreo de los aprendizajes, Emociones y clima de aula, y Desarrollo profesional docente). El alto número de ítems de esta primera versión responde a la minuciosidad del análisis del marco conceptual.

f. Revisión del modelo

Visto el resultado de un cuestionario con una cantidad considerable de subescalas y de ítems, se pasó a analizarlo críticamente buscando su simplificación.

Se reagruparon los ítems de acuerdo a la propuesta conceptual del Marco para la enseñanza de Danielson, de forma de construir una subescala para cada una de sus Dimensiones: Orientación al aprendizaje, Entorno de aula, Orientación de la instrucción y Desarrollo profesional docente.

Una vez agrupados los ítems, se les dio orden dentro de cada subescala. El orden lo dieron los Principios de *Learner-centered* brindando estructura lógica al encadenamiento de ítems. Asimismo, se disminuyó el número de ítems, eliminando repeticiones conceptuales.

Se conformó un cuestionario con 99 ítems distribuidos en 4 subescalas para la reflexión personal de la práctica docente (ver Anexo 1).

En cuanto a los niveles de la escala Likert, se decidió los niveles de la escala relativos a frecuencia de ocurrencia fueran: “Nunca”, “Raramente”, “Algunas veces”, “Frecuentemente”, “Muy frecuentemente”.

Se valoró el peso de los diferentes componentes del marco conceptual en el instrumento por lo que se analizó la ponderación de los ítems en relación a ambos marcos conceptuales. Se analizó la cuantificación de ítems por Dimensión y Principio.

Este análisis deja de relieve que no todas las dimensiones ni los factores están presentes con igual ponderación en el cuestionario. Esto es coherente con el formato que busca relacionar los principios de LC con las dimensiones de las competencias docentes, ya que no resultó una representación equitativa. Por ejemplo, es claro que la Dimensión Instrucción tenga mayor peso ya que en ella se evidencia buena parte de la práctica docente; del mismo modo cuando el modelo LC hace énfasis en el aprendizaje, esto se refleja en el peso que tienen los Factores cognitivos y metacognitivos en el cuestionario.

2.5.Procedimiento

2.5.1. Validación del cuestionario

2.5.1.1. Validación por expertos

El Juicio mediante valoración de expertos es un procedimiento que se realiza partiendo del supuesto de que personas formadas e informadas en la temática del instrumento podrán dar su visión acerca del mismo, su valor conceptual y su utilización específica (Barraza Macías, 2007; Carretero-Dios y Pérez, 2005; Dorantes-Nova et al., 2016; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Urrutia Egaña et al., 2015) como parte de la validez de contenido.

El primer paso para realizarlo fue crear una guía para ser enviada a los jueces expertos especificando lo que se les solicita y facilitando la valoración de acuerdo al marco conceptual y su experticia (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) (ver Anexo 2).

Para su construcción se siguió el proceso presentado en la Figura 8, estableciendo los campos y con qué categorías se realizaría la valoración. La guía solicitó que los expertos valoraran la adecuación de la carta presentación, de los datos solicitados, la gradación de la escala, y fundamentalmente que valoraran cada ítem con escala numérica (entre 1 y 4 en nivel de acuerdo) en relación a la Claridad, Pertinencia al constructo *Learner-centered*, Pertinencia a la Dimensión y Relevancia de cada ítem. Para cada Dimensión se solicitó analizar el criterio de Suficiencia, entendiendo por ésta que los ítems que la componen cubren todos los aspectos de esta. Se pidió también que aportaran recomendaciones. Se la acompañó con dos tablas de especificación de ambos marcos con los indicadores respectivos como forma de servir de apoyo conceptual para la valoración del instrumento (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Figura 8

Temas para recoger mediante en análisis de Jueces expertos



Como ya se dijo, el panel de Jueces se seleccionó teniendo en cuenta experticia y accesibilidad. Se contactaron nueve especialistas en docencia-formación docente o en metodología, con Doctorados o Máster en su defecto, con años de experiencia y trayectoria en su área (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Urrutia Egaña et al., 2015). En el primer panel, se recibieron respuestas completas de seis de ellos. Dos expertos enviaron valoración general del cuestionario, sin cuantificar cada ítem, y un experto en temas de evaluación se excusó de enviar valoración, reconociendo su desacuerdo conceptual con la utilización de instrumentos de estas características para la evaluación. En este caso, igualmente envió algunas consideraciones generales sobre los ítems.

De acuerdo a la metodología para la validación de contenido de un instrumento de recogida de información se analiza el grado de acuerdo existente entre la valoración de los Jueces a los ítems, y se puede hacer mediante el cálculo de Kapa de Fleiss (Bouza, 2005; Cerda y Villarroel, 2008; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Benavente Reche y Ato García, 2009; Torres Gordillo y Perera Rodríguez, 2009; Muñoz Arroyave y Serna Bardavío, 2015; Robles Garrote y del Carmen Rojas, 2015). Este es un estadístico que permite analizar el acuerdo entre múltiples observadores, y que tiene en cuenta el rol del azar en esta concordancia. El valor de Kappa (K) puede ir desde +1 a -

1, correspondiendo el 0 al valor propio del azar (Cerde y Villarroel, 2008; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Cuanto más se acerque el valor de K a +1, es mayor el grado de concordancia entre los jueces u observadores. La interpretación de los valores Kappa, se pueden hacer a partir de las propuestas de Fleiss (1981, citado por Torres Gordillo y Perera Rodríguez, 2009) que valora la fuerza de la concordancia como *Excelente* cuando está por encima de 0,75, como *Buena*, para valores entre 0,61 y 0,75, y *Regular* entre 0,40 y 0,60.

Se analizó el Kappa de Fleiss¹⁵ por Dimensión y atendiendo a las categorías que les fueron solicitadas a los expertos (Tabla7).

Tabla 7.

Análisis concordancia entre expertos, 1er panel

	Claridad	PConstructo	PDimensión	Relevancia
Kappa Fleiss	-,033	-,030	-,044	-,030
Probabilidad condicional para cada valor				
1	,000	,000	,000	,000
2	,090	,000	,084	,073
3	,051	,093	,073	,079
4	,777	,092	,754	,763

Estos resultados hablan de un instrumento sin respaldo suficiente, por lo que debería ser corregido y nuevamente testeado. Esta secuencia entre corrección, testeo y análisis estadístico pasa a ser el proceso metodológico hasta conseguir un Kappa cercano a ,7 de acuerdo a la cantidad de expertos del panel que permitiría avanzar hacia el pilotaje (Fig. 9).

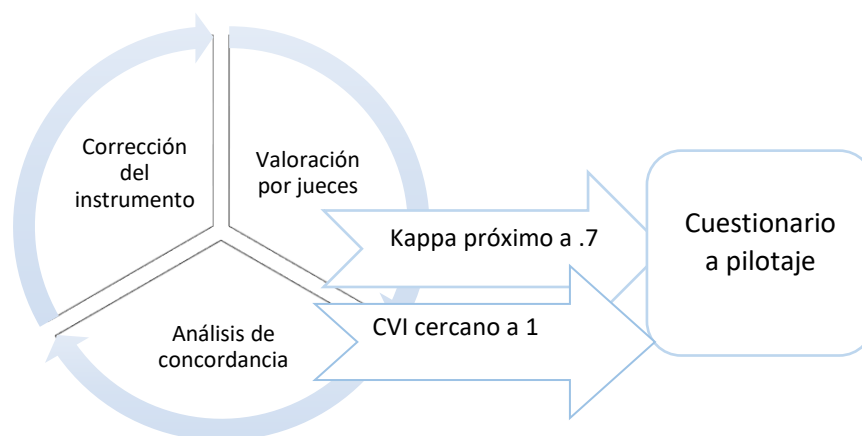
Más allá de la falta de concordancia entre los jueces, se contaba con una cantidad de información cuantitativa y cualitativa que debería ser utilizada. Como primer criterio se decidió analizar las valoraciones dadas por los expertos a cada ítem y se trabajó sobre las valoraciones directas, sin recodificar ya que se requería saber cuan valorado y aceptado estaba cada ítem. Así, quedaron “bajo sospecha” los ítems con Medias < 3,67

¹⁵ con SPSS 25, con el agregado de la extensión Kappa de Fleiss brindada por David Nichols, de IBM Community, descargable desde <https://www.ibm.com/developerworks/community/files/app#/file/48234a16-fb14-4bee-8c18-570319c57108> como STATS FLEISS KAPPA.spe

en cada una de las categorías analizadas, lo que suponía que por lo menos uno de los valores otorgados era 2.

Figura 9

Secuencia de validación cuestionario



Los ítems con esos valores de media fueron puestos en cuarentena y se analizaron desde dos parámetros: las recomendaciones cualitativas dadas por los jueces expertos y el marco conceptual. Así, aquellas aseveraciones que obtuvieron baja aprobación y que no fueran considerados centrales desde el marco de referencia se quitaron, y se modificaron aquellos que recibieron devolución cualitativa aceptable desde el marco. En relación a las recomendaciones recibidas, se las relaciona también con el marco de referencia y se decide si se las incorpora o no.

Siguiendo este procedimiento, se termina teniendo un instrumento con 62 ítems, manteniéndose las cuatro dimensiones.

2.5.1.2. Nuevos rumbos del estudio.

En el momento en que se estaba realizando esta corrección del cuestionario, las autoridades de la universidad en la que se desempeña la investigadora, le requirieron dedicación en el recientemente creado Centro LUDUS (de apoyo al docente universitario con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de todas las

carreras), por lo que se analizó la posibilidad de redirigir este estudio a los fines de dicho centro.

De dicho análisis se concluyó:

- a) que generar un instrumento de autoevaluación de la práctica para profesores universitarios resultaba pertinente y alineado a las necesidades del Centro LUDUS,
- b) que se requería estudiar si los marcos de referencia desde los que se comenzó a construir el cuestionario mantienen su validez para el ámbito de docencia universitaria,
- c) que se planteaba como necesario comprobar que las decisiones tomadas para corregir el instrumento resultaban válidas para el nuevo contexto,
- d) que se necesitaría volver a redactar algunos ítems para adecuarse al ambiente de educación superior,
- e) y que el cambio de población objetivo probablemente facilitarían el acceso a la misma.

Entonces se comenzó a intervenir en el cuestionario analizando:

I. Definiciones operativas formales de la estructura del cuestionario

Se mantuvieron los criterios de construir el instrumento con ítems redactados desde la experiencia del estudiante, y con opciones de respuesta de cinco niveles en una escala Likert.

II. Delimitación conceptual de los constructos: Marco de competencias docentes y Principios de *Learner-centered*

Se analizaron ambos marcos conceptuales desde los que fue creado el cuestionario original. Dado que el mismo se utilizó para el análisis de la práctica en educación básica, se requirió análisis de pertinencia para el ámbito de educación superior. Se concluyó que, salvo situaciones contextuales propias de la educación superior y énfasis en lo académico, son marcos que se pueden utilizar para el análisis de la docencia universitaria en lo que refiere fundamentalmente a su función docente (Committee on Academic Programs and Teaching -CAPT, 2005; Doyle, 2008; Doyle y Zakrajsek, 2012; Robertson, 2005; Robertson-Kraft y Zhang, 2016).

III. Revisión del modelo

Se tomó el cuestionario en el formato posterior al análisis de la valoración de expertos. Se mantuvieron las cuatro subescalas y se modifican los ítems siguiendo el criterio situacional universitario. Se modifica la redacción de los ítems que lo ameritan, sin afectar el alcance conceptual de los mismos. Ejemplos en Tabla 8.

Tabla 8.

Adecuación ítems a ámbito universitario

Versión para docente Educación Básica	Versión para docente Educación Superior
Se sienten escuchados	Se sientan escuchados al manifestar sus opiniones y puntos de vista
Perciben el tiempo como una presión a la hora de aprender	Perciben que el tiempo los limita a la hora de aprender
Trasladan por sí mismos los aprendizajes del aula a la vida fuera de la escuela	Trasladan por sí mismos los aprendizajes a la vida fuera del ámbito académico
Pueden nombrar el propósito de cada actividad	Pueden nombrar la finalidad de cada propuesta académica
Identifican los conocimientos fundamentales de las diferentes áreas	Identifican los conocimientos fundamentales de la disciplina
Se comunican con vocabulario rico y preciso	Manejan un vocabulario académicamente pertinente

2.5.1.3. Proceso de validación del cuestionario modificado

El cuestionario quedó diseñado para el ámbito de la docencia universitaria con 62 ítems en cuatro dimensiones, y se preparó su validación.

Se define un segundo panel de 7 expertos, de los que respondieron adecuadamente 5 de ellos (datos de los jueces en Sujetos).

Se analizan las valoraciones obtenidas calculando Kappa de Fleiss (Tabla 9).

Nuevamente se obtienen valores que no validan el instrumento. Se analiza, con el fin de corregirlo, la información cualitativa brindada, obligando a tamizar los ítems que muestran nivel bajo, de acuerdo al criterio ya manejado en panel anterior.

Tabla 9.

Análisis concordancia expertos. 2º panel

	Claridad	PConstructo	Pdimensión	Relevancia
Kappa	-.060	-.082	-.075	-.092
Probabilidad condicional para cada valor				
1	.000	.000	.000	.000
2	.111	.098	.045	.026
3	.133	.118	.148	.155
4	.676	.623	.685	.645

Luego de este análisis se eliminan ocho ítems, que obtuvieron valoración baja, fueron cuestionados por los expertos y no resultaban imprescindibles de acuerdo al marco conceptual. También dos ítems se unieron en uno:

Reflexionan sobre sus conocimientos y habilidades	Favorezco que los estudiantes monitoreen sus propios aprendizajes
Monitorean y organizan sus aprendizajes	

Mientras se esperaba la realización del 3er panel, se realizó una aplicación para detectar dificultades de comprensión de las consignas y los ítems, de errores de formato o lingüística, o de tropezones en la fluidez a la lectura (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

Se seleccionó una muestra que forma parte del universo de esta investigación. Se los escogió por conveniencia, accesibilidad y cuidando que cubrieran los diferentes perfiles existentes entre los docentes de la universidad: docentes con alta dedicación a la tarea con funciones de gestión e investigación, profesores académicos dedicados únicamente a la docencia, docentes profesionales cuya relación laboral con la universidad implica únicamente horas de clase. También se cuidó que la muestra estuviera formada por profesores de diferentes carreras.

Se les entregó una copia del cuestionario y se les pidió que lo leyeran el como si lo fueran a completar, anotando en el propio documento las dificultades que se les presentaran para responder, por no comprender el vocabulario, la formulación de cada ítem, por errores de sintaxis u ortográficos.

Se recogieron los documentos y se sistematizaron las anotaciones realizadas. Se las analizó y se volvieron a redactar los ítems dificultosos. Una de las anotaciones más generales planteadas por los integrantes de la muestra, se refirió a la conveniencia de

plantear todos los ítems en primera persona, modificando los que se encontraban en formato impersonal. Aportaron también sugerencias para nominar los niveles de la escala Likert. Sugieren que sus denominaciones pueden dar lugar a errores y proponen se las cambie por: Nunca, Casi nunca, Algunas veces, Muchas veces y Casi siempre.

Se concordó con lo propuesto, y se realizaron las modificaciones de redacción sugeridas para facilitar la lectura.

Se pasa al 3er panel de expertos. En esta oportunidad, 4 de los miembros del 2º panel acceden a re-valorar el cuestionario modificado. Esta repetición fue muy importante porque otorgan las conveniencias de un panel Delphi. Se contactan 3 expertos más (características en ítem Sujetos). Los valores de Kappa Fleiss que se obtienen se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10.

Análisis de concordancia expertos. 3er panel

	Claridad	Pconstructo	Pdimensión	Relevancia
Kappa	.000	-.024	.007	.015
Probabilidad condicional para cada valor				
1	.030	.000	.000	.067
2	.044	.000	.000	.000
3	.070	.000	.000	.000
4	.884	.942	.980	.968

Nuevamente se está frente a valores no aceptables, por lo que se comienza un proceso de búsqueda de explicación de esta situación.

A lo largo de los tres paneles de expertos, analizando los datos registrados, y los valores de los cálculos estadísticos, se puede observar un comportamiento particular de Kappa Fleiss. Si bien han mejorado a medida que mejoraron las valoraciones y los consensos entre jueces, se mantiene en valores muy marginales. El ejemplo de este último panel es paradigmático. En él, por ejemplo, en la categoría Relevancia donde solamente 8 ítems no logran consenso total (por 1 experto en 6 casos, y por 2 en dos de ellos), el valor de $K=0,015$ no parece tener sentido. Este comportamiento resulta más llamativo cuando en el cálculo de K, las probabilidades de que los ítems sean valorados con alguna de las puntuaciones es para 1 de 6,7%, para 2 y 3 de 0%, y para el valor 4 de 96,8%. Estas

probabilidades indican la fuerza del consenso obtenido, contrastando con el valor muy bajo de Kappa.

Es muy probable que se estuviera frente a uno de los desempeños paradójicos del estadístico (Ato García et al., 2006; Benavente Reche y Ato García, 2009; Falotico y Quatto, 2015) que en determinadas circunstancias muestra sesgo o prevalencia (en relación a diferencias entre valores marginales de los jueces o debido a resultado global extremo para una categoría). En este caso parece haber una paradoja de prevalencia, ya que se encuentra un corrimiento extremo hacia la máxima valoración de los ítems por todos los jueces.

Por tanto, se decidió incorporar otro estadístico para valorar el acuerdo entre expertos. Se resolvió utilizar también la Escala de Validez de contenido (CVR y CVI, *Content Validity Ratio* y *Content Validity Index*) propuesto por Lawshe (Lawshe, 1975; Tristán, 2008; Wilson et al., 2012). Este estadístico mide el grado de consenso entre expertos en cada uno de los ítems a valorar, tomando en cuenta únicamente las valoraciones de “esencial” y brindando un valor entre 0 y 1 para cada ítem (CVI). A su vez, analiza el conjunto de ítems de la escala, otorgando un valor también entre 0 y 1, el CVR. Ambos estadísticos varían en su exigencia de aprobación, dependiendo del número de expertos involucrados.

En el caso del presente cuestionario se tomaron como “esencial” las valoraciones=4.

Se calcula CVR-CVI¹⁶ de los tres paneles y se los compara con los valores de Kappa de Fleiss obtenidos (Tablas 11 y 12).

Tabla 11.

Kappa Fleiss en los tres paneles

Kappa	Claridad	Pertinencia constructo	Pertinencia dimensión	Relevancia
Panel 1	-.033	-.030	-.044	-.030
Panel 2	-.060	-.082	-.075	-.092
Panel 3	-.000	-.024	.007	.015

¹⁶ con Worksheet de Dr. Harold Peach de Georgetown College harold_peach@georgetowncollege.edu creado en octubre de 2016 y revisado en marzo de 2017

Tabla 12.

Content validity ratio en los tres paneles

CVR	Claridad	pertinencia constructo	Pertinencia dimensión	Relevancia
Panel 1	.596	.502	.525	.529
Panel 2	.381	.323	.432	.355
Panel 3	.764	.88	.955	.94

Se decidió atender al valor aportado por el índice de Lawshe, que evidencia claramente la mejora y concordancia en la valoración de los expertos. Así, y dadas las características de este cuestionario -generado no con carácter certificativo sino de exploración- y adoptando las recomendaciones cualitativas de los expertos, se toman por valores aceptables para validar el cuestionario (Ayre y Scally, 2014).

Se atienden las recomendaciones de los expertos, se mejoran las redacciones y se arriba así a la versión final del instrumento de 57 ítems (ver Anexo 3), que pasa a pilotaje.

2.5.1.4. Pilotaje

Buscando la validación de constructo del instrumento, se pasó a realizar un piloto para analizar su estructura interna. Para eso se utilizaron procedimientos de psicometría clásica realizando el análisis factorial (exploratorio y confirmatorio) para poder evidenciar las variables latentes dentro del conjunto de variables activadas por los ítems del cuestionario (Freiberg Hoffmann et al., 2013). Se presenta a continuación el procedimiento seguido para arribar a un cuestionario validado.

2.5.1.5. La muestra

De acuerdo a lo que se planteó en el apartado Sujetos, el universo de este estudio corresponde con el total de los profesores de las diferentes carreras de grado de la Universidad Católica del Uruguay. Este se componía de 1107 profesores al momento de plantearse el pilotaje. Para que el pilotaje sea adecuado a la validación del instrumento, se seleccionaron entre 5 y 10 participantes por ítem del instrumento (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Dada su última versión, con 57 ítems, el pilotaje debió contar al menos con 285 sujetos.

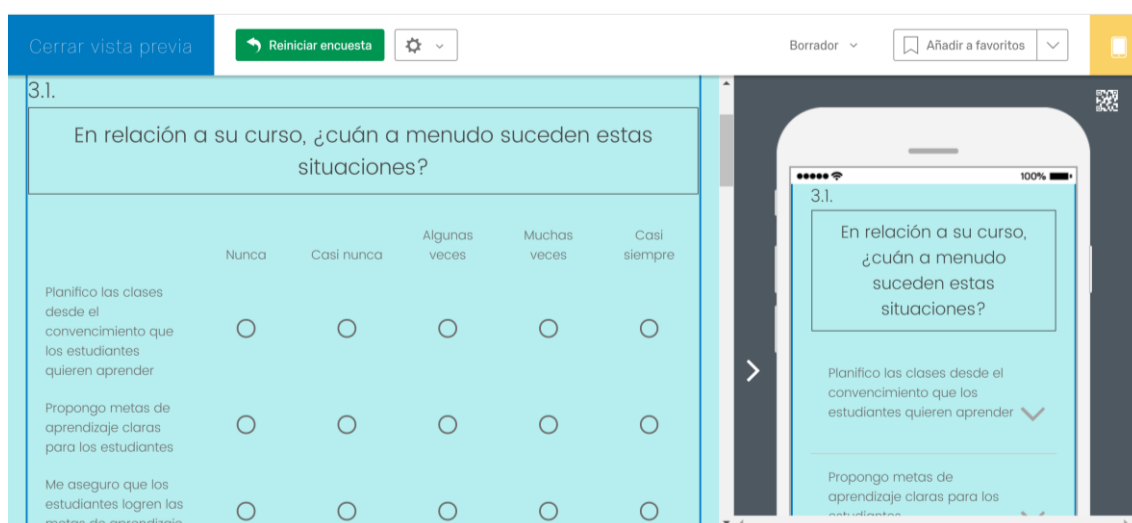
Como para este estudio interesa que la representación de la muestra corresponda a la proporcionalidad existente en el universo en relación a las facultades, se ordenaron y numeraron los sujetos por el criterio “facultad”. Para proceder a la selección aleatoria estratificada de la muestra, se calculó el índice de muestreo para llegar a 300 sujetos. En Excel se realizó el cálculo aleatorio identificando una serie de sujetos como parte de la muestra. Sin embargo, previendo posibles dificultades en la recogida de respuestas, se seleccionó una segunda muestra de iguales características, y se la dejó en espera.

Se decidió realizar la distribución del cuestionario por medios digitales por practicidad, aun sabiendo que al no haber contacto personal directo con los profesores, el porcentaje de respuesta pudiera ser menor.

Se investigaron diferentes plataformas de gestión de cuestionarios y se decidió utilizar Qualtrics para lo que la Vicerrectoría de Programas Académicos de la Universidad facilitó una licencia. Esta plataforma tiene como ventajas, el aseguramiento de la custodia del archivo de los datos, la posibilidad de reenvío programado de invitación, la posibilidad de que el respondiente lo haga desde computador, tableta o teléfono móvil (Figura 10) así como la descarga de los resultados en diferentes formatos. Se diseñó el cuestionario, decidiendo que el mismo comience por las escalas, dejando los datos filiatorios para el final.

Figura 10

Vista previa del cuestionario mediante Qualtrics en ordenador y teléfono móvil



Para llegar a los profesores y recabar su consentimiento informado, se elaboraron dos protocolos: un correo en el que se le invita a participar en el cuestionario, se le explica el alcance, y un espacio auxiliar que corresponde al consentimiento informado. Se propuso un ámbito auxiliar para el consentimiento, de forma de tener a los participantes individualizados, pero no relacionados con las respuestas dadas, como forma de asegurar el anonimato. A este consentimiento es al que se accede por intermedio del correo de invitación, y si se acepta participar cliqueando donde corresponde, se arriba directamente al cuestionario central. El correo se diseñó en Qualtrics, se programó cuando sería enviado y cuando se enviará un recordatorio. En Anexos 4 y 5 se adjuntan el correo y el consentimiento.

Se comenzaron a recabar las respuestas, a la semana se envió un recordatorio y se decidió esperar. Un mes después de la primera invitación se habían recibido 126 respuestas, por lo que se desata la convocatoria a la segunda muestra. En esta oportunidad se envía el mismo correo de invitación, esta vez no desde la plataforma Qualtrics, sino desde la casilla de correo institucional de la investigadora, y a nombre personal del profesor. Se recibieron 177 respuestas, completándose así la muestra necesaria (303 sujetos).

La muestra, si bien en su definición se buscó que fuera estratificada por facultad, no necesariamente terminó siéndolo por depender de la respuesta voluntaria. Finalmente, las respuestas recibidas evidencian que, pese a no ser realmente estratificada, conserva fundamentalmente las proporciones del universo (Tabla 13).

Tabla 13.

Participantes pilotaje por facultad

Participantes por facultad	
Facultad Ciencias Empresariales	101
Facultad Derecho y Ciencias Humanas	66
Facultad Ciencias de la Salud	80
Facultad de Ingeniería y Tecnologías	56
Total	303

2.5.1.6. Resultado pilotaje. Análisis estadístico

Al tratarse de un cuestionario inédito, se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para conocer la dimensionalidad del instrumento evidenciando los factores latentes identificables por debajo de los datos (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014; Matsunaga, 2010; Mavrou, 2015; Pérez y Medrano, 2010).

Previamente a ello se procedió a hacer análisis de fiabilidad. La misma se calculó para todo el cuestionario y por escala (dimensión) por medio del programa JASP¹⁷ que la calcula por medio de Omega de Mc Donald, el adecuado por tratarse de datos ordinales (Frías-Navarro, 2021). En este cálculo (Tabla 14) se obtuvieron valores muy adecuados de acuerdo a lo propuesta por Nunnally y Bernstein (1999).

Tabla 14

Fiabilidad total y por escalas

	Omega de McDonald	
	95% CI	N de elementos
Cuestionario total	.949	57
Dimensión 1	,856	17
Dimensión 2	,830	13
Dimensión 3	,879	17
Dimensión 4	,853	10

Inmediatamente se realizó un estudio de las características de normalidad de las respuestas a los ítems, como procedimiento para descartar aquellos que no resultaran discriminantes. Se procedió por medio del cálculo de Curtosis y Asimetría, entendiendo que los valores que escapen a $\pm 1,5$ en cualquiera de los índices, podría ser considerado no adecuado (Pérez y Medrano, 2010).

De esa forma se identifican 14 ítems con valores más allá de lo adecuado (Tabla 15), y pasan a ser analizados desde el punto de vista del constructo teórico.

¹⁷ Programa estadístico libre de la Universidad de Amsterdam, obtenido en <https://jasp-stats.org/download/>

Tabla 15.*Ítems con valores extremos de asimetría y curtosis*

Ítem	Media	DS	Asimetría	Curtosis
I1	4,47	,727	-1,517	2,982
I6	4,64	,576	-1,547	2,479
I20	4,63	,691	-2,154	4,992
I26	4,70	,552	-2,132	6,846
I27	4,73	,506	-2,345	9,472
I30	4,71	,860	-1,747	3,011
I35	4,60	,682	-1,894	3,944
I41	4,52	,690	-1,480	2,482
I43	4,45	,761	-1,504	2,621
I51	4,79	,460	2,138	3,907
I52	4,78	,500	-2,592	7,683
I55	4,73	,532	-2,147	5,149
I56	4,55	,683	-1,647	3,309
I57	4,33	,795	-1,418	2,696

Una vez realizado el análisis conceptual se eliminaron los ítems 1, 6, 20, 26, 27, 30, 35, 51, 52, 55 y 56 ya que su desaparición no pone en riesgo el tejido teórico del cuestionario. Son ítems cuyo foco queda representado en otros. En cambio, los ítems 42, 43, 52 y 57 se rescatan y mantienen por tratar aspectos centrales del constructo a estudio: gestión del aprendizaje, lenguaje académico, aporte a la profesión y estrategias de enseñanza. De este procedimiento resultó un cuestionario de 46 ítems para pasar a Análisis Factorial Exploratorio.

El cálculo del AFE se realizó con diferentes métodos de extracción, y se utilizaron dos programas estadísticos (SPSS 24 y Factor Analysis¹⁸). Se decidió utilizar el programa Factor al encontrar variada literatura que lo recomendaban sobre el SPSS al trabajarse sobre datos ordinales (en este caso con escala Likert) ya que permite el análisis en matrices policóricas (Baglin, 2014; Dominguez Lara, 2014; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014; Izquierdo et al., 2014; Lorenzo-Seva y Ferrando, 2019; Lloret et al., 2017; Zumbo et al., 2007).

De todos modos, se utilizó también el cálculo con SPSS (aunque por defecto suponga matrices Pearson), ya que debido al tamaño de la base de datos, no era esperable obtener

¹⁸ Programa gratuito. Información y descarga en <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/>

resultados diferentes (Lloret et al., 2017). Sin embargo, de presentarse discrepancia se optaría por el cálculo a partir de matrices policóricas mediante Análisis Paralelo entendiéndose que ese procedimiento resulta más ajustado a los datos con que se cuenta (Baglin, 2014; Dominguez Lara, 2014)

Se descartó utilizar el método de Componentes Principales, al considerarse que lo que se pretendía era descubrir los factores latentes no tenidos en cuenta a la hora de construir el instrumento, más que eliminar los aspectos menos sustantivos (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Matsunaga, 2010; Lloret-Segura et al., 2014).

Se realizó el cálculo con el método de Ejes principales, con Rotación Oblimin en SPSS (Lloret-Segura et al., 2014), y mediante Robust Unweighted Least Squares (RULS), con rotación Robust Promin en el programa Factor. El método RULS se eligió por considerarse sólido y valorado como generador de estimaciones correctas (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014). Se definió una rotación oblicua, ya que resultaría inconsistente suponer la independencia cierta de los factores, cuando el cuestionario se refiere a un mismo constructo (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014; Lorenzo-Seva y Ferrando, 2019)

El primer resultado obtenido es el que habla de la pertinencia y adecuación de la muestra para intentar en ella el AFE, mediante la determinación de que los ítems están suficientemente relacionados (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Pérez y Medrano, 2010). Se obtuvieron los valores de la prueba de esfericidad de Bartlett que evalúa la hipótesis nula y que se espera que reporte significatividad cercana a .000, y el índice Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) que evidencia el grado de predictibilidad de cada variable desde las demás, y se busca el valor más cercano a 1.

Utilizando ambos programas se obtuvieron valores muy adecuados que justifican seguir adelante con el AFE (Tabla 16).

Tabla 16.

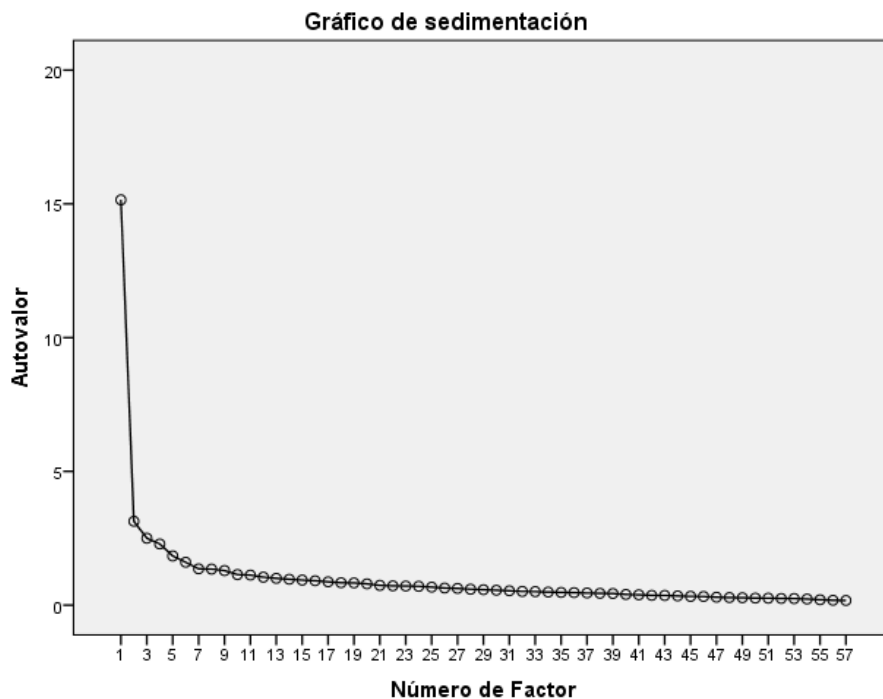
KMO y esfericidad de Bartlett

		Con SPSS	Con Factor
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.913	0.91390
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	5853.683	5843.2
	gl	1035	1035
	Sig.	.000	0.000010

Calculando con SPSS, se analizó la cantidad de factores validados mediante el procedimiento. No resultó muy fácil esta determinación, ya que las cargas factoriales y la varianza explicada no aparecían como concluyentes para la selección de factores (Costello y Osborne, 2005; Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014; Lloret-Segura et al., 2014). Se calculó con 3, 4, 5, 6 y hasta 7 factores. Por ejemplo, con 6 factores con cargas factoriales mayores que 1, se obtuvo una varianza de 46,5. En todos los casos, se obtuvo un primer factor muy potente con carga de 14,5, y los demás factores más débiles. Esto resultó evidente en el gráfico de sedimentación (Figura 11).

Figura 11

Gráfico de sedimentación AFE mediante Ejes principales



La situación se tornó más certera al realizar el cálculo en el programa FACTOR, mediante Parallel Analysis (Tabla 17), que recomendó 4 factores mediante el análisis de matrices de correlación policórica.

Tabla 17*Recomendación de factores a considerar por análisis paralelo*

Variable	Real-data	Mean of random	95 percentile of random
	% of variance	% of variance	% of variance
1	35.0185*	4.7384	5.0395
2	6.4414*	4.4903	4.7245
3	5.3412*	4.2827	4.4948
4	4.4756*	4.1183	4.2972

* Advised number of dimensions: 4

Se solicitó el AFE para 4 factores (en SPSS y FACTOR) y se vio la coincidencia en el modelo resultante, que resultó muy similar. (Tabla 18)

Se analizó el resultado de la matriz, buscando la estructura factorial más simple, considerando las cargas por encima de .30, con pocas cargas cruzadas y atendiendo a que ningún factor tuviera menos de tres ítems (Costello y Osborne, 2005). Por falta de estas condiciones, y debido a que su desaparición no distorsiona la estructura conceptual del cuestionario se eliminan los ítems 17, 28 y 34.

Tabla 18.*Cargas factoriales 4 factores*

	Matriz de patrón ^a							
	1		2		3		4	
	SPSS	Factor	SPSS	Factor	SPSS	Factor	SPSS	Factor
I24	.638	.827						
I12	.544	.680						
I2	.537	.699	.329	.400				
I36	.526	.707						
I37	.515	.753						
I43	.437	.629						
I33	.414	.623		-.326				
I3	.363	.442		.333				
I32	.359	.501						
I8			.567	.646				
I9			.563	.728				
I11			.460	.525				

I15			.455	.449			
I7			.445	.516			
I5			.411	.548			
I13	.327	.367	.341	.403			
I4			.304	.353			
I34							
I17							
I40					-.812	.922	
I38					-.788	.931	
I45					-.709	.796	
I53		.405			-.565	.593	
I42					-.552	.622	
I16					-.533	.619	
I14					-.509	.679	
I47					-.414	.563	
I10					-.413	.430	
I46	.313	.431			-.391	.396	
I57		.307			-.377	.424	.363
I25		.377			-.368	.355	
I44					-.360	.383	
I29					-.329	.429	
I50					-.320	.408	
I23							.733
I21							.598
I18							.504
I41							.467
I39							.446
I22							.429
I31							.415
I19							.401
I49							.348
I48		.451					.331
I28							.320
I54	.313	.479					.316

SPSS

Extracción: factorización de eje principal.
Rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 24 iteraciones.

Factor:

Método de extracción: Robust Unweighted Least Squares (RULS)

Rotación: Robust Promin

Para atender a la plausibilidad, se realiza el análisis de los ítems agrupados en los factores resultantes buscando el sentido conceptual del agrupamiento sugerido. Un primer análisis sugiere optar por el resultado obtenido mediante FACTOR en los casos de discrepancia encontrados (ítems 25, 46, 48 y 54 que se cargarán al Factor 1).

El modelo resultante (Tabla 19) es un cuestionario de 43 ítems con 4 factores, que a partir del análisis conceptual se denominaron: F1-Orientación a metas de aprendizaje, F2-Aprendizaje como construcción del estudiante, F3-Procesos cognitivos y metacognición y F4-Personalización, motivación y clima.

Si bien el análisis conceptual de los modelos con 5 y 6 factores resultaba también plausible, el de 4 se consideró más parsimonioso para explicar el fenómeno.

Tabla 19.

Estructura factorial cuestionario modelo 4 factores

		F1	F2	F3	F4
ORIENTACIÓN A METAS DE APRENDIZAJE					
2	Propongo metas de aprendizaje claras para los estudiantes	.699			
3	Me aseguro de que los estudiantes logren las metas de aprendizaje propuestas	.442			
12	Ofrezco a los estudiantes la guía necesaria para alcanzar los aprendizajes	.680			
24	Los estudiantes saben lo que se espera de ellos	.827			
25	Utilizo variedad de estrategias y metodologías para que todos aprendan	.377			
32	Pretendo que los estudiantes alcancen altos niveles académicos	.501			
33	Planifico mis clases teniendo en cuenta los tiempos de aprendizaje de los estudiantes	.623			
36	Me aseguro de que tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo	.707			
37	Durante el curso me aseguro de que los estudiantes vayan identificando los contenidos fundamentales de la disciplina	.753			
43	Promuevo que en el aula se maneje un vocabulario académicamente pertinente	.629			
46	Presento la evaluación como un insumo para futuros aprendizajes	.431			
48	Considero mi curso como un espacio privilegiado para la construcción de aprendizajes académicos	.451			
54	Genero condiciones para que todos los alumnos puedan aprender	.479			
APRENDIZAJE COMO CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIANTE					
4	Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas		.353		

5	Propongo actividades que requieren que el estudiante se esfuerce	.548
7	Propongo situaciones que obligan a los estudiantes a poner en acción los conocimientos que van adquiriendo	.516
8	Diseño situaciones de aprendizaje que desafíen a los estudiantes	.646
9	Aliento en clase la búsqueda autónoma de información pertinente	.728
11	Promuevo que los estudiantes utilicen libremente variedad de recursos para sus aprendizajes (por ejemplo, desarrollos digitales y audiovisuales, bibliografía variada, consultas a expertos, etc.)	.525
13	Brindo retroalimentación que da a los estudiantes información para alcanzar los aprendizajes	.403
15	Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias en relación a temas y formas de resolver las situaciones planteadas en el curso	.449
<hr/>		
PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNICIÓN		
10	Planifico diversidad de actividades teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje de los estudiantes	.430
14	Los aliento a proponer actividades y/o formas de evaluar	.679
16	Los estudiantes pueden explicar los procesos y estrategias que utilizan para aprender	.619
29	Intento que los estudiantes comprendan las ventajas de aprender unos de otros	.429
38	Enseño estrategias para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades para aprender	.931
40	Muestro a los estudiantes cómo utilizar diferentes estrategias de aprendizaje	.922
42	Favorezco que los estudiantes monitoreen sus propios aprendizajes	.622
44	Genero espacios para que los estudiantes expliciten los aprendizajes que alcanzaron	.383
45	Habilito a los estudiantes a pensar sobre los procesos mediante los que lograron sus aprendizajes	.796
47	Los estudiantes se evalúan entre ellos en un clima de respeto	.563
50	Descubro nuevas ideas y estrategias de enseñanza en el intercambio con colegas	.408
53	Reflexiono sobre los procesos requeridos para aprender	.593
57	Selecciono metodologías de enseñanza que facilitan que los estudiantes se apropien de los aprendizajes necesarios	.424
<hr/>		
PERSONALIZACIÓN, MOTIVACIÓN Y CLIMA		
18	Escucho las opiniones y puntos de vista de todos los estudiantes	.703
19	Los estudiantes manifiestan involucramiento con las actividades propuestas	.451
21	La dinámica del curso favorece que se expresen sentimientos y emociones	.724
22	En clase, se vive como natural que exista	.484

	diversidad de capacidades, habilidades e intereses entre los estudiantes	
23	Aliento la expresión de opiniones personales de parte de los estudiantes	.997
31	Estimulo la interacción y los debates	.459
39	Favorezco que los estudiantes hagan aportes personales en todos los temas	.511
41	Promuevo reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes	.512
49	Hago cambios en la forma de enseñar a partir de la respuesta de los estudiantes	.321

Del programa FACTOR se obtuvo bondad de ajuste del modelo. Surgieron valores muy buenos de distribución no central relacionado al chi-cuadrado con $RMSEA = 0.025$ (95% intervalo de confianza entre 0.010 y 0.050), y excelentes índices descriptivos como NNFI (Tucker y Lewis) = 0,994, CFI = 0,995 y GFI = 0,979 (todos índices que valoran positivamente el ajuste del modelo al acercarse a 1) (Ferrando y Lorenzo-Seva, 1997).

Se encontraron también buenos valores sobre la simplicidad del modelo con un intervalo de confianza del 95% a partir de los índices de Bentler's simplicity index (S) = 0.89127 (entre 0.856 y 0.952) y el índice LS (Loading simplicity index) = 0.30381 (entre 0.270 y 0.365).

Finalmente, se valoró la fiabilidad de los factores resultantes del AFE el índice Orion (en FACTOR) adecuado para valores ordinales (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2016) resultando valores muy adecuados: Factor 1= .926, Factor 2= .883, Factor 3=.935 y Factor 4=. 903.

Concluido el AFE, se puede concluir que se tiene un cuestionario de 43 ítems con cuatro factores latentes identificados, que responde adecuadamente desde el punto de vista estadístico y que a su vez resulta adecuado desde la representación conceptual del constructo.

Este análisis otorgó información suficiente para avanzar al modelo final del cuestionario a través de la eliminación de ítems estadística y conceptualmente poco relevantes, y de la identificación de variables latentes que orientan la interpretación más allá de las observables (Mavrou, 2015) con un modelo que presenta valores de ajuste muy adecuados. De todos modos, se pasó a realizar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para someter el modelo a un análisis más restrictivo (suponiendo la no existencia

de cargas cruzadas) poniéndolo a prueba (Batista-Foguet et al., 2004; Escobedo Portillo et al., 2016; Fernández Aráuz, 2015).

Debido a las condiciones de la presente investigación, no se contó con una segunda muestra a la cual aplicar el cuestionario y sobre la que realizar el análisis confirmatorio. Pese a esto, y asumiendo esta limitación, se realizó el AFC con la finalidad de analizar el modelo con mayor rigor, dejando pendiente la necesidad de recoger los datos en nueva muestra para confirmarlo.

Debido a las características de los datos con los que se trabajó (no normales, variables ordinales, cinco niveles de categorías, muestra de aproximadamente 300 n) se realiza el análisis mediante DWLS (Mínimos cuadrados ponderados diagonales) que resulta un estimador robusto para estas condiciones (Brown, 2015; Freiberg Hoffmann et al., 2013; Gazeloglu y Asan Greenacre, 2020). Se lo realizó por medio del software JASP.

El modelo presentó un Chi cuadrado significativo (854.812 y significatividad igual a .001) y se lo identifica como sobreidentificado al presentar 734 grados de libertad (Cupani, 2012; Fernández Aráuz, 2015)

Del análisis surge como primer dato la correlación entre los 4 factores latentes de acuerdo a lo esperado dado el marco conceptual. En estas correlaciones se aprecian valores de diferente peso, siendo la más fuerte entre F1 (Orientación a metas académicas) y F3 (Procesos cognitivos y metacognición), y la menos marcada entre F1 (Orientación a metas académicas) y F2 (Aprendizaje como construcción del estudiante).

Con relación a la carga de las variables sobre los factores latentes, se evidencian cargas superiores a .50 en casi todos los ítems, con la excepción de los ítems 2 (.464), 4 (.405), 5 (.464), 18 (.395), 23 (.448), 32 (.469), 47 (.455) y 50 (.417).

En cuanto al ajuste absoluto, se obtuvo un RMSEA de .025 que es un valor muy adecuado (<.05), SRMR de .066 (lo esperado es menor o igual a .06), χ^2 /GL con un valor de 1.194 (aceptable entre 2 y 5). En ajuste incremental se obtuvieron un CFI = .990, NFI = .990, TLI = 943 (valores que deben tender a 1, y que se espera superen .9). Los ajustes de parsimonia fueron PNFI = .892 y GFI = .959 (ambos que se espera superiores a .9) y AIC = 2160.660 y ECVI = 7.155 (en este caso no existe valor deseable sino que se privilegian los valores menores al comparar modelos) (Escobedo Portillo et al., 2016).

Los índices de ajuste del modelo alcanzaron valores aceptables (Hattie, 2012) pero de todos modos se analizan los estimados entre ítems y factores y se pasó a reespecificar (Cupani, 2012), buscando generar un modelo alternativo con el que comparar. Este proceso de reespecificación mantuvo el criterio de lo realizado en el procedimiento de AFE, y es que más allá de los resultados estadísticos, la decisión de qué sucede con los ítems, se toma a partir del respaldo y salvaguarda el modelo conceptual (Brown, 2015; Calvo-Porrall et al., 2013; Cupani, 2012; Martínez-Fernández y Juanatey-Boga, 2013).

Se analizaron primero los pesos de carga reportados estadísticamente, y se los valoró desde los constructos de base del cuestionario teniendo en cuenta el nudo conceptual de los factores identificados. Se decide mantener algunos ítems con baja carga pero que son relevantes para los indicadores del cuestionario, mientras se eliminan otros que no demuestran aportar al modelo, o resultan ya representados en otros ítems (redundantes). Se deciden eliminar 4 (Tabla 20).

Se mantienen ítems con cargas bajas a sus factores, por la importancia conceptual de esas variables. De esa manera el ítem 2 (Propongo metas de aprendizaje claras para los estudiantes) por valorarse como central en Factor Orientación a metas de aprendizaje, el ítem 4 (Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas) ya que el otorgar significación al aprendizaje desde la interdisciplina responde a la base del modelo LC, el 32 (Pretendo que los estudiantes alcancen altos niveles académicos) por la importancia de los aspectos académicos en la universidad y el 47 (Los estudiantes se evalúan entre ellos en un clima de respeto) que define una parte esencial del Factor Procesos cognitivos y metacognición.

Tabla 20.

Eliminaciones sugeridas por cargas factoriales y aceptadas por análisis conceptual

Ítem	Carga	A Factor	Justificación
5 Propongo actividades que requieren que el estudiante se esfuerce	.464	2	Concepto representado por otros ítems
18 Escucho las opiniones y puntos de vista de todos los estudiantes	.395	4	Muy bajo peso. No resulta pertinente por ser demasiado categórico
50 Descubro nuevas ideas y estrategias de enseñanza en el intercambio con colegas	.417	3	No se relaciona con ningún factor

Nota: elaboración propia

Se continuó trabajando sobre los resultados antes de definir el modelo alternativo. El resultado del análisis confirmatorio propone índices de mejora si se establecen relaciones nuevas entre ítems y factores. Se analizaron las propuestas con índice más elevado de mejora confrontándolo con los supuestos teóricos. (Tabla 21).

Tabla 21.

Modificaciones aceptadas por índices reportados

Ítem	Relación propuesta	Índice de mejora	Resolución	
25	Utilizo variedad de estrategias y metodologías para que todos aprendan	Con F3	19319	Relaciona conceptualmente mejor con Autonomía, procesos cognitivos y metacognición. Se lo reubica

Nota: elaboración propia

Se asumieron estas modificaciones y se reubicó el ítem. Se observó que al mover el ítem 25 al factor Procesos cognitivos y metacognición se mostró como redundante de lo planteado por el ítem 57 (Selecciono metodologías de enseñanza que facilitan que los estudiantes se apropien de los aprendizajes necesarios). Frente a esto se decide eliminar el ítem 25.

En el proceso de reespecificación hacia el modelo alternativo, profundizando en el modelo desde el marco conceptual, y en la búsqueda de la parsimonia, se identificaron algunos ítems que, más allá de la estructura empírica del AFC, se valoraron conceptualmente como no pertinentes en el modelo de 4 factores surgido (Calvo-Porrall et al., 2013) . Es el caso de los ítems 9 (*Aliento en clase la búsqueda autónoma de información pertinente*) y 12 (*Ofrezco a los estudiantes la guía necesaria para alcanzar los aprendizajes*) del factor 1, 38 (*Enseño estrategias para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades para aprender*) y 40 (*Muestro a los estudiantes cómo utilizar diferentes estrategias de aprendizaje*) del factor 3 y 44 (*Genero espacios para que los estudiantes expliciten los aprendizajes que alcanzaron*) del factor 3, por redundantes ya que sus conceptos quedan mejor representados en sus factores por los ítems 11, 13, 42 y 45 respectivamente.

Se identificaron también, dos ítems con problemas de estructura que se decide eliminar:

- 3: *Me aseguro de que los estudiantes logren las metas de aprendizaje propuestas*, que exige del docente responsabilizarse de logros de aprendizaje de sus estudiantes que están más allá de lo que promueve con su instrucción.
- 29: *Intento que los estudiantes comprendan las ventajas de aprender unos de otros*, porque el verbo utilizado no se estima como buen indicador.

Se analizan los índices de covarianzas residuales, y sólo son atendibles por pertenecer al mismo factor, el que se establece entre los ítems 38 y 40, que queda desestimado al desaparecer ambos.

En suma, finalizado el análisis de los reportes del AFC y conceptual se define:

- a) reubicar el ítem 25,
- b) eliminar los ítems 5, 18, y 50 por el análisis a partir del peso factorial reportado y el ítem 25 luego de reubicación,
- c) eliminar los ítems 9, 12, 38, 40 y 44 por redundantes con otros ítems del factor en el que se encuentran,
- d) eliminar los ítems 3, 29 por problemas de estructura.

Una vez realizadas estas modificaciones se obtiene un nuevo modelo de 32 ítems que presenta valores más adecuados. La comparación de los índices de ajuste de ambos modelos se muestra en la Tabla 22.

Tabla 22.

Ajuste de los modelos AFC

		Modelo 4 factores	Modelo 4 factores modificado
Absolutos de ajuste	χ^2	1019899	529514
	p	< .001	.0012
	χ^2 / GL	1.194	1.156
	RMSEA	.025	.023
	SRMR	.066	.064
Índice de ajuste incremental	CFI	.990	.992
	NFI	.990	.946
	TLI	.943	.992
Ajustes relativos a la parsimonia	PNFI	.892	.873
	GFI	.959	.964

Valores aceptados: $\chi^2/GL < 5$, RMSEA $\leq .05$, SMRM $\leq .06$, CFI, TLI, NFI, GFI $\geq .90$, PNFI $\geq .80$

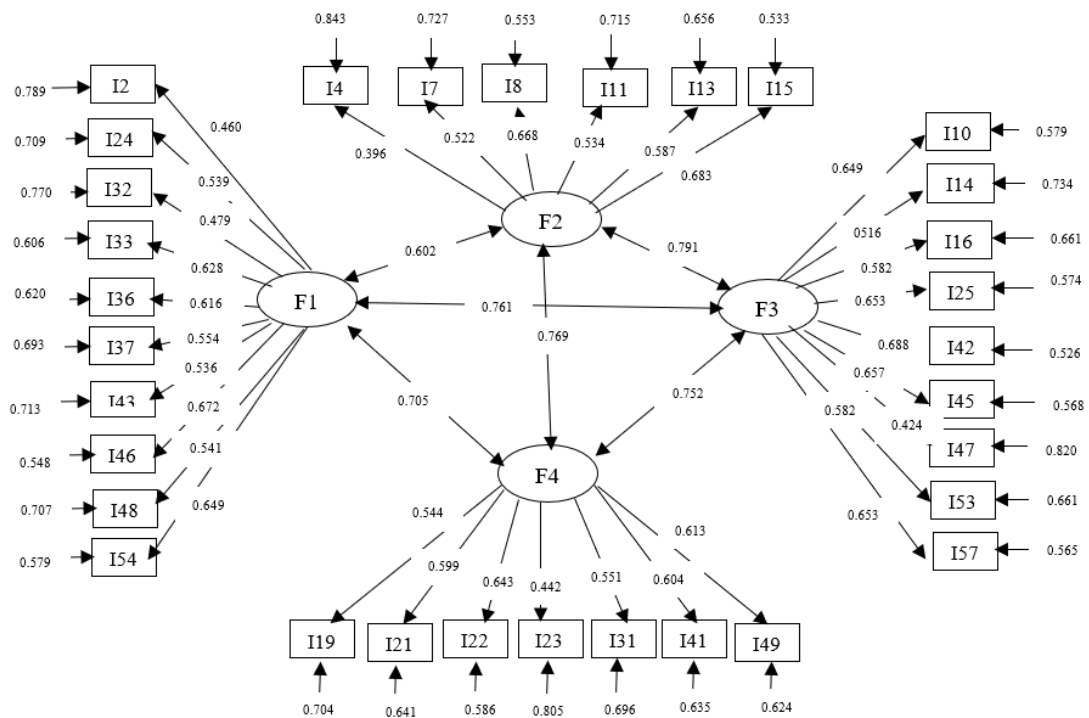
A partir de estos resultados se puede decir que estructuralmente, analizando sus factores latentes, ambos modelos son plausibles ya que muestran índices de ajuste satisfactorios.

Finalizado el AFC se decide aceptar el modelo modificado como el final. Se lo valoró con mejor ajuste y por contar con menos ítems, se decidió que atendía muy adecuadamente a la parsimonia y plausibilidad. Es adecuado y ajustado desde el punto de vista empírico y teórico.

El modelo modificado, con las relaciones entre las variables y las cargas se observan en el *pathdiagram* (Fig. 12).

Figura 12

Pathdiagram de AFC modelo de 4 factores reespecificado



Se observa correlación importante entre los factores latentes, las más altas (.791) entre Orientación a metas de aprendizaje y Procesos cognitivos y metacognición, mientras que entre Orientación a metas y el factor Aprendizaje como construcción del estudiante (.602).

El análisis conceptual de los factores, así como la atención a lo que pesan los ítems y su significado (Pérez y Medrano, 2010) evidencia la pertinencia y consistencia y sugiere representarlos como:

- *Orientación a metas de aprendizaje (OrMet)*: sus ítems refieren al planteamiento de metas de aprendizaje en los cursos, de su comunicación efectiva a los estudiantes, al acompañamiento que el profesor brinda para mantener el proceso hacia las metas, así como la atención a los criterios de exigencia académica que requiere el nivel universitario.
- *Aprendizaje como construcción del estudiante (ApConst)*: contiene las acciones docentes que buscan que el estudiante se adueñe de su aprendizaje, que se sientan involucrados y puedan decidir condiciones a la hora de aprender. Se relaciona con el reconocimiento de la agencia del estudiante sobre su aprendizaje y el rol de guía del docente.
- *Procesos cognitivos y metacognición (ProcMeta)*: sus ítems se enfocan en las acciones que favorecen la comprensión de los procesos necesarios, tanto de parte del profesor como de los estudiantes. Comprensión de los procesos como necesario para optimizar los aprendizajes.
- *Personalización, motivación y clima (PerMoCli)*: refiere a las situaciones que favorecen las interacciones productivas entre estudiantes, así como a la construcción de espacios seguros para la manifestación emocional y al establecimiento de vínculos y creación de un clima seguro.

Mediante el extenso procedimiento de validación, se arriba a un cuestionario de 32 ítems presentado en cuatro bloques (Fig. 13)

Figura 13

Versión final del Cuestionario para la reflexión del profesor universitario.

DIMENSIÓN 1: ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
1	Propongo metas de aprendizaje claras para los estudiantes					
2	Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas					
3	Propongo situaciones que obligan a los estudiantes a poner en acción los conocimientos que van adquiriendo					
4	Diseño situaciones de aprendizaje que desafíen a los estudiantes					
5	Planifico diversidad de actividades teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje de los estudiantes					
6	Promuevo que los estudiantes utilicen libremente variedad de recursos para sus aprendizajes (por ej.: desarrollos digitales y audiovisuales, bibliografía variada, consultas a expertos, etc.)					
7	Brindo retroalimentación que da a los estudiantes información para alcanzar los aprendizajes					
8	Los aliento a proponer actividades y/o formas de evaluar					
9	Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias en relación a temas y formas de resolver las situaciones planteadas en el curso					
10	Los estudiantes pueden explicar los procesos y estrategias que utilizan para aprender					
DIMENSIÓN 2: ENTORNO DE AULA		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
11	Los estudiantes manifiestan involucramiento con las actividades propuestas					
12	La dinámica del curso favorece la comunicación de sentimientos y emociones					
13	En clase, se vive como natural que exista diversidad de capacidades, habilidades e intereses entre los estudiantes					
14	Aliento la expresión de opiniones personales de parte de los estudiantes					
15	Los estudiantes saben lo que se espera de ellos					
16	Utilizo variedad de estrategias y metodologías para que todos aprendan					
DIMENSIÓN 3: ORIENTACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
17	Estimulo la interacción y los debates					
18	Pretendo que los estudiantes alcancen altos niveles académicos					
19	Planifico mis clases teniendo en cuenta los tiempos de aprendizaje de los estudiantes					
20	Me aseguro de que tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo					
21	Durante el curso me aseguro de que los estudiantes vayan identificando los contenidos fundamentales de la disciplina					
22	Promuevo reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes					
23	Favorezco que los estudiantes monitoreen sus propios aprendizajes					
24	Promuevo que en el aula se maneje un vocabulario académicamente pertinente					
25	Creo espacios para que los estudiantes piensen sobre los procesos mediante los que lograron sus aprendizajes					
26	Presento la evaluación como un insumo para futuros aprendizajes					
27	Los estudiantes se evalúan entre ellos en un clima de respeto					
DIMENSIÓN 4: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENT		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
28	Considero mi curso como un espacio privilegiado para la construcción de aprendizajes académicos					
29	Modifico mi forma de enseñar a partir de la respuesta de los estudiantes					
30	Reflexiono sobre los procesos requeridos para aprender					
31	Genero condiciones para que todos los alumnos puedan aprender					
32	Selecciono metodologías de enseñanza que facilitan que los estudiantes se apropien de los aprendizajes necesarios					

Los ítems (en su numeración final) quedan distribuidos entre los cuatro factores como se expresa en la tabla 23.

Tabla 23.

Ítems por factor luego de AFC

Factor	Ítems									
F1 Orientación a metas académicas (OrMet)	1	15	18	19	20	21	24	26	28	31
F2 Aprendizaje como construcción del estudiante (ApConst)	2	3	4	6	7	9				
F3 Procesos cognitivos y metacognición (ProcMeta)	5	8	10	16	23	25	27	30	32	
F4 Personalización, motivación y clima (PerMoCli)	11	12	13	14	17	22	29			

2.5.2. Post-pilotaje: Análisis cualitativo

Una vez analizado estadísticamente el cuestionario, y pendiente aún de arribar a un modelo final, se buscó obtener las percepciones de los profesores sobre el mismo y la experiencia de completarlo. A partir de la muestra de 303 profesores participantes del pilotaje, se seleccionaron por conveniencia 10 de ellos, manteniendo la representatividad por facultad. Así se convocaron dos profesores de las facultades de Empresas, de Ingeniería y Tecnologías y tres de Ciencias Humanas, y de Ciencias de la Salud.

Se utilizó una entrevista semi estructurada para profundizar con los docentes sobre el cuestionario en validación. Se propuso esta estrategia como forma de acceder a los sentimientos y pensamientos de los docentes (Hernández Sampieri et al., 2014; Taylor y Bogdan, 1984). Se generó una entrevista que incorporara foco y flexibilidad, brindando espacio de expresión al sujeto (Canales et al., 2006).

Guía de entrevista: se elaboró una guía para entrevista en profundidad con el punto de partida del propio cuestionario contestado (ver Anexo 6).

Como dimensiones a abordar se propusieron:

- Lo que pensaron al completar el cuestionario
- Lo que sintieron al completarlo
- Aspectos conflictivos del cuestionario
- Valoración sobre instrumento para reflexionar

- Propuestas

Se propuso validar la entrevista por lo que se creó una guía para expertos (ver Anexo 7) a los que se les solicitó opinión y valoración de esta. Los expertos se seleccionaron entre los participantes de los paneles de validación cuantitativa del cuestionario. Se estimó como pertinente, ya que conocían el fondo conceptual del estudio. Se envió a cinco expertos, todos Doctores y con años de experiencia en docencia universitaria.

Se entregó la guía vía correo y se les pidió que valoraran cualitativamente la pertinencia y suficiencia de las dimensiones previstas, si las preguntas guía contribuían a cubrir las dimensiones, si la entrevista se relacionaba adecuadamente con el cuestionario y si resultaba pertinente para valorar el cuestionario como instrumento de reflexión.

Se recibió la valoración de los expertos. Todos valoraron positivamente el guion, estimaron su pertinencia para acercarse a las percepciones y sentimientos de los docentes al contestar el cuestionario, si bien uno de ellos dio *feedback* sobre la forma de acercarse a los sentimientos de los profesores, intentando evitar la racionalización. Otro de ellos, recomendó generar espacios menos dirigidos, con flexibilidad para las repreguntas contextualizadas, a fin de obtener mayor nivel de profundidad. Los cinco expertos entendieron que la entrevista podría otorgar insumos para valorar el cuestionario como herramienta para la reflexión pedagógica.

Se contactó a los profesores seleccionados vía correo electrónico recordándoles el cuestionario completado y se les invitó a una entrevista. De los convocados, luego de la reiteración de correo, respondieron solamente cinco profesores (Tabla 24).

Tabla 24.

Caracterización muestra entrevistas

	Facultad	Dedicación	Sexo
E01	Derecho y Ciencias Humanas	Aula	Masculino
E02	Empresas	Aula	Masculino
E03	Ciencias de la Salud	Alta dedicación	Femenino
E04	Ciencias de la Salud (Odontología)	Alta dedicación	Femenino
E05	Empresas	Alta dedicación	Femenino

Se agendaron las entrevistas de acuerdo con las disponibilidades de los profesores y para el encuentro se propusieron diferentes espacios de la universidad. Se les entregó un consentimiento para ser firmado (ver Anexo 8) asegurando la confidencialidad y el anonimato de cada opinión, así como su utilización únicamente con fines de investigación. Se comunicó que lo que se hablara en la reunión sería analizado y volcado en una primera versión de informe, que se les enviaría para confirmar o refutar su contenido. Solo al llegarse a acuerdo se daría por válido. Se aclaró que en cualquier momento podrían retirarse cuando no se sintieran a gusto con la experiencia. Todos estuvieron de acuerdo en estos aspectos.

Al momento de la entrevista se entregó un ejemplar impreso del cuestionario como forma de retomarlo, aunque ya se les había adjuntado en el correo de contacto. La investigadora realizó una breve introducción resumiendo su finalidad.

Los encuentros se grabaron por aceptación de los entrevistados. Se desgravó el material y se envió a los entrevistados para confirmar o rectificar lo recogido. Una vez recibidas las versiones confirmadas por los entrevistados, se procedió a releer el material para volverlo familiar, aspecto fundamental a la hora de categorizar y relacionar (Hernández Sampieri et al., 2014).

Antes de presentar el análisis, se quiere dejar evidencia que se reconoce que en la entrevista no necesariamente se está accediendo a lo que realmente le sucedió, pensó, o sintió el profesor entrevistado, sino que se accede a la expresión consciente y probablemente racionalizada de ello tendiendo a la deseabilidad. Desde este supuesto, los encuentros se planificaron con la investigadora en el rol de colega, buscando crear un clima de confianza básico. En este sentido, la pertenencia a la institución por muchos años, así como el conocimiento de las diferentes áreas y facultades probablemente haya resultado favorable.

Una primera decisión fue realizar el análisis del material recabado de forma manual, sin utilización de software específico. Esto, debido al volumen de los datos y la posibilidad de manejarlo, categorizarlo y sistematizarlo directamente. Con el análisis primario se codificaron diferentes pasajes utilizando las categorías previas como criterio y se lo volcó en una tabla Excel. La codificación se realizó sobre la unidad enunciado/idea. Las categorías previas responden a las dimensiones con las que se creó el guion de entrevista: pensamientos al completar el cuestionario, sentimientos al completarlo,

aspectos problemáticos de éste, valoración como instrumento para la reflexión y propuestas.

Se observó el material conceptualmente importante que quedó por fuera de las categorías, analizando su foco para categorizarlo. Se recodificaron las categorías, unificando algunas y creando nuevas a partir de los datos. Se analizaron los elementos codificados en cada categoría, resolviendo la necesidad de nominar las mismas desde la interpretación de los datos. Así se comenzó a realizar el análisis con las siguientes categorías:

Categoría 1: valoración del cuestionario como herramienta para la **Reflexión**

Categoría 2: **Pensamientos y sentimientos** como experiencia personal al contestar el cuestionario

Categoría 3: **Relación** entre los temas del cuestionario y su práctica

Categoría 4: **Aspectos conflictivos** entre el cuestionario y la práctica personal

Categoría 5: **Propuestas** de mejora de las prácticas de enseñanza

Categoría 6: **Perspectivas y énfasis diferenciado.**

Categoría 1:

Se volcaron en esta categoría opiniones de los profesores sobre el cuestionario como estrategia para la **Reflexión pedagógica**. En este espacio la opinión queda muy teñida por la vivencia a la hora de contestarlo y la posibilidad de evocarlos adecuadamente.

*yo creo que el check list te **ayuda a repensarte** un poquito (E01)*

*Creo que la autoevaluación te permite tener una **referencia para la reflexión** del docente, también. Aunque la contestes con puntitos o te pongas a pensar. (E01)*

*Sí, porque **siempre pienso en mis clases**. Cuando inicio las clases, vuelvo a ver los materiales, el programa y a veces me cuestiono si no tengo que cambiar algo y a partir de ahí... Entonces (el cuestionario) llegó justo cuando estaba por empezar, así que **estaba en proceso de cuestionamiento**. (E02)*

*Por eso te decía que unas preguntas **me dejaron pensando y me parece bueno** porque yo cada año me hago todo el cuestionamiento y empiezo a modificar algo: temas, formas de entrega, tópicos, etc. (E02)*

*En algunas preguntas me puse realmente en el rol docente y **fui crítica de si realmente lo hacía.** (E03)*

*Sí, **para uno mismo** y para poder volcarlo en **mejorar la siguiente vez**, o en **crear nuevas estrategias.** Es que estas cosas a mí lo que me parece que permiten justamente es eso, reflexionar qué es lo que uno normalmente **no le da el tiempo porque estás en la vorágine de las cosas.** Entonces lo más fácil es agarrar lo que ya tengo armado y salir del paso. Y sentarte un poquito a mirar a ver cómo estímulo que los estudiantes relacionen... Ah. claro sí, mira, mejor no lo hago así o a lo mejor podría buscar una forma de hacerlo mejor Creo me parece que es fundamental porque **te permite eso de paro y pienso** (E04)*

*En sí casi todos los puntos realmente **te hacen cuestionar todo**, desde la preparación. Todas las etapas desde la preparación de la clase, la dinámica de la clase, las evaluaciones... En ese sentido **me ha aportado mucho** (E05)*

*Sí, para mí sí, y como un **instrumento de autocrítica.** Si se quiere **para ir reflexionando** en cada momento (E05)*

*Es que te puede permitir **cuestionarte cosas** que no se te se te habían ocurrido y cambiar y siempre para mejor (E05)*

*Es que **toma todas las etapas**, desde la preparación, el pensar antes, el poner en práctica, las evaluaciones. el post evaluación que también está ahí (E05)*

Por las expresiones de los profesores se evidencia que al enfrentarse al cuestionario pudieron pensar en sus prácticas, tomar parámetros de lo esperado y así reflexionar. Hablan de autocrítica, de reconocer lo que hacen bien y lo que podrían modificar. Esto es reconocer que vieron los ítems del cuestionario como parámetro de la acción y a partir de ellos, cuestionarse.

Identifican también la oportunidad que les supuso hacer el paréntesis en el hacer, para poder pensar.

También en la mirada global, entienden que desde el cuestionario pudieron analizar todos los momentos de su profesionalidad, no solamente el espacio de “aula”.

Esta categoría resultaba fundamental para la investigación en curso, por identificar percepciones y vivencias acerca del propio cuestionario. Las frases y las expresiones que las acompañaron dan cuenta de visiones positivas sobre dos aspectos, la necesidad de un instrumento que ayude a reflexionar por un lado y la experiencia propia de haber reflexionado sobre su práctica a partir de los ítems del cuestionario.

Categoría 2:

En relación al recuerdo sobre lo que **pensaron y sintieron** al completar el cuestionario, las respuestas que la mayoría de los entrevistados dio llevan a tomarlas como una única categoría, ya que respondían desde ambos aspectos simultáneamente. Hablan de su vivencia al contestarlo, de la experiencia vivida, de cómo los transportó a su lugar como profesores. Algunos de ellos manifestaron complacencia en reconocer que muchas de las cosas que plantea el cuestionario no era extraña a sus clases. Como ejemplos:

*Faltaba **la parte afectivo-emocional**. en aquel momento fue lo pensé, entrepensé y sentí con el cuestionario*

*A mí me pasó que en la mayoría de las preguntas contesté con **convencimiento**.*
(E02)

*Yo lo fui viendo, y **me sorprendió**. ¡Yo hago esto, qué bueno! Yo hago esto otro, te sorprendes de todas las cosas que haces. Y bueno, creo que voy **en camino de ser un buen profesor*** (E03)

***Comprendo** de qué se habla (en el cuestionario). Ya desde hace tiempo estos **temas los tengo incorporados** en mi práctica habitual. Desde ese momento traté, por lo menos en la práctica mía, de aplicarlo, de tratar de incursionar en nuevas tecnologías, de tratar de mirar al estudiante con otra visión, ese tipo de cosas que creo que me sirvieron para eso.* (E04)

*Sobre esta primera parte me quedé como **satisfecha de que sí lo intento**. A veces sale, a veces no sale... Se intentan promover cosas que pueden salir bien o no*
(E05)

Asomarse a sentimientos sobre la posibilidad de pensarse como profesores fue un criterio central en el análisis de la reacción de los profesores. Se habla de satisfacción, de sorpresa agradable, de auto reconocimiento.

Se evidencia una actitud de tranquilidad por sentir que intentan actuar de una manera profesional, de verse como docentes en un rol específico con actitudes y sentimientos sobre el mismo, y por de reconocerse en las preguntas del Cuestionario, al que otorgan cierto grado de valor. Se ven en el “buen camino”.

Si bien se esperaba que el cuestionario llegara a poner al profesor frente a un espejo de lo esperado y por tanto que se auto valorara desde la razón, que aparecieran emociones en ese proceso de autopercepción ha resultado muy gratificante. Es así, que

Categoría 3:

Las opiniones volcadas en esta categoría responden a los diferentes temas que aparecen en el cuestionario sobre lo que hacen los profesores y la manifestada práctica docente propia. En este caso es posible subcategorizar entre

3.1: **lo que identificaron presente en su práctica,**

3.2: lo que creen que **forma parte importante de su práctica y no se ve muy representado en el cuestionario**

Subcategoría 3.1: esta subcategoría es la que ha recogido más material.

Pareciera que la aparición de temas en el cuestionario desataba recuerdos y reconocimiento acerca de la propia práctica docente.

a) con relación al tema de que los estudiantes se respetan y escuchan entre ellos

*que escuchen, que es un punto que enfoco siempre. Que se escuchen, que aprendan a leer la lectura corporal del grupo, y de la persona que está adelante. Que también informen, **argumenten** y también mínimamente **persuadan** en la clase. (E01)*

b) acerca del conocimiento de los estudiantes

Se da una cuestión que es como estar muy encima de lo que es su evolución, de lo que son sus fortalezas y debilidades. Me hablas de cualquiera de ellos, y yo

te puedo decir: mira -y a veces se los digo a ellos- entraste en primer año o en segundo y no visualizabas determinadas cosas o se te dificultaban determinadas cosas y ahora tuviste una transformación. (E04)

*yo te puedo contar **ejemplos de personas y de procesos**. (E04)*

- c) en relación a la construcción del aprendizaje

*Lo que yo creo es que el tutor simplemente es la guía. Pero **son ellos los que desarrollan el trabajo**. (E04)*

*yo les dije lo que siempre les digo: “ustedes van a estar empoderados de su trabajo porque nadie sabe más, porque **ustedes lo trabajaron**, está en su cabeza”. (E04)*

- d) sobre el acompañamiento al aprendizaje

*Dice “favorezco que los estudiantes monitoreen sus propios aprendizajes”. Yo intento a veces (no sé si va por ahí) en alguna clase, por ejemplo, cerrar o termina algún tema y al principio del siguiente hacer alguna pregunta como para testear, ver que se acuerdan y que no se acuerdan. Pero no es que sea una evaluación en sí, **es como un monitoreo, ver si entendió**. Es algo simple, no sé si va por ahí (E05)*

- e) sobre las opiniones de los estudiantes y la generación de espacios para hacerla posible

*Yo **siempre intento que opinen, trato de promoverlo**. Sé que son opiniones, no pretendemos cerrar ningún debate en clase, sino simplemente opinar y si es distinto si difieren capaz mejor. También lo hago con las evaluaciones escritas a veces con preguntas relativamente abiertas y **lo que importa es el fundamento**, poder basarse en algo, no un sí o un no, o yo creo tal cosa. Bueno sí, pero ¿por qué? Porque creo que eso hasta **trasciende la materia, es para la vida** (E05)*

*en la parte 2 que dice Entorno del aula, en el punto 18 “escucho las opiniones y puntos de vista de todos los estudiantes”, eso realmente **intento promoverlo**. Siempre tenés estudiantes que se animan y siempre participan y tenés a quienes les cuesta más, ¿no? Es más difícil. (E05)*

*Y no tienen la confianza. Recién entran en la universidad, todo es nuevo no sólo la materia. Es el primer semestre del primer año. Lo que sí, entre comillas en algunas cosas ayudó, pero en otras no tanto, es que como es una materia que también se puede tomar como opcional, si bien la mayoría eran alumnos de primero recién empezando, pero también había alumnos de negocios de tercero. Y eso estaba bueno como para **promover discusiones con diferentes posturas**. Pero a veces el desnivel era muy grande, demasiado, decían frases o comentaban cosas que estaban bien pero que había que explicar todo para que el resto pudiera seguir (E05)*

- f) sobre cómo se relaciona la clase con las otras asignaturas

*veo cómo pueden hacer para **transmitir mejor una idea fuerza**, qué aprendieron en el semestre pasado **de tal materia** en pocas palabras. (E01)*

*p. ej.: si planifico las clases pensando que los estudiantes quieren aprender? sí, para mí es **la motivación es importante. Tiendo a creer que ellos**. Si no lo logro, por ahí pienso que no quieren aprender, pero creo que generalmente cuando se propone un abordaje participativo, de discusión, donde ellos empiezan a mirarse entre ellos me da claridad que quieren aprender. (E02)*

*Y yo les mandé un mensaje que de repente excede un poco lo que tiene que ver con la temática del curso... que, si hacemos un abordaje desde una disciplina o lo hacemos desde un **punto de vista multidisciplinario**, en relación a un producto o un problema concreto. (E02)*

*es incompleto, pero por lo menos **trato de que tengan eso en la cabeza** y sepan que lo que ellos están viendo acá lo van a tener que vincular con otra temática (E02)*

- g) sobre la motivación

*(acerca de las metas claras como motivadoras) Lo que sí veo es que y el trabajo es lo que más les motiva: **un trabajo que tengan que presentar**, seguro, que tengan que hacerlo en equipo, es lo que prefieren, y que se tengan que meter en el barro, eso también les gusta. Al principio les cuesta, pero lo van valorando:*

que tenga dificultad, actualidad y que yo les pueda dar devoluciones, porque los veo cuando están medio trancados y yo les doy un soplo (E02)

Esto: situaciones que desafían a los estudiantes... sí sí, les pones desafíos. Y se genera debate. (E03)

h) en relación a las implicancias de los temas del curso para la vida

una de las cosas que sí me ocupa bastante es que diga con esto que veo acá tan teórico, ¿de qué manera lo aplicó la práctica? ¿De qué manera esto aterriza en el campo ... de los estudiantes? (E03)

*Y eso es excepcional porque el ser oído y escuchar a los demás, el mantener una postura y defenderla, y lograr que alguien demasiado rígido adopte otra postura, que calle porque está escuchando el argumento de los otros. **Que te lleves eso alguna vez en la vida es maravilloso*** (E03)

i) sobre relacionar el curso con la profesión

*eso lo intento también. Igual depende donde les toque trabajar, hacia dónde lo lleve la vida laboral. Hay cosas que lo podrán ver más o menos, y eso **intento a través de casos más aplicados.*** (E05)

De estas manifestaciones se puede evidenciar que muchos de los aspectos del cuestionario conectaron con las experiencias de la práctica de cada profesor. Lo interesante es que los temas destacados por cada uno de ellos fueron variados. Al no hacerse un análisis ítem a ítem, la selección que cada uno de ellos realizó brindó datos para la interpretación, que seguramente tengan que ver con ellos mismos como profesores, con las orientaciones de su facultad y con las particularidades de su área de conocimiento. Algunos resaltaron más las cuestiones vinculares entre los estudiantes y de ellos con el docente, otros enfatizaron en la idea de un docente que acompañe, que dé pistas para que el estudiante construya su aprendizaje, otros en los espacios propios del estudiante, su participación y cómo se lo intenta involucrar, también enfocaron en la pertinencia de lo que se enseña, ya relacionándolo con la realidad o con la profesión.

Más allá de estas diferencias, la forma en que los docentes se identificaron con los temas del cuestionario, y el entusiasmo y la disponibilidad a hablar de ello, son señales para tener en cuenta en su valoración.

Subcategoría 3.2:

En esta subcategoría se ubican las opiniones de los profesores sobre aspectos o características de la práctica, importantes para ellos y que no estaban en el cuestionario, o se encontraban poco representadas dada la importancia que le otorgan.

Lo afectivo emocional del docente consigo mismo, en el vínculo con los alumnos, en la revisión de su enseñanza y aprendizaje (E01)

Porque en esa disciplina, está siempre el trabajo en lo emocional, siempre el trabajo en el lenguaje, en las emociones, en las creencias, creencias cognitivas, creencias que generan emociones. (E01)

*eso lo tenés que trabajar, cómo lo conducís, qué te vas dando cuenta, cómo estás, si estás en las **emociones del bienestar o del malestar** (E01)*

*el tema del **uso de las tecnologías**. Yo no logro vincularlo. Lo intenté hace unos años usando el celular para que, sobre todo la gente que no trabajaba mucho entre semana buscara información, con algo leído. Bueno, agarrá el celular y buscá. Lo que pasa es que implica otra dinámica más escolar, hay que estar pasando. No le encontré la vuelta (E02)*

*En el entorno del aula muchas veces se dan **situaciones que rayan con lo no ético**. Eso se da se da muy seguido. La falta de compromiso, la utilización de información de otro, el tema de copiar... eso se da habitualmente en las clases (E03)*

*algo que los estudiantes no le no les es fácil trabajar y es **el tema del plagio** y bueno. Y eso lo ven yo se los doy porque yo le digo que acá hay un problema. Sí pedís que tengan un trabajo y ves que no tienen esa competencia, yo tomo una hora o lo que sea para que ellos comprendan que es una falta grave, gravísima, y ¿cómo logran la búsqueda si vos no les enseñás? (E03)*

*Creo que sí (debería **conocer a mis estudiantes**) y te repito me ha pasado tal vez porque la carrera de nosotros permite eso del **contacto directo por la práctica**. A mí me pasa por ejemplo cuando doy clases en los posgrados que son con grupos muy numerosos (E04)*

*Entonces creo que sí, que definitivamente **el contacto personal sería deseable** y no siempre se puede lograr, pero sería deseable. (E04)*

*Es algo muy bueno y a veces ellos también lo perciben o uno les hace caer en cuenta. Creo que es una **ventaja que en mi caso he podido aprovechar**, por las características que tenemos acá (los **grupos pequeños**) (E04)*

Hubo profesores que echaron de menos que el cuestionario no enfocara en los aspectos de las emociones que vive el docente, lo que parece dar cuenta de cómo el implicarse en la enseñanza es mucho más que simplemente dar clase para algunos de ellos. Se ve que hablan de bienestar o malestar, de vínculos, de conocimiento de los estudiantes.

Otros enfocaron en aspectos más propios de la enseñanza y de la academia. Por un lado parece que reconocen que lo tecnológico tiene mucho peso en las formas de aprender los estudiantes y es un tema no suficientemente abordado en el cuestionario. Y por otro destacan la ética en relación a la presentación y autoría de trabajos, tema muy relevante a nivel universitario.

En cada una de las respuestas quedó en evidencia que los profesores pertenecen a ámbitos que difieren en su contexto por especialidad, sino también por los aspectos específicos de sus asignaturas. Estas restricciones orientan las percepciones acerca de los temas importantes.

Categoría 4:

Pasando a la categoría de los aspectos que resultaron conflictivos. Luego de las entrevistas, nos pareció más acertado llamar a la categoría como **aspectos extraños o incómodos en los ítems del cuestionario**, los profesores no identificaron muchos temas incómodos o que les hubieran generado un conflicto interno sobre su profesionalidad.

*esto, explicito las metas del curso relacionándolas con la formación profesional propia de la carrera. Eso me dejó pensando, porque **trato de vincular**, pero lo que pasa que la formación profesional de la carrera **no veo bien el perfil** con el cual salen. (E02)*

*“los estudiantes pueden **explicar las estrategias que utilizan para aprender**” eso nunca me lo planteé porque es algo que deberían tener y la verdad que **nunca lo pensé**. (E02)*

*esto que dice acá, que los estudiantes se explican procesos y estrategias que utilizan para aprender. Eso en realidad yo me lo paso por alto. Capaz que es un punto dónde **debería detenerme y preguntar y repensar juntos**. Es interesante porque a veces no se logra la aprehensión justamente porque **la estrategia no es la adecuada**. Y la verdad yo en eso **no me he detenido hasta ahora** (E03)*

Los profesores no plantearon estos aspectos desde una situación de incomodidad, sino más bien de extrañeza y agradecimiento por haber descubierto ese aspecto sobre el que no habían pensado con anterioridad. Este parece ser otro buen aporte del cuestionario.

Por un lado, aparece una dificultad que encuentran en comprender el aporte de su curso a la carrera en general. Este aspecto resulta muy interesante e importante ya que el desarrollo del futuro profesional debe tener un sentido sistémico. En este caso, quien lo plantea es profesor aula, con poco tiempo disponible dentro de la universidad y cierto desconocimiento global de la carrera. Sin dudas es un aspecto para retomar en las conclusiones porque enfocan en algún otro actor que pueda asumir ese rol de alcanzar, compartir y sostener la visión global de la carrera y acompañar a los profesores a integrarlo.

Por otro lado, identifican como algo no tenido en cuenta el desarrollo de los procesos de aprender. Reconocen que es algo en lo que no se ha pensado antes, pero que descubren como importante para enseñar teniéndolos en cuenta y así favorecer que todos aprendan. Lo relacionaron con los fracasos de los estudiantes y entienden que de enfocarse en el tema podrían guiarlos hacia las estrategias adecuadas.

Sin dudas, ambos temas parecen estar lejos de la práctica de los profesores, y siendo tan importantes, habrá que retomarlos a la hora de pensar los apoyos que el Centro LUDUS puede ofrecer.

Categoría 5:

En relación a las **Propuestas**, el derrotero flexible de las entrevistas llevó a que se plantearan pocas ideas originales, fuera de las temáticas del cuestionario, tendientes a la mejora de las prácticas de enseñanza.

figura del Counselor, couch o llámalo como quieras. Acompañando al estudiante y hasta al docente, cuando los docentes empiezan a dar clase y te dicen: estoy agotado no sé lo que me pasa. Y eso lo tenés que trabajar, cómo lo conducís, qué te vas dando cuenta, cómo estás, estás en las emociones del bienestar o del malestar. (E01)

*la idea era que desarrolláramos la **investigación**. Lo hemos ido desarrollando y poquito más poquito menos, todos los estudiantes nuestros trabajan esta modalidad. Y van creciendo en eso, obviamente de primero a quinto notás un cambio enorme (E04)*

Y tenemos ejemplos muy significativos: hay muchachos que en primer y segundo año se me dormían en la clase y después terminaron haciendo trabajos que hasta fueron premiados. Que vos decís, todo este crecimiento... y cuando ellos mismos se dan cuenta que pudieron lograr eso es maravilloso. Creo que ahí se cierra todo (E04)

*lo que tratamos de hacer mucho, y que va muy de la mano de esto que estamos hablando es trabajar mucho el autoaprendizaje. Que ellos sepan que el conocimiento tiene que estar...no, no, por qué tal cosa, por qué esto es así, porque **está basado en tales fuentes y eso lo trabajamos muchísimo** (E04)*

De forma consecuente con una mirada centrada en la presencia de sentimientos, de necesidad de ocuparse del bienestar que ya se vio en otras categorías, la idea de contar con un *counselor* aparece. Es algo que no aparece en el cuestionario, pero claramente se reconoce su necesidad como recurso para el clima y desarrollo de las personas implicadas en cada acto de enseñanza.

También aparecen, consistentemente con otras ideas anteriores, propuestas ancladas en lo académico, en la investigación, en la búsqueda de información, y tangencialmente en el desarrollo autónomo del aprendiz.

Categoría 6:

esta categoría surgió en el momento del análisis, al encontrar ideas de los entrevistados que no eran atribuibles a ninguna de las anteriores (tampoco en su redimensión). Es una

categoría que toma elementos en relación a lo propio de cada profesor, desde sus

Perspectivas y énfasis diferenciados.

yo como soy un docente que vengo puntualmente a mi clase, no dialogo con otros profesores. Yo no creo que esté logrando un puente muy importante. Me encantaría, pero tendría que tener una dedicación y un diálogo diferente con los colegas (E02)

El espacio se da, ya te digo, en los cursos de formación continua donde tenés docentes de todas las áreas y ahí escuchas cosas, intercambias y realmente se da la charla genuina. Ese espacio algo tiene que te da esa charla genuina. No he visto (en la universidad) otros espacios así, genuinos como ese (E03)

que a veces puede pasar como que estás en la misma. Y tal vez sería mucho más fructífero poder ir a otra facultad, a otra disciplina que no tenga nada que ver con la tuya y ver algo diferente, cuál es la situación. Algo multidisciplinario que a veces es más enriquecedor que los que estamos en la misma rosca. Me parecería interesante poder tener esos intercambios amplios, pero no sólo en la misma facultad, en la misma área (E05)

Estos tres testimonios hablan de **la necesidad del profesor de tener espacios de intercambio con colegas**, centrado en aspectos pedagógicos y trascendiendo la disciplina o área de conocimiento. A su vez, se refleja la diferente posición en que se encuentran los profesores de alta dedicación (E03 y E05), que cuentan con horas fuera del aula, y el profesor que solamente cumple horas de clase (E02). Si bien el reclamo de espacios de intercambio “genuino” se produce en ambos casos, en la voz de un profesor aula se vuelve más vital para poder desarrollar pertenencia y coherencia.

estamos en un proceso de capacitación de docentes en el que hemos ido dando pasos, pero nos ha costado muchísimo más, y ahí tenemos como un desfasaje porque yo tengo a los estudiantes sintonizados en esa mentalidad y resulta que van con el docente y el docente dice: “no, eso no porque lo hemos hecho así toda la vida, vamos a seguir haciéndolo así” (E04)

Cuando me asignaron ese curso ya estaba todo preparado y me contaron que en el primer semestre hubo reuniones de coordinación para tomar criterios comunes. En mi humilde opinión, porque recién estoy empezando con esto, me

parece que faltaría coordinar cosas en cuanto a las evaluaciones. Los criterios ser muy distintos, y unos son muy duros otros más flexibles y me parece injusto que el estudiante dependa de quién le toca de profe. O sea que debería haber alguna línea común para la evaluación, coordinar entre todos. Como estudiante siempre me molestaba eso, tener depender de quién te toque (E05)

En estos casos se está enfocando en la importancia de tener **criterios comunes** entre todos los profesores de una asignatura, por un principio de justicia, pero también de responsabilidad frente a los estudiantes. Se podría relacionar esta percepción con la importancia de tener claridad de orientaciones dentro de cada carrera.

Y finalmente, una idea que resume mucho de lo previsto con relación a la formación pedagógica.

Empecé a ser docente de la misma forma o sea poniendo mi buena voluntad y mi conocimiento y tratando de transmitirlo lo mejor que podía y así transcurrió el tiempo y apareció en la Universidad ... la carrera de Educación y hubo una oportunidad de hacer Especialidad en docencia Universitaria. (E05)

Sentíamos que hasta ese momento estábamos dando clase, pero intuitivamente. Yo creo que eso a mí me abrió la cabeza muchísimo. Recuerdo que en ese momento a mí lo que me pasó fue que no tenía eco en la gente hasta que fue ocurriendo que más gente se empezó a animar y fue cambiando la situación. (E05)

Las entrevistas con docentes que pasaron por la experiencia de completar el cuestionario como parte de la muestra del pilotaje resultaba esencial para valorarlo como medio para el desarrollo de la reflexión pedagógica del profesor universitario, el fin para el que fue diseñado.

En estos encuentros los profesores destacaron la experiencia como espacio de pensarse, lo valoraron y agradecieron como momento en el que reconocer aquellas prácticas valiosas que llevan adelante -por formación previa o intuición- que les permiten evaluar su accionar. Esto es una consecuencia no esperada pero muy importante del cuestionario: ayudar a la autoestima del profesor. También se enfocaron en aquellas

formas de ser profesor que aún no han desarrollado o que las condiciones en las que actúan no lo permiten. Claramente de eso se trata la reflexión pedagógica de cara a desarrollarse profesionalmente como profesor universitario.

Estas entrevistas manifestaron la reflexión que el cuestionario promovió en quienes lo completaron y permitieron ver desde la investigación, temas sensibles a tener en cuenta al planificar cómo acompañarlos y colaborar con ese desarrollo. Una idea que asoma, que parece tener sentido y que deberá ser tomada en cuenta es que los temas que preocupan y son fundamentales no son los mismos para todos los docentes. Puede ser un tema personal o propio de los contextos en los que desarrollan su práctica (estructura y orientaciones de la carrera, cantidad de estudiantes, vínculo contractual, etc.).

2.6. Estudio 1: Discusión y conclusiones

El Estudio 1 se planteó con la finalidad cumplir con los objetivos específicos 1 y 2 de esta investigación,

- OE1: Construir y validar un instrumento de autoevaluación para los profesores enfocado en estrategias centradas en el aprendiz y su aprendizaje
- OE2: Valorar la utilización del instrumento para el desarrollo de la reflexión pedagógica en los docentes.

En relación al OE 1, se han tenido en cuenta todos los pasos previstos para la construcción de un instrumento inédito, basado en un fuerte marco conceptual sobre la forma en que se favorece el aprendizaje de los estudiantes (*Learner-centered approach*) y cuáles son las competencias docentes para ello. Dado el foco psicométrico de este objetivo específico, las conclusiones debieron estar entrelazadas con los procedimientos seguidos, ya que solo el apego a ellos permitió cumplirlo.

Se crearon indicadores consistentes, se los transformó en ítems, se los organizó y se pasó al proceso psicométrico requerido para validación. Se reconoce el valor del proceso seguido en la construcción de los ítems por aportar robustez conceptual al instrumento creado, necesaria para su validez de contenido.

La validez de constructo requirió un proceso largo de pasaje por paneles de expertos (Carretero-Dios y Pérez, 2005b, Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). El modelo más utilizado de análisis a partir de Kappa de Fleiss (Kfleiss), por lo que se comenzó analizando el acuerdo entre jueces mediante este estadístico (Benavente Reche y Ato García, 2009; Bouza, 2005; Cerda y Villarroel, 2008; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Muñoz Arroyave y Serna Bardavío, 2015; Robles Garrote y del Carmen Rojas, 2015; Torres Gordillo y Perera Rodríguez, 2009). Sin embargo, no resultó adecuado, por lo que se indagó acerca de la utilización de otros procedimientos. Se encontraron reportes coincidentes con la posible respuesta paradójica del índice Kfleiss frente a determinadas características de los datos (Ato García et al., 2006; Benavente Reche y Ato García, 2009; Falotico y Quatto, 2015), y recomendaciones acerca del uso del índice Lawshe (Content Validity Index y Content Validity Ratio, para la escala y cada ítem respectivamente). Finalmente, utilizando CVR se llegó a completar

la validez de constructo en el tercer panel de expertos, y se arribó a una versión del cuestionario apta para pasar a pilotaje (Ayre y Scally, 2014).

En todo este proceso, el instrumento fue modificándose y acortándose. Desde el modelo conceptual que buscaba abarcar todos los aspectos del marco teórico de partida, se partió con un cuestionario de 99 ítems, en los tres paneles de expertos pasó a 62 y luego a 57 ítems. También se recogieron impresiones cualitativas que colaboraron con una mejor redacción.

Analizando esta etapa del proceso se valora el trabajo de respaldo conceptual con profunda búsqueda de evidencias. Sin ella, la validación por expertos no habría podido capitalizarse suficientemente.

Tanto las valoraciones cuantitativas como las recomendaciones recibidas en los paneles debieron tamizarse comparándolas con el marco teórico de partida. Como se contó con una amplia base conceptual se pudieron justificar los cambios a incorporar al cuestionario y reconocer cuáles no eran aceptables por no alinearse al marco.

Por otro lado, se evidenció que la selección de los jueces fue vital en cuanto a su experticia, por facilitar la toma de decisiones de forma respaldada como plantean Dorantes-Nova et al (2016) y Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). En los inicios de la investigación, cuando la misma se dirigía a docencia básica, los expertos se seleccionaron por su formación y experiencia en el ámbito. Una vez que se redirigió el trabajo hacia la enseñanza universitaria, se realizó nueva búsqueda de expertos cuidando la existencia de probada experticia en la misma.

Un aspecto particular surgió en el análisis estadístico del acuerdo entre jueces, debido al comportamiento de algunos de los índices utilizados. En ese sentido, se concluye que es importante trabajar con más de un índice para poder definirlo. Esto se vio respaldado por evidencia variada (Benavente Reche y Ato García, 2009; Falotico y Quatto, 2015)

El proceso de validación continuó con el pilotaje y análisis del comportamiento del cuestionario en el mismo. Se identificaron los docentes de la muestra mediante aleatorización estratificada por facultad. El contacto se realizó por correo electrónico automático desde la plataforma Qualtrics, en primera instancia y con correo personalizado desde la casilla personal de la investigadora. Este cambio debió realizarse por la baja respuesta que se obtuvo en la primera instancia. Podría deberse a que los

correos entraran como spam, o que los profesores no los reconocieran al tener un dominio desconocido y condición “no replay”. La tasa de respuesta mejoró con el correo personalizado. Igualmente pasaron tres meses antes de recibir la mitad de las respuestas, por lo que se apeló a la muestra de respaldo.

Alcanzar el número de respuestas necesario para activar el análisis, resultó bastante más dificultoso de lo previsto. Y trajo la necesidad de revisar la representatividad de las respuestas, porque no necesariamente correspondían al cálculo estratificado con el que se construyó la muestra. Finalmente, las respuestas efectivas recibidas, si bien no mostraban la exacta distribución de las muestras, se acercaba bastante a ellas, siendo proporcional en la cantidad de sujetos de acuerdo al número de profesores de las facultades. Este aspecto resultaba necesario para respaldar los datos, fundamentalmente dándoles representatividad y criterio para inferir características del universo.

La realización del AFE tampoco estuvo exenta de complejidades. Se siguieron los pasos previstos, y de acuerdo a las características de los datos, se buscó respaldo para la toma de decisiones sobre los métodos a seleccionar. Así, se comenzó trabajando con el paquete estadístico SPSS 24. Si embargo, la literatura recomendaba utilizar otros procedimientos (Baglin, 2014; Dominguez Lara, 2014; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret-Segura et al., 2014; Lloret et al., 2017) debido a que se estaba trabajando con datos ordinales. De esta manera se realizó el cálculo también por medio del programa FACTOR que trabaja en base a matrices policóricas.

Debido al tamaño de la base de datos, los valores del cálculo de AFE por los dos programas no debería diferir (Lloret et al., 2017), y en general no lo hizo. Sin embargo, en las pocas situaciones en que hubo una ligera discrepancia, se eligió el valor brindado en el programa FACTOR por resultar estadísticamente más consistente con lo buscado.

En este punto fue importante contar con variada literatura metodológica que otorgara fundamentos a las decisiones que se debieron tomar. Contar con fuerte y variada evidencia de respaldo, parece ser una de las importantes conclusiones del procedimiento seguido, que no estuvo libre de complejidades, y que por esa razón obligó a la búsqueda de alternativas adecuadas y diferentes a la opción primaria y más comúnmente adoptada.

Del procedimiento AFE resultó un modelo de cuestionario con 4 factores, que se evidenció plausible desde lo conceptual y suficientemente parsimonioso. Los factores pudieron ser identificados conceptualmente de acuerdo con el modelo teórico de origen. En el proceso se eliminaron ítems no discriminantes y sin carga factorial destacada, resultando un cuestionario de 43 variables. Los valores de ajuste al modelo resultaron excelentes, por lo que pareciera que se llegó a una buena resolución del proceso exploratorio.

El AFC se realizó por medio del programa JASP. Se cargó el modelo surgido del AFE, y se tomaron resoluciones de procedimiento en base a literatura metodológica (Brown, 2015; Freiberg Hoffmann et al., 2013; Gazeloglu y Asan Greenacre, 2020). El modelo resultante presentó valores de ajuste muy adecuados con la presencia de cuatro factores latentes.

Con un modelo válido desde lo estadístico, se procedió por dos vías: analizar los datos emitidos por el análisis factorial confirmatorio y confrontarlo con el modelo teórico de origen. Para esto se tuvo mucho cuidado de salvaguardar el aspecto conceptual (Calvo-Porrall et al., 2013; Cupani, 2012), manteniendo los ítems pertinentes y necesarios. También se pensó en la experiencia del usuario, por lo que entre el modelo inicial y el modificado, ambos con valores de ajuste similares, se decidió tomar el modificado por entenderse más adecuado por su mejor fluidez y sencillez.

Finalmente, se entiende que se ha alcanzado un buen modelo, que presenta valores muy adecuados en sus índices. Los cuatro factores que quedaron definidos luego del procedimiento de validación responden a lo propuesto en el marco conceptual del que se partió, lo que aporta validez conceptual al instrumento psicométricamente avalado.

El Factor identificado como **Orientación hacia metas de aprendizaje (OrMet)** se relaciona con el enfoque LC en diversos aspectos. Por un lado se apoya en los factores Cognitivos y metacognitivos del modelo, relacionado con la necesidad de que el docente deje claras al estudiante las metas de aprendizaje a las que debe arribar (Cleveland-Innes y Emes, 2005), que puedan comprender lo que se espera de ellos y que esa meta se relaciona con buenos logros de aprendizaje (Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers, 2015). También el reconocimiento de que así como se deben aclarar las metas, y se espera que lleguen a ellas, el docente debe estar dispuesto a ofrecer el soporte necesario para facilitarlas (Bransford et al., 2000; Doyle,

2008; Schiller, 2002). Aparecen en este factor ítems que se enfocan en el aprendizaje académico. Sin dudas el aspecto académico, de “saberes válidos”, es altamente relevante a nivel universitario, por estar relacionado con un perfil de competencia profesional. Estos ítems tienen que ver con la orientación de los estudiantes hacia su carrera, lo que implica atender a sus intereses y los ubica en el camino a la profesión (Bransford et al., 2000; Chocarro et al., 2007; Fink, 2003; McCombs, 2001a).

Otro de los factores, **Aprendizaje como construcción del estudiante (ApConst)**, recoge también aspectos de los Factores Cognitivos y metacognitivos, al centrarse en las acciones docentes que proponen situaciones de aprendizaje abiertas, desafiantes pero respetuosa de las posibilidades del estudiante (Kilic, 2010), proponiendo tareas para la construcción personal de nuevos aprendizajes prestando atención a las preferencias y procesos personales (McCombs y Whisler, 2000) y que los lleva a ser activos cognitivamente (Chocarro et al., 2007, Moate y Cox, 2015), lo que es igual a ser constructores de su aprendizaje desarrollando postura proactiva (Moate y Cox, 2015). Es crítico definir el tipo de tareas y propuestas que se plantean a los estudiantes para que formen parte de esa construcción: sentido de la tarea, muy relacionada con el mundo real o profesional (Chocarro et al., 2007; Doyle, 2008).

Procesos cognitivos y metacognición (ProcMeta) es otro de los factores surgidos de la validación del cuestionario. Está muy relacionado con el anterior, porque se ubica en el proceso de construcción del aprendizaje, pero va más allá, haciendo evidente para el estudiante la trama de esta construcción. Se relaciona con los factores Cognitivos y metacognitivos y también con los Sociales y de desarrollo y los factores de Diferencias individuales. Aparece aquí lo relativo a posibilitar el empoderamiento del estudiante en cuanto a la toma de decisiones (Kiran, 2020), de habilitar la toma de mando de los propios procesos de aprendizaje (Doyle, 2008), colaborando para que sean conscientes de cómo aprenden (McCombs y Whisler, 2000). En palabras de Weimer (2013) se relaciona con el “balance de poder”. Que el docente pueda identificar el valor de los procesos del estudiante (Kilic, 2010) y trabajar para que éste se apropie de la gestión de los mismos (Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers, 2015). A su vez, que el profesor tenga en cuenta que los procesos de cada estudiante siguen ritmos propios y que desde ese supuesto debe actuar (McCombs y Whisler, 2000). Tener esto en cuenta supone pensar la diversidad de los estudiantes y proponer tareas y

actividades que contemplen necesidades y situaciones particulares (de la Sablonniere et al., 2009; McCombs, 2001b; Nunan, 2012).

Por último, **Personalización, motivación y clima (PerMoCli)** es el otro de los factores emergentes. En él se encuentra lo relativo a las cosas que el docente hace para definir un clima adecuado de clase, con relaciones personales positivas, de respeto (Cullen y Harris, 2008), con un profesor disponible (Committee on Academic Programs and Teaching (CAPT) Learner-Centered Task Force, 2005) que busca que el estudiante se sienta seguro y pueda aventurarse en dar sus opiniones (McCombs y Whisler, 2000). Todo esto sabiendo que el clima de clase no es un aspecto que solamente afecta en lo emocional a sus estudiantes, sino que también lo hace en sus logros (McCombs, 2001b). Claramente este clima de seguridad y la posibilidad de que el estudiante se manifieste con libertad es fuente de aprendizajes profundos e involucrados. Esto se acompaña del valor que se le otorga a la colaboración entre los estudiantes como estrategia privilegiada para la construcción de los aprendizajes (Doyle, 2008), de que puedan compartir los procesos y aprender unos de otros (Moate y Cox, 2015) en una lógica de co-construcción del aprendizaje (Abdelmalak y Trespalacios, 2013), incluida la evaluación entre pares (Blumberg y Pontiggia, 2011).

De acuerdo con lo analizado, los factores surgidos del modelo aceptado mediante la validación (mediante AFE y AFC) son consistentes con el marco conceptual del que se partió. Si bien estos no responden exactamente a los principios definidos en el enfoque LC (American Psychological Association-Board of Educational Affairs, 1997) los representan dotándolos de nuevas relaciones: lo motivacional aparece representado en el factor *PerMoCli*, pero también en el *ApConst* y en *ProcMeta*, la acción proactiva del estudiante para alcanzar los aprendizajes se abre entre los factores *OrMet* y *ApConst*. Estos cruces entre las dimensiones del enfoque original y las surgidas del análisis del cuestionario parecen mostrar un aspecto importante acerca de las acciones docentes favorecedoras del aprendizaje, y es que necesariamente los factores se entremezclan por pertenecer al mismo constructo, y que son variables que están intentando poner el foco en micro procesos que necesariamente se complementan en cada una de las acciones docentes en una suerte de continuo de toma de decisiones enfocadas en el estudiante, su aprendizaje y la complejidad que ambos tienen por definición.

En este momento es necesario consignar una limitación de este estudio, ya que las condiciones de realización no permitieron contar con una segunda muestra a la cual aplicar el cuestionario y sobre la que realizar el análisis confirmatorio. Sin embargo, asumiendo esta restricción, se decidió realizar el AFC con la finalidad de analizar el modelo con mayor rigor. Se deja constancia de esta limitación y la necesidad de, en un proceso posterior, trabajar con una nueva muestra para confirmarlo.

Conclusión OE1:

- el OE 1 se encuentra cumplido. Se trabajó metódica y sistemáticamente, cumpliendo todos los pasos previstos por la psicometría, con respaldo de literatura en la toma de decisiones, y con modificaciones validadas sobre el cuestionario original. Se estima que el modelo surgido del proceso de pilotaje es un muy buen modelo de cuestionario para que el docente indague sobre su práctica desde el foco en el estudiante y su aprendizaje.

Con relación al OE 2, cuyo fin fue complementar la validación del cuestionario con la opinión de quienes lo utilizaron sobre su valor como herramienta de reflexión pedagógica, tomaremos unas conclusiones primarias a partir del análisis de las entrevistas a los profesores.

Debido al foco de este objetivo estuvo puesto en indagar sobre el valor como herramienta para la reflexión, se comenzará por la **Categoría 1** del análisis, la que se refiere específicamente a su valor como estrategia de Reflexión pedagógica. En esta categoría manifestaron sobre la propia experiencia al completarlo.

De acuerdo a las opiniones vertidas, el hecho de haber pasado por la experiencia de responder el cuestionario produjo espacios de reflexión sobre la propia práctica (Korthagen, 2010). Algunas de estas son bastante neutras, otras muestran mayor entusiasmo por la situación de reflexión en sí, y por la repercusión en su forma de ser docentes, pero claramente todas son reflexiones situadas (Korthagen, 2017; Korthagen, 2017a; Wegner et al., 2014).

También aparecieron expresiones calificando el cuestionario como instrumento que *ayuda a repensarte, te permite eso de parar y pensar, cuestionarte cosas*, reconociendo

que atraviesa todos los momentos de la docencia: *toma todas las etapas (en relación a los diferentes momentos de la docencia: preparación, enseñanza, evaluación)*.

Lo que manifiestan los profesores es una percepción que se acerca mucho a la idea original en el diseño del cuestionario: habilitar el espacio de pensarse como profesor, de poder reconocer los diferentes momentos y situaciones de la práctica, identificando lo fundamental en ellos, ubicarse como sujeto con habilidades a perfeccionar, con estrategias a adquirir, y poniendo sobre la mesa la necesidad de contar con “algo” que les apoye para realizarlo (Korthagen, 2010, 2017a, 2017b; Schön, 1987, 1998).

Resultó muy satisfactorio ver que todos los profesores se manifestaron en el mismo sentido, y es que el instrumento en cuestión es válido para desatar la reflexión docente. Yendo un paso más allá, se evidencia la importancia que tuvo para ellos el haber tenido que “pensarse” como profesores con aspectos concretos de la práctica y poder utilizarlo como reforzamiento de lo que ya se proponen y como elemento de mejora sobre lo que aún no tenían identificado como importante.

Pasando a la **Categoría 2**, sobre lo que pensaron y sintieron mientras lo contestaban- Este aspecto requirió retomar el cuestionario, ya que hacía tiempo que lo habían contestado y probablemente no lo recordaran. En cuanto lo miraban, comenzaban los recuerdos y en la mayoría de los casos se mezcló lo que pensaron con lo que sintieron. Evidentemente se permitió pasar de verse como estrictamente “enseñantes” a responder con toda su persona (Pellerin, 2015).

En las respuestas dadas, aun teniendo en cuenta el componente deseabilidad por el que los profesores tenderían a valorar el cuestionario desde lo esperable por la investigadora, las expresiones sobre sus sentimientos y pensamientos parece genuina y agradecida. Se los ve complacidos por reconocer que hacen muchas de las cosas que el cuestionario plantea y por el acto de reflexionar y pensar sobre sí mismos como profesores universitarios, actuando desde su intuición (Perrenoud, 2007). Frente al supuesto de partida de la poca o escasa formación pedagógica, y los datos de que para algunos de ellos la docencia no es la profesión principal, el grado de involucramiento emocional ha resultado interesante como indicio de la posible utilización del cuestionario.

La **Categoría 3** se estructuró en 2 subcategorías. La primera trata sobre los aspectos del cuestionario que identificaron como existentes en su práctica. Son muchos los ejemplos que dan todos los profesores.

Se evidencian muchos aspectos rescatados por los profesores como ya presentes en su práctica, y en diferentes aspectos de ella. Se observó que además de identificarlos los contextualizaron en situaciones específicas de sus cursos con ejemplos, lo que resulta central para la reflexión (Campos, 2016, Hernández-Hernández, 2011). Es interesante que el tipo de situaciones que cada profesor eligió para evocar fue diferente. Sería interesante saber si esta diferencia de foco en lo identificado tiene que ver con el área de conocimiento en que desempeñan la docencia, en el tipo de curso que desarrollan (más o menos práctico), en las posibilidades de formación que han tenido, por ejemplo.

La otra subcategoría, refiere a los aspectos importantes para la práctica de cada profesor que no encontraron reflejada en el cuestionario. Es un listado bastante menos expresivo que el anterior, lo que puede deberse al tiempo que pasó desde que lo completaron y el olvido de todos los temas presentes, a la falta de formación específica en estrategias favorecedoras del aprendizaje o alguna otra razón que sería interesante indagar.

Aparecen unos pocos temas principales, algunos más del vínculo y estrategias del propio docente (lo afectivo del propio docente, el contacto personal con el estudiante) (Brackenbury, 2012), y otros más relacionados con aspectos concretos de la función docente y su impacto (trabajar los temas éticos y la incorporación de la tecnología) (Pellerin, 2015). Estos profesores sienten que son temas importantes, ya como habilidades y necesidades propias o como habilidades a enseñar a sus estudiantes, y que no está presentes en el cuestionario, o lo están solo tangencialmente.

Se verá ahora lo que manifiestan los profesores en relación con aspectos del cuestionario que les resultaron conflictivos a la hora de contestarlo, atendiendo a la **Categoría 4**.

Aparecen aquí elementos interesantes a analizar. Primero, dejar constancia que la gestualidad y forma de expresarse de los profesores en este aspecto, denotó más extrañeza que incomodidad. Identificaron la existencia de algunos espacios como faltantes, entendiendo que la institucionalidad no los favorece. Es el caso del profesor que, desde su lugar de profesor aula, manifiesta no tener claro cómo su curso incide en

el desarrollo del perfil de salida de la carrera. Si bien reciente su falta, no encuentra las vías institucionales para resolverlo. Esto habla de un espacio no tenido en cuenta desde la gestión institucional, ya que las direcciones de carrera deberían ser las responsables de aunar todos los cursos y profesores para concretar el perfil de egreso en todos los estudiantes. Y desde el modelo de la reflexión docente, tan necesario (Hernández-Hernández, 2011).

Otros aspectos expresados, en cambio, tienen más que ver con el conocimiento específico de las formas y condiciones que favorecen el aprendizaje. Esto impacta directamente sobre los apoyos que se deban brindar a los profesores.

Se recogen también propuestas para la práctica desde sus visiones en la **Categoría 5**.

Se observan dos ámbitos en los que los profesores proponen profundizar entendiendo que mejora la práctica y los aprendizajes: por un lado, el acompañamiento entendiendo la importancia de la trayectoria de aprendizaje de estudiantes y profesores, y por el otro lado, una mirada académica, de desarrollar en los estudiantes el valor de la evidencia en la toma de decisiones. Estos tópicos se anclan claramente en el valor que están dando al impacto que su accionar tiene en los aprendizajes (Bain, 2011; Mas Torelló, 2011; Pellerin, 2015).

Finalmente, en referencia a la **Categoría 6** sobre perspectivas y enfoques diferenciados, se hace evidente un tema que preocupa a los profesores, y es la existencia de espacios “genuinos” de intercambio con colegas. Los necesitan, los reclaman. Cuando los tienen los valoran. Sienten la necesidad de verse en otros pares, probablemente por la propia falta de formación específica, quizás por la necesidad de identificarse colegiadamente sintiéndose parte de un grupo. Este reclamo casi unánime ha resultado muy interesante y una buena pista de cara a pensar intervenciones pedagógicas fructíferas.

Aparece aquí nuevamente, la necesidad de contar con orientaciones de liderazgo más fuertes que doten de coherencia a los programas académicos.

Y una de las profesoras, que ha realizado cursos superiores de formación en docencia universitaria dice, y parece ser un buen cierre de análisis al reivindicar la importancia de poder recibir formación específica en pedagogía.

- *hasta ese momento estábamos dando clase, pero intuitivamente. Yo creo que esto a mí me abrió la cabeza muchísimo.*

Resulta claro, que si bien aparecen aspectos que comparten todos estos docentes (la valoración del cuestionario como elemento de reflexión pedagógica, la identificación de los diferentes temas como pertinentes a su función) existen particularidades que deberían ser abordadas atendiendo a las áreas de conocimiento, las directivas de las facultades, la cultura institucional de cada ámbito, y las preocupaciones y disponibilidades del propio profesor. La reflexión está atada a la práctica (Biggs, 2001; Campos, 2016; Hernández-Hernández, 2011), y esta es necesariamente contextual. Lo importante es que este instrumento la está promoviendo. De cara a planear intervenciones de mejora docente, esas diferencias ponen de relieve la importancia de analizar cada caso antes de proponerlas. Si bien el espectro general abarcado por el cuestionario fue reconocido por todos, los énfasis que cada uno les dio, es un aspecto para tener presente y tender a propuestas de formación “*tailor made*”.

Conclusión OE2:

- el OE 2 queda inicialmente respondido mediante las manifestaciones de los profesores que identificaron el cuestionario como herramienta para la reflexión pedagógica, que lo mostraron mediante sus propias evocaciones de los temas que sintieron propios de su práctica, de aquellos que sintieron extraños a ésta, pero valoran como importantes, o incluso de aquellos que entienden deberían estar presentes. Con las entrevistas fue patente que el cuestionario movió el pensamiento de estos profesores, los llevó a preguntarse sobre su práctica, y les mostró un modelo desde el que mirarse.

3. Estudio 2

“para mí lo que se necesita, en cambio, es la pasión que le mete el profesor”

Estudiante en Grupo de Discusión

Este estudio pretendió responder a los objetivos específicos 3 y 4 de este proyecto.

- OE3: Identificar características de las prácticas de enseñanza en la universidad relacionadas con el enfoque *Learner-centered* desde las percepciones de profesores y estudiantes
- OE4: Proponer líneas de apoyo al desarrollo docente de los profesores de la universidad coherentes con los datos obtenidos

Se diseñó un estudio en parte descriptivo, ya que busca conocer las prácticas docentes desde el enfoque teórico de *Learner-centered* desde las percepciones de profesores y estudiantes, y en parte interpretativo pretendiendo indagar si las características de los docentes (variables independientes) explican sus percepciones. El estudio tiene un enfoque mixto en cuanto a los procedimientos e instrumentos utilizados (Ato et al., 2013; Hernández Sampieri et al., 2014).

Para alcanzar estos objetivos, se definió utilizar el cuestionario ya validado en el Estudio 1 como instrumento que permitiera un análisis descriptivo de lo que los docentes realizan en sus prácticas. Si bien el cuestionario para la reflexión del profesor universitario fue creado con la finalidad de ser utilizado por el profesor para orientar y guiar la reflexión personal, sin pretensiones certificatorias ni consecuencias posteriores, y para ser utilizado de punto de partida a relaciones de mentoría, apoyo o formación, se analizó la posibilidad de utilizarlo para obtener un acercamiento a lo que ocurre en las aulas de la universidad.

Esta decisión supone dos definiciones previas que la enmarcan:

- Dado el sentido del instrumento, al aplicarlo para la obtención de datos, se debe cuidar el carácter absolutamente anónimo. La finalidad no es identificar lo que cada docente aporta con sus respuestas, sino obtener datos del sistema docente

de la universidad. Y solo en este sentido debe ser utilizado, para tener información que facilite para diseñar una formación más enfocada desde el Centro LUDUS.

- La seguridad de que las respuestas de los docentes al cuestionario, más allá del carácter anónimo, al ser solicitadas desde la centralidad de las oficinas universitarias tienen el componente “deseabilidad” presente, y que aun habiendo buscado que los planteos de los ítems llevaran a responder lo que sucede en las aulas, las respuestas se dan desde la percepción del profesor de lo que hace.

Como forma de matizar este aspecto se planteó consultar a los estudiantes sobre cómo perciben lo que sucede en las aulas. De esta manera se buscó relacionar y contraponer dos percepciones desde estos dos actores en el sentido de triangulación planteado por Greene et al., (1989) y retomado por Rädiker y Kuckartz (2020, p. 188), que “tiene por objetivo la convergencia, la concordancia de los resultados de ambos flujos de investigación; esta es la perspectiva clásica de la validación de los resultados de la investigación mediante la inclusión de una segunda perspectiva”.

3.1. Antecedentes

En el presente estudio se buscó conocer lo que los docentes dicen llevar adelante en su práctica de acuerdo a lo esperado desde el enfoque LC, y relacionarlo con lo que los estudiantes perciben. Se identificaron los antecedentes de investigación sobre el tema, y se encontró que desde los tempranos 2000, una vez aceptado el enfoque de LC, se han realizado múltiples estudios para conocer lo que sucede en las aulas buscando identificar prácticas enfocadas en el estudiante y su aprendizaje, ya sea indagando en lo que los profesores dicen hacer, en sus percepciones, o analizando las propuestas curriculares concretas y su orientación, o ya buscando la percepción u opiniones de los estudiantes sobre lo que viven en las clases.

La indagación a partir de los *syllabus* de cursos de grado universitario que realizaron Blumberg y Pontiggia (2011), a partir de dimensiones relacionadas a las claves de Weimer, diseñaron una rúbrica para valorar las propuestas y la aplicaron en una universidad. Establecieron una clasificación de los cursos graduados desde los centrados en la instrucción, los con bajo nivel de transformación, o con alto nivel de

transformación y los cursos centrados en el aprendizaje, y llegan a determinar un índice de LC. Con esta investigación encontraron que la mayoría de los cursos se encontraban en un nivel de baja transformación, siendo más cercano a la alta transformación el caso de los cursos llevados adelante por profesores de planta. En cuanto a las dimensiones propuestas por Weimer, pudieron determinar que la que presentó mayores características de LC fue el rol del instructor, seguida por la función del contenido, mientras que el balance de poder fue el que presentó menos características centradas en el estudiante y su aprendizaje.

Brackenbury (2012) reporta un estudio relacionando las actuaciones docentes y cuán cercanas al enfoque LC son, con las experiencias que esos mismos profesores vivieron siendo estudiantes. A partir de ensayos, identificó ocho aspectos en los que las experiencias previas correlacionan con la cercanía de los docentes con la enseñanza centrada en el estudiante. De alguna manera que el profesor reflexione sobre sus experiencias como estudiante, parece ser una estrategia para identificar prácticas relacionadas a LC.

Bolhuis y Voeten, (2004), propusieron un acercamiento interesante al evidenciar que los profesores manifiestan acordar con posturas centradas en el aprendizaje, pero muestran diferencias significativas cuando lo hacen en relación a su propia formación que cuando lo refieren al aprendizaje de sus alumnos. Se muestran más cercanos al modelo LC cuando se refieren a experiencias que deben atravesar ellos en su propia formación. Como dicen estos autores, los profesores parecen tolerar mejor la falta de certezas y una propuesta más abierta cuando la experimentan ellos como aprendices que cuando lo proponen como docentes. Es probable que esta investigación muestre la distancia entre la aceptación consciente de un modelo y la dificultad en volverlo realidad.

Corroborando este punto, Chocarro et al. (2007, 2014) llevaron adelante un estudio para identificar los aspectos que dificultan la práctica real de un enfoque centrado en el estudiante y su aprendizaje. En el estudio se aplica un cuestionario y entrevista a 64 profesores universitarios, concluyen que los profesores adhieren a los principios de LC para orientar su práctica de enseñanza, sin embargo, existen aspectos en los que resta aún avanzar, relacionados fundamentalmente con la agencia del estudiante sobre su propio aprendizaje (injerencia sobre temario o la toma de decisiones sobre diversas situaciones de la clase).

Coincidente con este enfoque, Oyelana et al. (2018) en un estudio sobre LC en escuelas de enfermería, reconoce las dificultades de su implementación e identifica que hay propuestas que esperan desarrollar un modelo centrado en el estudiante, identificando sus necesidades y nivel de aprendizaje, pero sin sostenerlo mediante la construcción de vínculos y colaboración con los estudiantes para lograr las metas de aprendizaje.

El camino desde un enfoque centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante lo evidencia el trabajo de Bremner (2019) con profesores mexicanos que enseñan inglés. A través de historias de vida concluye que con muy variadas experiencias fueron construyendo y adhiriendo al enfoque LC, pero que a la hora de implementarlo se han sentido frustrados por las realidades de la práctica lo que los lleva a actuar en un enfoque híbrido. En este trabajo, siguiendo el concepto de continuo de Schweisfurth (2013), propone un punto de vista importante acerca de desde dónde y hasta dónde podemos hablar de LC: “Esto sugiere que el concepto mismo de centrado en el alumno puede implicar una disposición a hacer todo lo posible para lograr el aprendizaje, incluso si esto significa adoptar métodos típicamente centrados en el maestro” (p. 62). Es un punto de vista muy interesante, porque respalda la idea de que no existiría una única manera de ser docente en un enfoque LC, que las decisiones sobre las acciones que el profesor debe tomar tienen que responder a la finalidad de que los aprendizajes ocurran, apelando a una amplia variedad de recursos y métodos.

De modo similar, buscando esos espacios de eclecticismo y adecuación del enfoque, Blum-Smith y colegas (2021) analizan las miradas de facilitadores de cursos MOOC. Identifican seis acciones a las que han llegado estos facilitadores negociando entre el enfoque LC y el contexto totalmente virtual de este tipo de práctica. Esas acciones, que dicen responder al foco en el estudiante son: “renunciar al control” total, “distribuir la facilitación” de forma que no siempre recaiga en ellos sino que se pueda realizar entre pares, “estar disponible” *on line*, “amplificar” mostrando puntos de vista y productos de los estudiantes, para poner en relación a unos con otros, “modelar” mostrando sus propios procesos de aprender, sus equivocaciones y cómo remediarlas y “siendo explícito” sobre las cosas importantes, el proceso de aprendizaje y los logros, haciendo visibles las conexiones entre los aprendizajes presentes y futuros, por ejemplo.

El análisis de propuestas LC en profesores universitarios de biología en diversas universidades realizado por Emery et al. (2021) muestra que el desarrollo efectivo de estas

propuestas en contextos institucionales que las promueven desde el liderazgo depende fundamentalmente del sentido de autoeficacia y participación directa de los docentes en su proceso de desarrollo profesional. Concluyen que brindar espacios para la participación en la formación y ofrecer entornos de construcción de autoeficacia puede resultar una forma genuina de crear efectivamente enseñanza LC.

Keith (2019) utilizando los datos del cuestionario a profesores universitarios que el *Higher Education Research Institute* realizó en 2013 explora cómo son las prácticas reportadas en las aulas de la universidad. Encuentra evidencia de que edad, sexo, experiencia laboral y la participación en actividades de desarrollo profesional docente influyen en las prácticas de enseñanza. Poca influencia parecen tener las características institucionales, pero de todos modos identifican como importante que la institución ofrezca y fomente formación y apoyo para desarrollar prácticas centradas en el estudiante.

Varias investigaciones se enfocan en el futuro docente y su desarrollo de capacidades de enseñanza centradas en el estudiante. Kilic (2010) presenta un estudio con estudiantes de profesorado, a los que se aplica una intervención en formación en Microenseñanza centrada en el aprendizaje (MTLC), y valora sus competencias (propias de la disciplina, planificación, instrucción, gestión de la clase, comunicación y evaluación) antes y luego de la intervención. Se concluye que todas las competencias se ven incrementadas significativamente luego de la intervención, dejando en claro que los docentes son permeables a adquirir formas de actuar profesionalmente en un modelo centrado en el aprendizaje.

Por su lado, Mtika y Gates (2010) en un estudio realizado en una institución de formación de docentes de Malawi, concluyen que la apropiación de un modelo centrado en el aprendizaje no depende solamente de los profesores, sino que una serie de aspectos contextuales que influyen en ella, tales como estructuras del sistema, agentes de esa estructura y hasta la cultura del entorno.

En un estudio sobre gestión de clase con estudiantes de profesorado, Lojdová (2019) pone en evidencia que más allá de la afinidad y aceptación del enfoque al momento de actuar con formatos LC se les dificulta pasar de un rol tradicional de proveedor de conocimiento a otro de facilitador que promueve el aprendizaje autónomo, habilitar la toma de decisiones, renunciar a parte de su poder empoderando a los estudiantes,

facilitar que se responsabilicen sobre los aprendizajes que logran y que comprende el rol de las relaciones interpersonales y el conocimiento y respeto de la diversidad del otro.

Por el contrario, Álvarez Gutiérrez y Quijada Carecer (2014), analizando una intervención de desarrollo profesional docente centrada en el aprendizaje, encuentran que los profesores se manifiestan muy sensibles a cambiar sus modos de enseñar, y que hasta su forma de ser docente se vio modificada y empoderada por alcanzar altos niveles sobre la comprensión profunda de las consecuencias de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, muchos autores han centrado sus investigaciones dentro del enfoque LC, en cómo lo viven los estudiantes. Wohlfarth et al. (2008) presentan un estudio acerca de las percepciones de estudiantes de psicología sobre cursos definidos como orientados al aprendiz. Los estudiantes reconocen la orientación de los cursos desde las claves de Weimer (2013), entienden que el enfoque de los cursos les permite crecer como aprendices a lo largo de la vida y les promueve pensamiento crítico. Sin embargo, son críticos con un enfoque enteramente LC, fundamentalmente por creer que no poseen las habilidades necesarias para dirigir su propio aprendizaje. Concluyen que el mejor curso sería la mezcla entre la enseñanza más tradicional con aspectos de LC paradigma.

También, Bishop et al. (2014) investigaron el punto de vista de los estudiantes. Para hacerlo partieron de los ocho puntos de Doyle (2008) del *porqué* de la resistencia estudiantil para implantar el enfoque LC. Realizan un grupo focal con estudiantes de grado, a partir de preguntas generadas desde los supuestos de Doyle. Posteriormente analizaron las reacciones de profesores a los resultados de los grupos focales. Encuentran que en general los estudiantes se sienten cómodos con un enfoque centrado en el profesor, por entender que en él está la responsabilidad sobre su aprendizaje. Creen que es el docente el que debe elegir los mejores caminos para que ellos logren aprender, y enfatizaron la importancia superior que tiene para ellos el resultado de las pruebas o exámenes sobre el aprendizaje en sí. Si bien la responsabilidad de decidir cómo y qué enseñar la ven centrada en el profesor, entienden que ellos son los responsables de comprender lo que se les enseña, para lo que piden que el docente tenga buenas estrategias que les permitan comprender. Los profesores concuerdan con esta visión tradicional de los estudiantes. A partir de este estudio, que reafirma el postulado de Doyle, se refuerza la importancia de que los docentes comprendan bien el enfoque para lograr transmitir a los estudiantes que empoderarse de su aprendizaje y gestionarlo

es algo que vale la pena, y que el esfuerzo en completarlo es parte de su formación personal.

También ha sido investigado el impacto de propuestas LC en los aprendizajes de los estudiantes. Üzüm y Pesen (2019) realizaron un estudio cuasi experimental de aplicación de un currículo con enfoque LC. Encontraron que un currículo que ofrezca variedad de actividades para las necesidades e intereses de los estudiantes y la posibilidad de elección afecta positivamente (es estadísticamente significativo) el nivel de éxito académico de los estudiantes sobre el del grupo de control.

3.2. Metodología

Se propuso un estudio transversal descriptivo e interpretativo con metodología mixta para responder a los objetivos específicos 3 y 4 (Ato et al., 2013; Hernández Sampieri et al., 2014). Se propuso el análisis cuantitativo de las respuestas de los docentes de la universidad a la aplicación del cuestionario, así como la indagación sobre lo que perciben y viven los estudiantes mediante grupos de discusión.

En este caso el carácter de metodología mixta está dada fundamentalmente por la necesidad de integrar diferente categoría de datos en los resultados buscando lo común y lo diferente en ambas categorías, para poder triangular con ellos en un diseño convergente (Creswell y Plano Clark, 2018; Rädiker y Kuckartz, 2020).

La propuesta fue aplicar el cuestionario como insumo para obtener una descripción - desde la perspectiva de los propios actores- de las características que la práctica de los profesores adquiere en los cursos de grado de la universidad. De esta forma se podría obtener un acercamiento, por lo menos a lo que los profesores creen o dicen que hacen, para facilitar y optimizar los apoyos y formaciones que el centro LUDUS podría ofrecer. Esta instancia, no llegaría a la propuesta de confeccionar el “traje a medida” de formación y acompañamiento, pero se le acercaría.

El uso del cuestionario con esta meta descriptiva no es su finalidad intrínseca, ya que fue diseñado para ser utilizado por el docente mirándose a sí mismo y como andamiaje para la reflexión. Sin embargo, se entendió que una aplicación general, desde el

anonimato, podría permitir acercarse al panorama de las prácticas del profesorado de la universidad como insumo necesario para orientar los apoyos que podría brindar el Centro LUDUS.

Así, se pretendió describir las formas de la práctica docente desde la visión de los propios actores en una primera instancia. Por un lado, aplicando el cuestionario para la reflexión del profesor universitario como forma de obtener un acercamiento a lo que los docentes dicen o perciben que hacen. Por otro lado, se persiguió evidenciar y comprender (Fiske et al., 2002; Hernández Sampieri et al., 2014; Merton, 1987; Taylor y Bogdan, 1984) la percepción y experiencia de los estudiantes sobre lo que viven en las aulas, buscando su visión sobre lo que los profesores hacen y qué de ello consideran positivo para sus aprendizajes. Se entiende esta perspectiva como fundamental, como contraste a lo que surja de la aplicación del cuestionario (Bishop et al., 2014; Doyle, 2008; Wohlfarth et al., 2008). Como forma de comprender con mayor profundidad la realidad de lo que sucede en esta dinámica, es que se propone la triangulación de la información surgida desde la visión de los diferentes sujetos implicados, buscando alcanzar un principio de credibilidad para los resultados y posteriores conclusiones (Hernández Sampieri et al., 2014) al tener las voces de los actores recogidas para converger en el análisis corroborando factibilidad y adecuación de los datos.

3.3.Sujetos

3.3.1. Profesores

Participan de la aplicación del cuestionario 116 profesores de grado de la universidad. La aplicación se hizo abierta a todo el padrón de profesores que hubieran dictado curso de grado en el semestre previo a quienes se invitó a participar. En estas condiciones se identificaron 861 profesores.

Esta característica de la muestra, no probabilística autoseleccionada (Hernández Sampieri et al., 2014), que responde a la voluntad de respuesta del profesor, determina que los resultados sean manejados con mucha precaución en cuanto a su alcance. El análisis de los datos surgidos de esta aplicación pueden ser utilizados para tener una noción de lo que dicen que hacen en el aula los docentes que contestaron, pero no se podrá concluir generalidades a partir de ellos (Hernández Sampieri et al., 2014). Se debe tener en cuenta, también que al ingresarse en el espacio de la voluntad de responder,

haya que tener presente la posibilidad de sesgo debido al propio interés en el tema (Triola, 2018).

Las repuestas recabadas definieron la muestra con estas características (Tabla 25)

Tabla 25.

Caracterización muestra aplicación cuestionario

<i>Variable</i>	<i>Valores</i>	<i>Frecuencia</i>
<i>Sexo</i>	Mujeres	63
	Hombres	52
	Prefiere no contestar	1
<i>Edad</i>	Entre 20 y 30	3
	Entre 31 y 40	31
	Entre 41 y 50	40
	Entre 51 y 60	35
	Más de 60	7
<i>Unidad</i> ¹⁹	Facultad Derecho y Ciencias Humanas	19
	Facultad Ingeniería y Tecnologías	16
	Facultad Ciencias de la Salud	39
	Facultad Ciencias Empresariales	32
	Departamento de Humanidades ²⁰	10
<i>Años docencia</i>	Menos de 5	24
	Entre 6 y 10	32
	Entre 11 y 15	22
	Entre 16 y 20	15
	Entre 21 y 25	9
	Más de 25	14
<i>Dedicación</i>	Docente alta dedicación	42
	Docente de aula	74
<i>Formación</i>	Técnica	1
	Docente	4
	Grado universitario	13
	Especialización	23
	Maestría	53
	Doctorado	21
	Otro	1

¹⁹ Se solicitó que indicara la unidad en la que desarrolla la mayoría de sus horas docentes

²⁰ Se agrega el Departamento de Humanidades ya que cuenta con profesores propios que tienen a su cargo cursos del Core universitario (Ética, Filosofía, Antropología p. ej.) y son los encargados de dictarlos en todas las carreras

3.3.2. Estudiantes

El universo de trabajo será el de los estudiantes de grado de la universidad. La propuesta original de la investigación proponía la selección de una muestra intencional por conveniencia, agrupados por facultad, siendo de preferencia convocar a los delegados de clase ya que son quienes reciben información sobre las percepciones de sus compañeros. La situación generada por la pandemia provocó que durante el primer semestre del año lectivo (marzo-junio) no hubiera ningún curso en formato presencial. Se planteó la posibilidad de realizar los encuentros de los grupos mediante videoconferencia hacia fines de ese semestre. Sin embargo, al comprobar que los estudiantes manifestaban hastío por las clases *on line* y toda otra convocatoria de la universidad por esta vía, y con la posibilidad cierta de volver a la presencialidad en el mes de agosto, se decide esperar para poder realizar los encuentros cara a cara.

Paulatinamente, el gobierno nacional y la universidad habilitaron las clases presenciales, manteniéndose condiciones de protocolo. En ese momento se inició el contacto con la oficina de Asuntos estudiantiles quienes realizarían la convocatoria a los Grupos de discusión (GD de ahora en más). En este contacto se toma conocimiento de que solamente menos del 10% de los estudiantes de grado están asistiendo regularmente a clases ya que las habilitadas para la presencialidad son solamente las que responden a prácticas o laboratorios. Esta restricción llevó a replanificar la convocatoria a estudiantes.

Se analizaron diferentes escenarios con la Oficina de Asuntos Estudiantiles de la universidad, y finalmente se encontró un grupo importante de estudiantes con disponibilidad para participar de los encuentros: los estudiantes becarios. Este grupo está compuesto por un lado aquellos estudiantes que rinden una prueba de excelencia, y por ella se les concede bonificación en su matrícula académica, y por otro lado por quienes la reciben por condiciones sociales, familiares, contextuales, etc. Todos estos estudiantes, como contrapartida al beneficio recibido, tienen que disponer de horas de “trabajo universitario”. Éste se convoca a partir de los Departamentos de la universidad, va y se concreta en acciones que van desde tareas rutinarias de oficina, hasta participación como asistentes de investigación. Los estudiantes postulan a cumplir estas horas de acuerdo con los criterios por el cual son convocados.

Se evaluó esta posibilidad, ya que era la opción disponible de contar con estudiantes dispuestos a participar (se les acreditan horas de trabajo universitario) de una actividad presencial, con la riqueza que en este caso tendría por la posibilidad de construcción de relatos comunitarios (Kaufman et al., 2018), contrastándolo con el sesgo que pudiera generar un llamado acotado a estudiantes de determinado perfil. Si bien la muestra se había definido como intencionada (*purpose sampling* en el sentido de Patton que toman Merriam y Tisdell, 2015), porque quedaba restringida a estudiantes de grado de las diferentes carreras de la universidad que hubieran cursado por lo menos un año completo, preferentemente se invitaría a los delegados de clase, las condiciones planteadas con la convocatoria a estudiantes becarios debía ser evaluada desde esta intención (muestra por conveniencia). Viendo punto a punto los aspectos se evaluó lo siguiente:

- Tanto en la propuesta original de conformación de la muestra como en la posibilidad de realizarla a estudiantes becarios, se mantiene la voluntariedad o aceptación de parte del estudiante (muestra autoseleccionada, Hernández Sampieri et al., 2014)
- En cuanto a las experiencias como estudiantes, en ambas se sostiene el criterio excluyente en cuanto a tiempo de vivencia estudiantil (por lo menos un año, o de otra manera que sean estudiantes de 2º año en adelante), por lo que no habría dificultad en este aspecto
- Los estudiantes becarios participan en todos los cursos de los diferentes planes de estudios como todos los estudiantes y tienen las mismas obligaciones académicas, por lo que tampoco habría una dificultad de sesgo en este aspecto
- Los estudiantes becarios no tienen un perfil específico único: existen becarios de excelencia, de los que se puede sospechar que son buenos estudiantes, y hay becarios que acceden por circunstancias socialmente determinadas, de los que no se puede conjeturar su desempeño como estudiantes. De todos modos, debe ser un aspecto a tener en cuenta a la hora de analizar los datos.
- Si bien se puede pensar que el grupo de estudiantes becarios por la facilidad financiera que se le brinda para realizar la carrera pueden tener un sentimiento de gratitud hacia la institución capaz de teñir sus percepciones, este aspecto se

entiende manejable y que puede ser tenido en cuenta a la hora de interpretar los datos como forma de mitigar un posible sesgo.

Por tanto, a partir de estos puntos, evaluando cuán manejables son y contraponiéndolos a la posibilidad de continuar retrasando la realización de los GD sin certezas de fechas (la incertidumbre por el proceso de la pandemia no permite que se tenga claridad de cuando se volvería a presencialidad total en la universidad), se decidió realizar los encuentros de discusión convocando a estudiantes becarios, manteniendo vigilancia de los puntos de posible sesgo a la hora del análisis. Se tomó una decisión de criterio balanceando “qué casos nos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 384) con las condiciones contextuales existentes.

Finalmente, luego de la convocatoria, la muestra fue de 14 estudiantes con las características generales que se observan en Tabla 26²¹

Tabla 26.

Caracterización muestra grupos discusión

<i>Variable</i>	<i>Valores</i>	<i>Frecuencia</i>
<i>Sexo</i>	Mujeres	12
	Hombres	2
<i>Facultad</i>	Odontología	1
	Derecho	2
	Ciencias Humanas	2
	Ciencias de la Salud	2
	Ingeniería	2
	Empresas	5
<i>Año de cursada</i>	2°	5
	3°	4
	4°	5

3.4. Instrumentos

Para obtener información sobre las competencias de los profesores de la universidad acerca de la orientación hacia el aprendizaje de los estudiantes, se cuenta con la aplicación del cuestionario validado en el Estudio 1, *Cuestionario para la reflexión del*

²¹ Se explicitarán las características de cada participante al explicarse el procedimiento y la conformación de los grupos

profesor universitario. La interpretación de los datos se hará desde el constructo teórico que dio origen al cuestionario incorporando también el análisis de las respuestas dadas en los 4 factores latentes surgidos de AFE y AFC, y de las variables de caracterización de la muestra.

El cuestionario final aplicado, surgido del proceso de validación presentada en Estudio 1, es de 32 ítems organizados de acuerdo a las cuatro dimensiones del modelo de competencias de Danielson (Danielson, 2013)²², ya presentado en este documento.

Para los estudiantes se propuso el Grupo de discusión y se decidió usarlo desde el supuesto que esta herramienta metodológica habilitará a los jóvenes a expresarse por medio de una forma de interacción flexible y más cercana a sus formas habituales de comunicación, y permitirá llegar a conocer su perspectiva sobre lo que acontece en las aulas. Este formato favorece la explicitación de cuestiones relevantes para los implicados (Kaufman et al., 2018).

Se elige la estrategia del GD porque permite evidenciar no solamente las creencias personales sobre el tema, sino favorecer la construcción de narrativas colectivas (Ahmed et al., 2017), necesarias en este caso ya que los estudiantes como grupos, además de como personas, experimentan las prácticas de enseñanza de los profesores, y de alcanzar los relatos de lo vivido como “experiencia típica” (Canales et al., 2006, p. 267). Y se opta por este formato, más abierto, menos directivo que el grupo focal, en el que “la escucha que se reproduce, ... más abierta y propia de la grupalidad que se forma” (Canales et al., 2006, p. 282), aun cuando esto signifique no asegurar que se traten todos los temas. Se priorizó el clima, la apertura a escuchar antes que certificar que se hable de todos los aspectos posibles del tema.

Se elaboró una guía para la conducción de los GD (ver Anexo 9) que fue valorada por expertos junto con las Guías de entrevista a profesores del Estudio 1.

Dimensiones para recabar de los estudiantes:

- Descripción de lo que ven en las aulas en relación con los ítems del cuestionario.
Reacciones al cuestionario

²² El marco de Danielson se puede ver en p.26, 66 y 67 de este documento.

- Lo que piensan sobre esas afirmaciones
- Lo que sienten sobre esas afirmaciones
- Acciones docentes que los ayudan a aprender. Sus vivencias como estudiantes: lo positivo y lo negativo
- Propuestas

Estas categorías previas guiaron la construcción de los temas y preguntas posibles de los GD y que serían los códigos originales del análisis, pero se llegó al campo con el convencimiento que son grandes espacios en los que surgirán especificaciones, subcódigos, supra-códigos o nuevos, por el devenir de la recolección y análisis y que se pasaría por “etapas de codificación, condensación e interpretación” (Martínez Rizo, 2019, p. 143).

3.5.Procedimiento

3.5.1. Profesores

A los profesores de grado de la universidad que hubieran dictado curso durante el primer semestre de 2021 se les envió correo institucional desde la *Smart Unit*²³ de la universidad, con el enlace al cuestionario anidado en la plataforma Qualtrics. Se enviaron dos recordatorios con 15 días de distancia entre cada uno, y el cuestionario estuvo disponible entre el 3 de agosto y el 10 de octubre.

En el mismo espacio de alojamiento del cuestionario se presentó el consentimiento a responderlo. En esta oportunidad, por tratarse de una propuesta abierta a todos los profesores del semestre, innominada, sin identificación y con libertad para responder, no se entendió necesario un consentimiento firmado y presentado por separado. Se encabezó el cuestionario con una fórmula de consentimiento, la que se dio por aceptado una vez que el profesor responde los ítems. En la figura 14 se presenta el consentimiento como apareció a los profesores al ingresar al enlace enviado.

²³ La unidad de la universidad encargada de recabar y procesar datos internos.

Figura 14

Consentimiento informado aplicación cuestionario para la reflexión del profesor universitario

Estimado profesor: Toda la información que ingrese en este cuestionario será completamente confidencial. Se asegura el anonimato para las respuestas ya que se completará sin datos que permitan identificarlo.

Los resultados finales de este estudio servirán para orientar la formación de los profesores de la universidad. Asimismo, podrán ser utilizados en investigaciones o publicados en revistas científicas, pero en ningún caso se podrá identificar a quienes hayan participado.

El envío de la respuesta al cuestionario será tomado como acción de consentimiento.

Por cualquier duda, consulta, sugerencia o queja puede comunicarse con Isabel Varela (isabel.varela@ucu.edu.uy)

La versión del cuestionario que llegó a los profesores a través de la plataforma, con las preguntas de contexto incluidas se puede ver en Anexo 10.

3.5.2. Estudiantes

La guía para la realización del GD fue validada por un panel de cinco expertos (en Anexo 7 el protocolo de validación). Son los mismos expertos que validaron la guía de entrevistas a profesores. Asimismo, todos participaron de los paneles de validación cuantitativa del cuestionario -por lo que conocen el marco conceptual y los objetivos de la investigación-, son doctores y tienen años de experiencia en docencia universitaria. Todos acordaron con que la propuesta de organización de los grupos es coherente con los objetivos de investigación, y sugirieron algunas recomendaciones:

- Profundizar en el clima de confianza, buscar estrategias para que surja y se sostenga
- Tener presente el criterio de veracidad: tratar lo que surja como percepción o punto de vista del estudiante
- No olvidar la artificiosidad del instrumento

A través de la Oficina de Becas de la universidad se realizó un llamado a estudiantes becarios que quisieran participar de los encuentros. Se completó un formulario con las

condiciones del llamado, y la oficina se encargó de enviar el llamado a los estudiantes que cumplieran los criterios.

Se recibieron 22 postulaciones, se los contactó solicitando que indicaran en un *Doodle* los días y horas en que podrían participar. Debido a la dispersión de respuestas en la selección horaria, se decidió realizar cuatro encuentros, facilitando la participación. Se definieron los encuentros en tres horarios diferentes del mismo día, y un horario adicional dos días después, ya que se consideraba importante que todos los encuentros se realizaran en el mismo momento del calendario académico para no generar distorsiones contextuales (períodos de parciales, de cierre de cursos, de entrega de calificaciones, etc.). Se confirmó agenda con los estudiantes, y se recibió el acuerdo de 19 de ellos.

En los días previos a los encuentros tres de los estudiantes que habían agendado avisan su imposibilidad de participar por encontrarse en cuarentena por COVID-19; otros dos estudiantes comunicaron con posterioridad diferentes problemas que les impidieron participar. De esta manera, los grupos se realizaron con menos participantes de los esperados, tres de ellos con cuatro estudiantes, y uno con dos. Aun sabiendo que no en todos los grupos se contaría con el número ideal de participantes (3 a 5 personas propone Creswell 2005 y retoman Hernández Sampieri et al., 2014), se decide no desactivar el Grupo 4, y tener en cuenta esta situación para el análisis.

La conformación final de los grupos se presenta en la Tabla 27 especificando las características de los participantes.

Tabla 27.

Participantes grupos discusión

<i>Grupo</i>	<i>Participante</i>	<i>Sexo</i>	<i>Facultad</i>	<i>Carrera</i>	<i>Curso</i>
Grupo 1	G1E1	mujer	Odontología	Odontología	4°
	G1E2	mujer	Ingeniería	Informática	2°
	G1E3	mujer	Derecho	Abogacía	2°
	G1E4	mujer	Ciencias Humanas	Sociología	3°
Grupo 2	G2E1	mujer	Empresas	Negocios internacionales	4°
	G2E2	hombre	Empresas	Logística	3°
	G2E3	mujer	Ciencias de la Salud	Psicopedagogía	3°
	G2E4	hombre	Derecho	Abogacía	4°
Grupo 3	G3E1	mujer	Empresas	Dirección de empresas	2°

Grupo 4	G3E2	mujer	Ciencias de la Salud	Psicopedagogía	2°
	G3E3	mujer	Ciencias Humanas	Comunicación	2°
	G3E4	mujer	Empresas	Contador Público	4°
	G4E1	mujer	Ingeniería	Informática	4°
	G4E2	mujer	Empresas	Negocios internacionales	3°

Para la locación se reservaron salones de la universidad que contaran con similares características: mobiliario que permitiera organizar una mesa grande para poder ubicar a los estudiantes con la distancia social requerida (por realizarse de acuerdo a los protocolos establecidos en la universidad por COVID-19), aislación con relación a otras de actividades de la universidad para facilitar el clima de confianza y similar ubicación dentro del edificio.

Se preparó el material y se lo dispuso en el salón previo a cada encuentro:

- Consentimiento de participación
- Tarjetas con ítems del cuestionario para la reflexión del docente universitario
- *Post-it* de colores, marcadores, papeles blancos
- Grabador
- Cuaderno de notas
- Móvil para hacer fotos
- Refrigerio para los estudiantes

Las cuatro sesiones comenzaron a la hora prevista. Se comenzó de forma casual, agradeciendo la participación, ofreciendo un refrigerio y un diálogo incidental mientras los participantes van llegando. En todas las oportunidades se manifestó emoción de parte de los estudiantes, ya que era la primera vez en meses que llegaban a la universidad. Todos manifestaron que debido a la pandemia de la COVID-19 no habían retomado clases presenciales, y expresaron lo bien que se sentía estar de nuevo en un aula.

Esta circunstancia coyuntural favoreció el clima de confianza, que no fue necesario crearlo: todos los estudiantes sin conocerse previamente participaban de un mismo

sentimiento. Así, la comunicación que se instaló como algo muy natural en cada panel. La excepcionalidad de la situación, las experiencias que habían estado viviendo como estudiantes en los últimos meses, el deseo de estar en la universidad, de encontrarse cara a cara, favoreció una atmósfera de confianza cierta: todos los participantes, sin conocerse, participaban de un mismo sentimiento.

Se les reiteró la finalidad de la convocatoria, se les invitó a presentarse y se les explicó la necesidad de contar con su consentimiento explícito. Se les entregó el documento de consentimiento informado (ver Anexo 11), lo firmaron, y se solicitó permiso para grabar la sesión. Se aclaró que, de no sentirse cómodos durante la sesión, podrían retirarse sin ninguna consecuencia.

Siguiendo el guion de los GD las tres grandes dimensiones o macro-categorías se desarrollan en el tiempo: al comienzo se enfrenta a los estudiantes con los ítems del cuestionario respondido por los profesores, luego se abre un espacio para que hablen de lo que viven y les ayuda o les impide aprender, y finalmente se les pide sus propuestas para tener el curso ideal. Temas abiertos, planteados para que dialoguen

Comenzó cada panel con la presentación del cuestionario para la reflexión del docente universitario y explicando que se recabaron las respuestas de 303 profesores de todas las carreras y que se entiende necesario conocer la visión de los estudiantes en relación a ello. Se presentaron algunos de los ítems del cuestionario pidiéndose a los estudiantes que los miraran, pensando en cuáles de esas afirmaciones han vivido como estudiantes y cuáles no.

A partir de allí se desató un intercambio fluido en los cuatro paneles, con posiciones comunes y desacuerdos, sobre la vivencia o no de situaciones como las relatadas por los ítems, sobre aquellas situaciones de clase que los ayudan a aprender, y finalmente se les solicitó que escribieran las condiciones que debería tener un curso universitario ideal. Se tomó registro fotográfico de esas propuestas.

La interacción entre los estudiantes se produjo en situación “real y natural” (Bisquerra Alzina, 2004) en encuentros que tuvieron una duración de entre 1 h 16 m y 1 h 57 m, en un ambiente abierto, cordial y seguro.

Al igual que en las entrevistas a docentes del Estudio 1, las sesiones grabadas se transcribieron, y previamente a su análisis se las envió a los participantes para “verificar

con ellos la riqueza de los datos e interpretaciones, evaluar si éstas comunican lo que querían expresar; también verificar que no hayamos olvidado a nadie (“voces perdidas o ignoradas”) (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 458).

Una vez recibidas las respuestas de los participantes, se procedió a la categorización y codificación previo al análisis.

3.6. Análisis y resultados

3.6.1. Profesores

Las respuestas de los 116 profesores se analizaron en primera instancia para obtener una descripción y mapeo general de las mismas. El análisis se realiza con el paquete estadístico IBM SPSS 25 y JASP.

Es necesario tener presente que se trató de participación voluntaria de los profesores, lo que podría ofrecer un sesgo en las respuestas -no es posible afirmar que quienes no quieren responder presentarían el mismo perfil que los que sí lo hicieron- y que los datos que se analizan son reportados por los profesores, por lo que el sesgo de deseabilidad puede estar presente (Triola, 2018).

Antes de presentar el análisis, es necesario plantearse cómo se deberá realizar a partir de la naturaleza de los datos con que se cuenta. Se trata de respuestas a un cuestionario que describe situaciones o acciones docentes que deben ser categorizadas de acuerdo a la frecuencia con que se llevan adelante mediante una escala Likert (Kumar y Murugan, 2019). Esta situación, con determinado tipo de datos exige una toma de postura sobre el análisis que se realizará. Por un lado, las escalas Likert presentan una dificultad basada en el aspecto lingüístico del formato que otorga a cada nivel de la escala una categoría conceptual (Nunca, Casi nunca, etc.), lo que necesariamente interpone la interpretación del respondiente (Bishop y Herron, 2015; Cañadas Osinski y Sánchez Bruno, 1998). Para la dificultad de comprensión de las respuestas, hay autores que sugieren modificar los niveles conceptuales por números para evitar la interferencia lingüística (Bishop y Herron, 2015). Por otro lado, hay que tener presente las características propias de este tipo de escala, y cuál es su formato estadístico. En cuanto a la escala de medida, queda

claro que las categorías de la escala Likert no tienen necesariamente la misma distancia, no las separan intervalos iguales (Lantz, 2013; Orlandoni Merlí, 2010; Urdan, 2010). Esta naturaleza de los datos lleva a que no deban ser sumados o promediados (Cañadas Osinski y Sánchez Bruno, 1998). Sin embargo, se encuentran argumentaciones sobre la necesidad de atenerse a analizar los datos de escala Likert como medida ordinal, y quienes sostienen que se pueden transformar para trabajar con ellos como datos de intervalo (Lantz, 2013).

Frente a este punto, tanto para el análisis descriptivo como de relaciones entre variables, es de uso extendido darles a los datos tratamiento como datos continuos (Bishop y Herron, 2015; Carifio y Perla, 2007; Kumar, 2019). Incluso se analiza y evalúa como posible el tratamiento de los datos surgidos de la utilización de escalas Likert como continuos apelando a procedimientos estadísticos modernos (Carifio y Perla, 2007).

Sin embargo, la postura adoptada para el presente análisis, fue la de realizar el análisis descriptivo desde un procedimiento metodológicamente tradicional atendiendo al carácter ordinal de los datos (Cañadas Osinski y Sánchez Bruno, 1998) centrándose en el análisis de frecuencias, medianas y rango. Para procesar la relación entre variables, atendiendo a la no normalidad, se trabajó con estadísticos no paramétricos (Reguant-Álvarez et al., 2018).

3.6.1.1. Fiabilidad

Como primer acercamiento se realizó un análisis de fiabilidad para consignar precisión y consistencia interna. Se lo hizo mediante el coeficiente omega de McDonald's a través del programa estadístico JASP por ser el más adecuado al tipo de datos con que se estaba trabajando (Frías-Navarro, 2021). Sin embargo, dejamos consignado que aun un buen valor de fiabilidad es solamente un indicativo para la presente muestra desde un criterio hipotético (el mantenimiento de las condiciones para la repetición de las respuestas dadas) (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020). Para el total de los ítems del cuestionario y su aplicación, se obtuvo un índice de .922 lo que indica un alto nivel de fiabilidad (Nunnally y Bernstein, 1999). También se calculó la fiabilidad para cada uno de los factores surgidos del AFC. Los valores menores de fiabilidad de los factores responden a la cantidad de ítems que involucran. Pero en todos los casos se

obtuvieron valores muy satisfactorios (Loewenthal [1996] citado por Nunnally y Bernstein, 1999): *OrMet* .821, *ApConst* .780, *ProcMeta* .849 y *PerMoCli* .786.

3.6.1.2. Análisis descriptivo

Descriptivo general.

Establecida la consistencia interna, se pasa a un primer análisis de las respuestas que se realiza a partir de sus frecuencias para cada ítem (tabla 28).

Tabla 28.

Descriptivos para cada ítem

Ítem	Porcentaje frecuencia					Mediana	Rango	Percentiles		
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre			25	50	75
1.	0.9	0	6.9	46.6	44	4	4	4	4	5
2.	0	1.7	12.1	49.1	36.2	4	3	4	4	5
3.	0	0.9	9.5	38.8	50	5	3	4	5	5
4.	0	1.7	23.3	48.3	25	4	3	3	4	5
5.	2.6	10.3	35.3	33.6	17.2	4	4	3	4	4
6.	0.9	6	25.9	29.3	36.2	4	4	3	4	5
7.	0	2.6	14.7	43.1	38.8	4	3	4	4	5
8.	8.6	23.3	34.5	23.3	8.6	3	4	2	3	4
9.	1.7	12.9	32.8	35.3	15.5	4	4	3	4	4
10.	3.4	13.8	34.5	30.2	17.2	3	4	3	3	4
11.	0	0.9	13.8	59.5	25.9	4	3	4	4	5
12.	3.4	10.3	27.6	32.8	25.9	4	4	3	4	5
13.	0	6	28.4	29.3	36.2	4	3	3	4	5
14.	0	0	6.9	33.6	59.5	5	2	4	5	5
15.	0	1.7	12.1	46.6	39.7	4	3	4	4	5
16.	0	3.4	22.4	44	30.2	4	3	3	4	5

17.	0	0	19.8	46.6	33.6	4	2	4	4	5
18.	0.9	0	12.1	40.5	46.6	4	4	4	4	5
19.	0	4.3	19	47.4	29.3	4	3	4	4	5
20.	0	0.9	3.4	38.8	56.9	5	3	4	5	5
21.	0	0	3.4	38.8	57.8	5	2	4	5	5
22.	0	0	4.3	32.8	62.9	5	2	4	5	5
23.	0	6.9	26.7	38.8	27.6	4	3	3	4	5
24.	0	0	14.7	35.3	50	5	2	4	5	5
25.	5.2	18.1	27.6	35.3	13.8	3	4	3	3	4
26.	0	6	12.9	37.9	43.1	4	3	4	4	5
27.	5.2	12.9	25.9	35.3	20.7	4	4	3	4	4
28.	0.9	0	7.8	43.1	48.3	4	4	4	4	5
29.	0	1.7	6	53.4	38.8	4	3	4	4	5
30.	0	2.6	7.8	44	45.7	4	3	4	4	5
31.	0	0	9.5	50.9	39.7	4	2	4	4	5
32.	0	2.6	7.8	48.3	41.4	4	3	4	4	5

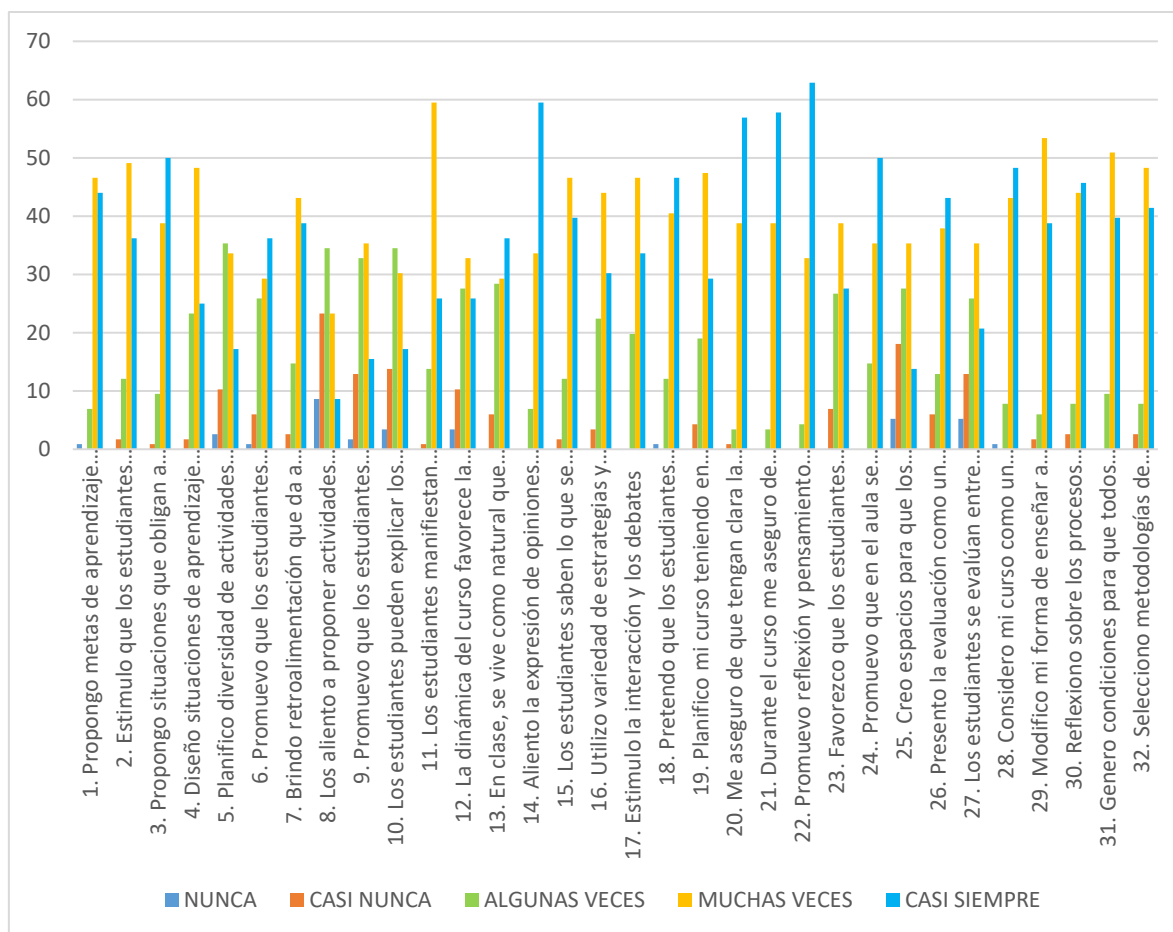
Se consigna que se encuentran algunos valores perdidos. Estos se ubican en los primeros 10 ítems del cuestionario y varían entre 1 y 2 por ítem. Por no considerarse una pérdida mayor de información y que no parece tener relación con la naturaleza de los ítems, se continuó trabajando en estas condiciones.

Del conjunto de las respuestas seleccionadas por todos los participantes a los diversos ítems se observa un primer aspecto que es el fuerte corrimiento hacia las respuestas de mayor grado en la escala Likert propuesta. Se observan 22 ítems que no obtienen ninguna respuesta correspondiente a “Nunca”. Como situaciones particulares se aprecian los porcentajes mayores de respuestas en este nivel en el ítem 8 con 8.6%, y el 27 con 5.2%. Estas particularidades requieren ser analizadas. Ambas se refieren a participación efectiva de los estudiantes y particularmente en relación a la evaluación.

En forma gráfica es posible apreciar este corrimiento y subrepresentación de las categorías menores de la escala (Fig. 15).

Figura 15

Frecuencia de respuestas



Esta particularidad se confirma al constatar las medidas de tendencia central y la amplitud de las respuestas de los ítems. Solamente 3 ítems presentan una Mediana de 3 (i8, i10, i25), 6 se ubican en un valor de 5, el valor máximo de la escala Likert (i3, i14, i20, i21, i22, i24), mientras los 23 restantes presentan una Mediana de 4 (Muchas veces en la escala). En cuanto a la dispersión de las respuestas, 6 ítems tienen Rango de 2, 14 de 3 y 11 de 4.

Con este mapa de respuestas con sobrerrepresentación de los valores más positivos es pertinente plantear la existencia de un posible sesgo (Caputo, 2017; Choi et al., 2010; Triola, 2018). En este caso, dadas las características del cuestionario que fue autoadministrado, que se planteó como una solicitud de las oficinas centrales de la universidad en la que los profesores se desempeñan -aun cuando se les ha asegurado anonimato-, y dados los rasgos de los ítems que presentan un modelo entendido como

deseable, se puede pensar en un sesgo por Aceptabilidad social (o Complacencia social), por Anticipación de hipótesis (el respondiente se ubica rápidamente en la lógica del cuestionario y la anticipa), o un sesgo Estructural ya que el cuestionario parece presentar un modelo teórico como el adecuado (Choi et al., 2010).

Es necesario retener esta advertencia a la hora del análisis de las respuestas. Se entiende que se torna muy importante en este escenario indagar en los ítems con presencia de respuestas negativas, ya que probablemente sean un indicador de muy baja presencia de esas conductas en la práctica de los docentes, dada la tendencia a sobrerrepresentar las respuestas positivas. Asimismo, los ítems con altas frecuencias positivas pueden dar pistas interesantes para indagar ya que probablemente hablen de presencia cierta de prácticas positivas existentes, aunque no tan prevalente como aparece.

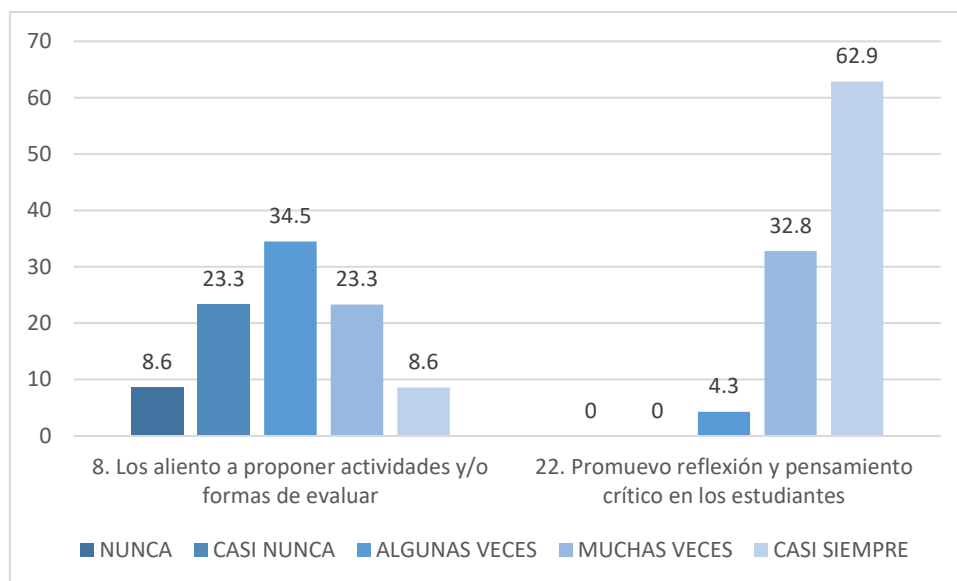
Por otro lado, esta situación de asimetría positiva del cuestionario en general, entendemos que no lo inhabilita como instrumento para la reflexión personal del profesor. Ese fue el fin de su creación, no el ser respondido para otros (autoridad de la universidad, investigador), cosa que sucedió en esta aplicación. De todos modos, este aspecto de sobrerrepresentación de respuestas positivas debería tenerse en cuenta y advertirse al momento de plantear el uso del cuestionario para la Reflexión del Profesor Universitario, si se lo toma como punto de partida para el diálogo de mentoría o acompañamiento.

Junto a esta constatación general, también es posible observar la variabilidad de distribuciones entre los ítems comparando algunos de los que presentan respuestas extremas como se aprecia en la Figura 16.

El ítem 8 presenta una curva normal en sus respuestas, mientras que el 22 es el que tiene mayor corrimiento hacia los niveles más positivos de la escala, y representación nula de los dos niveles menores.

Figura 16

Comparación respuestas de dos ítems



Aun aceptando los sesgos posibles en las respuestas, resulta interesante indagar un poco más en los ítems extremos, tanto por su positividad como por la presencia de respuestas en los valores más bajos de la escala Likert.

Los ítems 14, 20, 21, 22 y 24 son los que muestran mayor carga en los valores superiores de la escala. Viendo la distribución gráfica de sus frecuencias se vuelve evidente: no presentan ninguna respuesta en los dos valores más bajos o resultan apenas testimoniales en el caso en que aparecen (una única respuesta en el valor Casi nunca) (Figura 17)

Estos ítems con altos porcentajes de respuestas en los valores más altos de la escala Likert son:

- 14 - Aliento la expresión de opiniones personales de parte de los estudiantes.
- 20 - Me aseguro de que tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo.
- 21 - Durante el curso me aseguro de que los estudiantes vayan identificando los contenidos fundamentales de la disciplina.
- 22 - Promuevo reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes.

24 - Promuevo que en el aula se maneje un vocabulario académicamente pertinente.

Figura 17

Ítems con mayor representación de respuestas en valores superiores



Dos de ellos (21 y 24) se refieren a cuestiones académicas propias del ámbito universitario, sobre el que difícilmente los profesores no reconozcan enfocarse. Lo disciplinar se da por descontado, por lo que parece lógico aceptar que en el curso se apunta a los nudos estructurantes de la asignatura, así como a mantener un contrato académico a través de las expresiones que se favorecen.

La propuesta planteada en el ítem 14 y el 22 apunta a un aspecto central de la formación universitaria como es promover el desarrollo de criterios propios en los futuros profesionales. Aun aceptando esta centralidad, que los profesores digan promoverla en niveles tan altos puede ser un aspecto interesante de contrastar con lo planteado por los estudiantes.

El ítem 20 apunta a las metas y cómo se las presenta y sostiene como orientación a los estudiantes. Como el énfasis del ítem está en la finalidad de cada propuesta de trabajo, puede entenderse este nivel de respuestas. Sin embargo, cabe preguntarse qué sucede con las metas de aprendizaje miradas con criterio curso o competencias a desarrollar en los estudiantes (*big idea*).

En el otro extremo, atendiendo a aquellas respuestas en las puntuaciones más bajas de la escala, se destacan los siguientes ítems:

5 - Planifico diversidad de actividades teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

8 - Los aliento a proponer actividades y/o formas de evaluar.

9 - Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias en relación a temas y formas de resolver situaciones planteadas en el curso.

10 - Los estudiantes pueden explicar los procesos y estrategias que utilizan para aprender.

25 - Creo espacios para que los estudiantes piensen sobre los procesos mediante los que lograron sus aprendizajes.

Se destacan por tener respuestas en los valores Nunca y Casi nunca, con un porcentaje acumulado en ambas de por lo menos 13% del total (Figura 18).

Al analizar el alcance de estos ítems aparecen dos situaciones: por un lado, hay dos (los ítems 8 y 9) que se relacionan con la participación del estudiante, con su agencia en la toma de decisiones sobre lo que sucede en el curso, resultando muy revelador el peso de respuestas negativas (una tercera parte entre Nunca y Casi nunca) en lo relativo a la participación de los estudiantes en cuanto a los formatos de evaluación.

Figura 18

Ítems con mayor representación de respuestas en valores inferiores



Por el otro lado, dos ítems (el 10 y el 25 con 17 y 23% de respuestas negativas) se refieren a la autonomía del estudiante mediante la comprensión de sus procesos para aprender y cómo se lo acompaña en ello. Tangencialmente es también un tema de agencia en la construcción del aprendizaje, por tanto, de balance del poder, que parece que algunos docentes no estarían teniendo tanto en cuenta.

De todos modos, en estos ítems en los que aparecen las respuestas más negativas, no dejan de tener importante representación los valores superiores de la escala. Las

respuestas Muchas veces y Casi siempre superan a las dos más bajas, salvo en el caso del ítem 8 en que las igualan.

Descriptivo desde la estructura factorial.

Más allá del análisis de los ítems en sí mismos, se entiende necesario profundizar en la estructura interna del cuestionario surgida de su validación. En ese proceso se culminó definiendo, en un modelo adecuado surgido de AFE y posterior AFC, la existencia de cuatro factores internos que resultaron conceptualmente consistentes:

- Orientación a metas de aprendizaje (OrMet) sobre la necesaria identificación de metas de aprendizaje como vía de optimización de los procesos de aprendizaje, así como a las acciones de acompañamiento del docente para sostenerlo.
- Aprendizaje como construcción del estudiante (ApConst), que desde la aceptación que el aprendizaje es un proceso que debe llevar adelante el estudiante (agencia) y el rol de guía del profesor.
- Procesos cognitivos y metacognición (ProcMeta), se centra en los procesos necesarios para aprender, su conocimiento como paso necesario para apropiarse del mismo.
- Personalización, motivación y clima (PerMoCli), enfocándose en los aspectos vinculares y emocionales reconociendo su rol en el aprendizaje.

Interesa ver si la situación de frecuencias, medidas de tendencia central y amplitud son similares en los diferentes factores o si se producen particularidades dependientes del aspecto conceptual de que se trate.

Se realizó el análisis de frecuencias de respuestas en cada una de las categorías, la mediana y el rango de los ítems de cada factor. Se presentan las Tablas con estos datos (Tabla 29) y los gráficos correspondientes (Figura 19).

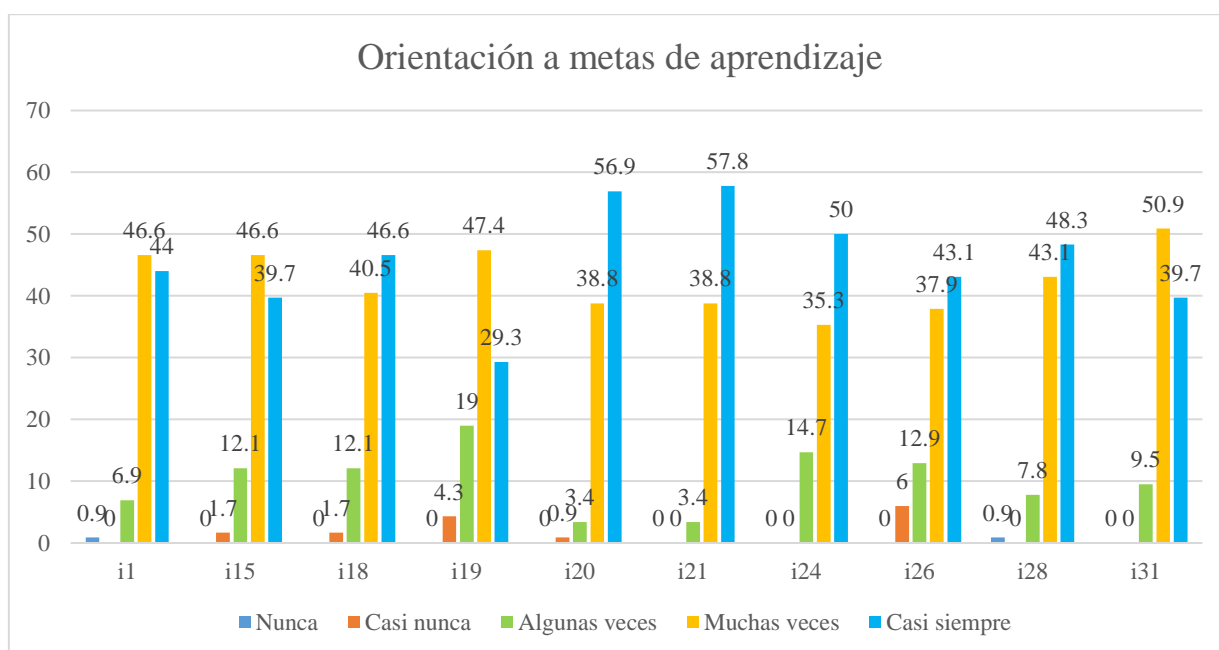
Tabla 29.

Descriptivos ítems Orientación a metas de aprendizaje (OrMet)

Ítems del factor	Mediana	Rango	Percentiles		
			25	50	75
1. Propongo metas de aprendizaje claras para los estudiantes	4	4	4	4	5
15. Los estudiantes saben lo que se espera de ellos	4	3	4	4	5
18. Pretendo que los estudiantes alcancen altos niveles académicos	4	4	4	4	5
19. Planifico mi curso teniendo en cuenta los tiempos de aprendizaje de los estudiantes	4	3	4	4	5
20. Me aseguro de que tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo	5	3	4	5	5
21. Durante el curso me aseguro de que los estudiantes vayan identificando los contenidos fundamentales de la disciplina	5	2	4	5	5
24.. Promuevo que en el aula se maneje un vocabulario académicamente pertinente	5	2	4	5	5
26. Presento la evaluación como un insumo para futuros aprendizajes	4	3	4	4	5
28. Considero mi curso como un espacio privilegiado para la construcción de aprendizajes académicos	4	4	4	4	5
31. Genero condiciones para que todos los alumnos puedan aprender	4	2	4	4	5

Figura 19

Porcentaje frecuencias. Factor Orientación a metas de aprendizaje (OrMet)



Este factor se refiere a la importancia de tener clara la finalidad de aprendizaje ya sea general y en cada momento del proceso. Se valora la finalidad del aprendizaje, se diseña desde ella, y se actúa para que los estudiantes las tengan presentes y las alcancen. Un aspecto particular de esta orientación a las metas es el énfasis en lo académico, propio de la enseñanza universitaria. Las medianas oscilan entre 4 y 5 y aparecen rangos de 2, 3 y 4 dando cuenta de las variaciones que las respuestas del factor presentan. Tres ítems presentan la mitad de las respuestas en el valor más alto de la escala. Es un factor con un fuerte peso en los dos valores más altos de la escala Likert. En este escenario la mayoría de los ítems (1, 15, 18, 24, 26, 28 y 31), presentan entre 80 y 90% de respuestas en ellas (Muchas veces y Casi siempre), y hay dos (20 y 21) que las presentan más del 95% de las respuestas con cerca de 60 % en la más positiva. Uno de los ítems tiene que ver con asegurar la comprensión de la finalidad de cada tarea, y el otro es una afirmación muy propia de la enseñanza universitaria: recoge el peso disciplinar necesario para la formación profesional.

Por su parte, el 31 que explicita directamente la asunción de acciones para la diversidad de estudiantes, presenta más de 90% de respuestas en los niveles superiores de la escala. De forma similar, aparecen un 85% de respuestas en ellos para el ítem que refiere a la búsqueda de involucramiento de los estudiantes (11).

Hay dos ítems que presentan datos en el nivel “Nunca”, en valores poco representativos, y es el 1, que se refiere a definir y comunicar claramente las metas de aprendizaje a los estudiantes, y el 28 que habla de reconocer el curso como académicamente valioso. Este aspecto parece no ser llevado adelante por todos los profesores, ya que algunos reportan no hacerlo nunca. Pese a esto, ambos ítems presentan una mediana de 4 y porcentajes importantes de respuestas positivas (44 y 48.3% de respuestas “Casi siempre”).

Lo que sucede con el ítem 1 resulta curioso, ya que muestra bastante menos adhesión a proponer metas de aprendizaje claras, pero a su vez manifiestan asegurarse de que se comprendan las metas de tareas. Pareciera que el foco para orientar a los estudiantes se pone más en lo inmediato. No se trata tanto de reportar que se comunican las metas de aprendizaje como de mantener en los estudiantes el foco en los contenidos de los cursos.

El otro ítem, referido al lenguaje académico, que los profesores dicen custodiar en el aula, aun cuando no valoran su curso como con peso académico.

Dentro de una forma de datos bastante similar en los diferentes ítems del factor, llama la atención el 19 (*Planifico mi curso teniendo en cuenta los tiempos de aprendizaje de los estudiantes*) que presenta menos respuestas en el valor superior, y aparece un peso mayor del valor bisagra de la escala. No debería resultar extraño el desempeño del ítem, ya que muestra un aspecto diferente al del foco en metas académicas, centrándose en los tiempos de los estudiantes. De todos modos, presenta más del 75% de respuestas en los dos valores superiores.

El factor Aprendizaje como construcción se refiere a acciones de enseñanza que reconocen y promueven el desarrollo de los aprendizajes generando situaciones que promueven y favorezcan la construcción genuina. Representan la parte del rol docente de sostén y guía para esta construcción (ver tabla 30 y figura 20).

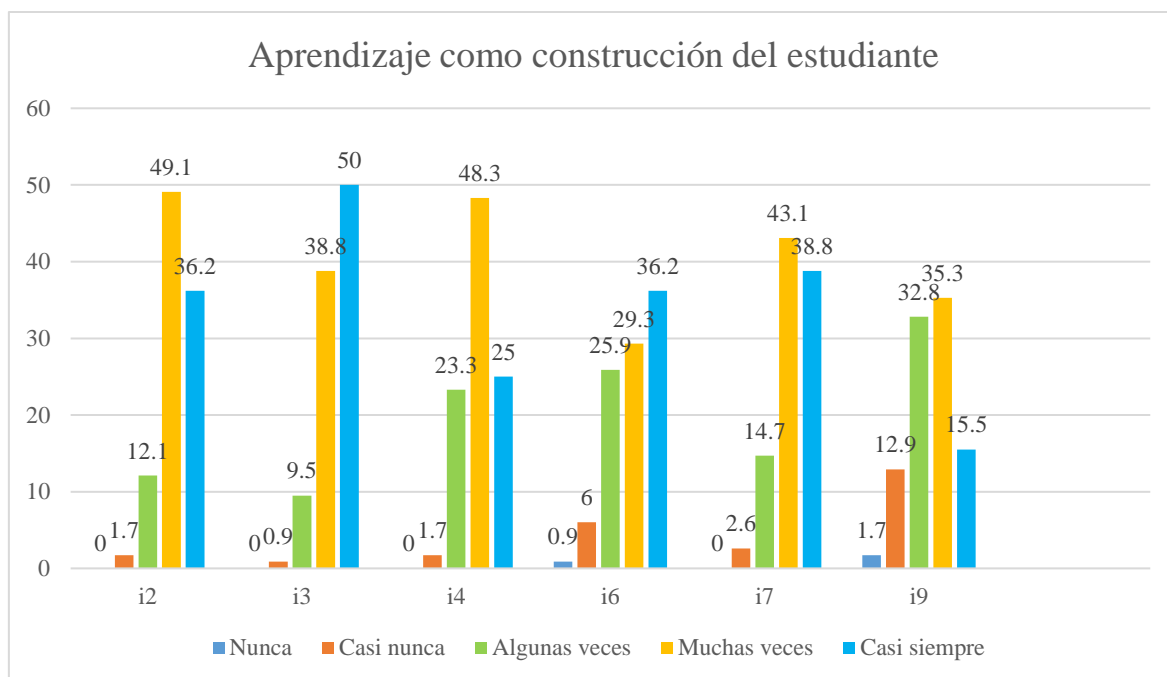
Tabla 30.

Descriptivos ítems Aprendizaje como construcción (ApConst)

Ítems del factor	Mediana	Rango	Percentiles		
			25	50	75
2. Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas	4	3	4	4	5
3. Propongo situaciones que obligan a los estudiantes a poner en acción los conocimientos que van adquiriendo	5	3	4	5	5
4. Diseño situaciones de aprendizaje que desafíen a los estudiantes	4	3	3	4	5
6. Promuevo que los estudiantes utilicen libremente variedad de recursos para sus aprendizajes	4	4	3	4	5
7. Brindo retroalimentación que da a los estudiantes información para alcanzar los aprendizajes	4	3	4	4	5
9. Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias en relación a temas y formas de resolver las situaciones planteadas en el curso	4	4	3	4	4

Figura 20

Porcentaje frecuencias. Factor Aprendizaje como construcción (ApConst)



En general presenta menos claridad en el corrimiento a valores más altos de la escala, fundamentalmente en los porcentajes de respuestas en el valor superior. Promover el pensamiento por fuera de la disciplina y la aplicación de lo que se va aprendiendo es el sentido de los dos ítems con más valores en niveles superiores (2 y 3) lo que parece mostrar que los profesores entienden que es necesario mirar más allá del conocimiento académico y se acercan a una mirada más profesionalizante. El ítem 3, recibió la mitad de las respuestas en la categoría más alta, lo que resulta interesante porque describe formas de enseñanza con aplicación de conocimientos, y que tantos docentes reporten hacerlo es un punto que atender.

Por su lado el ítem 4, referido al planteo de desafíos a los estudiantes alcanza casi un 70% entre las categorías Muchas veces y Casi siempre. Se ve el reconocimiento de la existencia de estas dos formas de plantear los aprendizajes, que exigen actuación del estudiante buscando otorgar sentido a los mismos.

Aparecen dos ítems (6 y 9) con respuestas en Nunca, y con una distribución menos tendiente a los valores superiores. Hablan de ofrecer espacios de libertad y elección al estudiante. En este sentido el 9, que refiere a permitir toma de decisiones de los

estudiantes sobre el proceso del curso, es el que tiene más respuestas en los valores inferiores de la escala. Asimismo, es interesante ver las respuestas al ítem 6, que describen la acción de promover el uso de recursos a gusto del estudiante. Parece que los profesores entienden que solamente es ese espacio de elección como el permitido, con un tercio de sus respuestas que dicen que sucede casi siempre.

Procesos cognitivos y metacognición es probablemente el factor específicamente cognitivo (ver tabla 31 y figura 21). Se enfoca en los procesos de aprender y las estrategias de enseñanza que los tienen en cuenta, así como la concepción de la agencia de ese proceso.

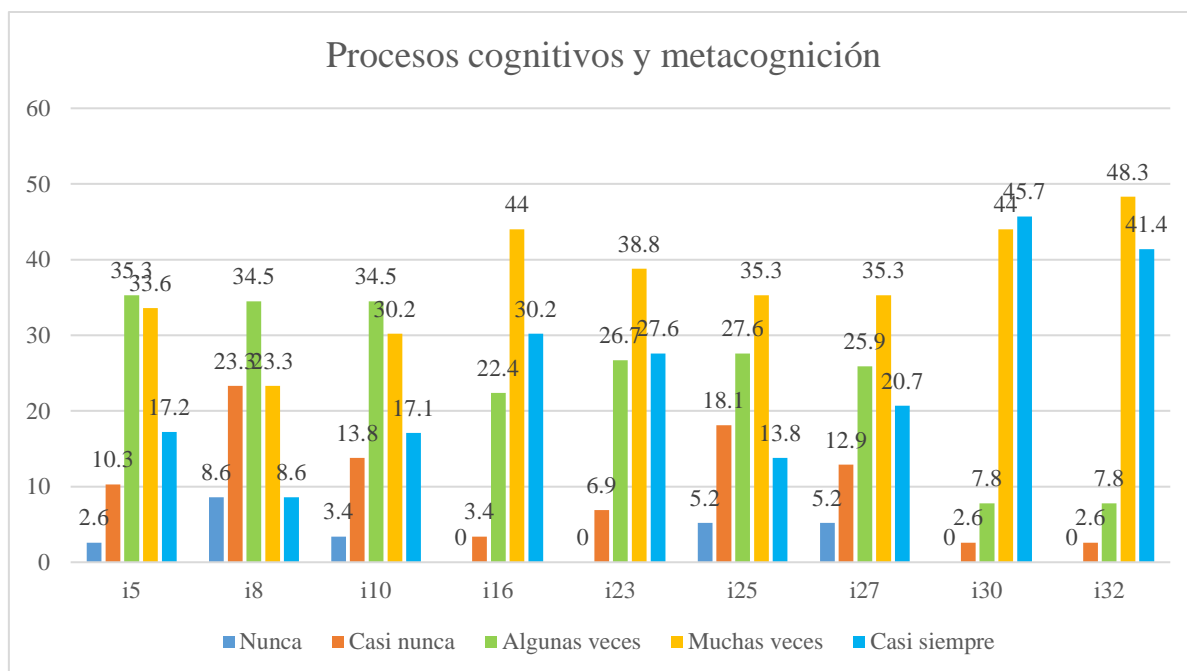
Tabla 31.

Descriptivos ítems Procesos cognitivos y metacognición (ProcMeta)

Ítems del factor	Mediana	Rango	Percentiles		
			25	50	75
5. Planifico diversidad de actividades teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje de los estudiantes	4	4	3	4	4
8. Los aliento a proponer actividades o formas de evaluar	3	4	2	3	4
10. Los estudiantes pueden explicar los procesos y estrategias que utilizan para aprender	3	4	3	3	4
16. Utilizo variedad de estrategias y metodologías para que todos aprendan	4	3	3	4	5
23. Favorezco que los estudiantes monitoreen sus propios aprendizajes	4	3	3	4	5
25. Creo espacios para que los estudiantes piensen sobre los procesos mediante los que lograron sus aprendizajes	3	4	3	3	4
27. Los estudiantes se evalúan entre ellos en un clima de respeto	4	4	3	4	4
30. Reflexiono sobre los procesos requeridos para aprender	4	3	4	4	5
32. Seleccione metodologías de enseñanza que facilitan que los estudiantes se apropien de los aprendizajes necesarios	4	3	4	4	5

Figura 21

Porcentaje frecuencias. Factor Procesos cognitivos y metacognición (ProcMeta)



En este factor se observa una mayor amplitud en la distribución. Se ve el mayor peso de respuestas en las categorías inferiores de la escala, con un máximo de 5.2% en los ítems 25 y 27. Uno de ellos se refiere a los espacios para pensar en los procesos de aprendizaje, promover que los comprenden sus procesos y sus posibles performances, lo que coincide con lo planteado en el Factor Aprendizaje como construcción. Sin dudas son aspectos que no responden claramente en docencia intuitiva, sino que suponen formación en ciencias del aprendizaje. El ítem 27 se relaciona con la evaluación, en este caso la coevaluación. Pareciera que el rol de apropiación y autonomía de los estudiantes que no estuviera muy estimulado: un 5.2% y un 12.9% reportaron que nunca o casi nunca se produce la coevaluación entre sus estudiantes.

Hay cinco ítems (5, 8, 10, 25 y 27) con la mayor representación de respuestas en el valor más bajo, lo que deja claro la distribución menos sesgada a los valores positivos de este factor.

Se observan dos ítems con distribución normal o muy próxima, ambos referidos a espacios de construcción y apropiación del estudiante que parecen no estar muy presentes, referidos a la evaluación y a la comprensión de procesos para su

optimización. En ambos, 8 y 10, el peso mayor de respuestas está en Algunas veces (34.5%), lo que valorado desde la sobre representación de respuestas positivas del cuestionario en general, resulta importante. Parecería que los estudiantes tienen espacios para elegir, pero los formatos de evaluación no sería uno de los más promovidos por los docentes. En cuanto al énfasis en el dominio de los procesos para aprender, cabe preguntarse si no son promovidos porque los propios profesores los desconocen, o si los conocen pero no se centran demasiado en ellos.

El ítem 16 que reconoce personalizaciones en la enseñanza dependientes de la realidad de cada estudiante presenta más de 70% de respuestas en los dos valores superiores de la escala, lo que resulta muy llamativo.

Personalización, motivación y clima es el factor que refiere a las condiciones que tienen relación con lo motivacional, el clima de aula y el involucramiento, así como las que tienen que ver con las interrelaciones como favorecedoras del aprendizaje (tabla 32 y figura 22).

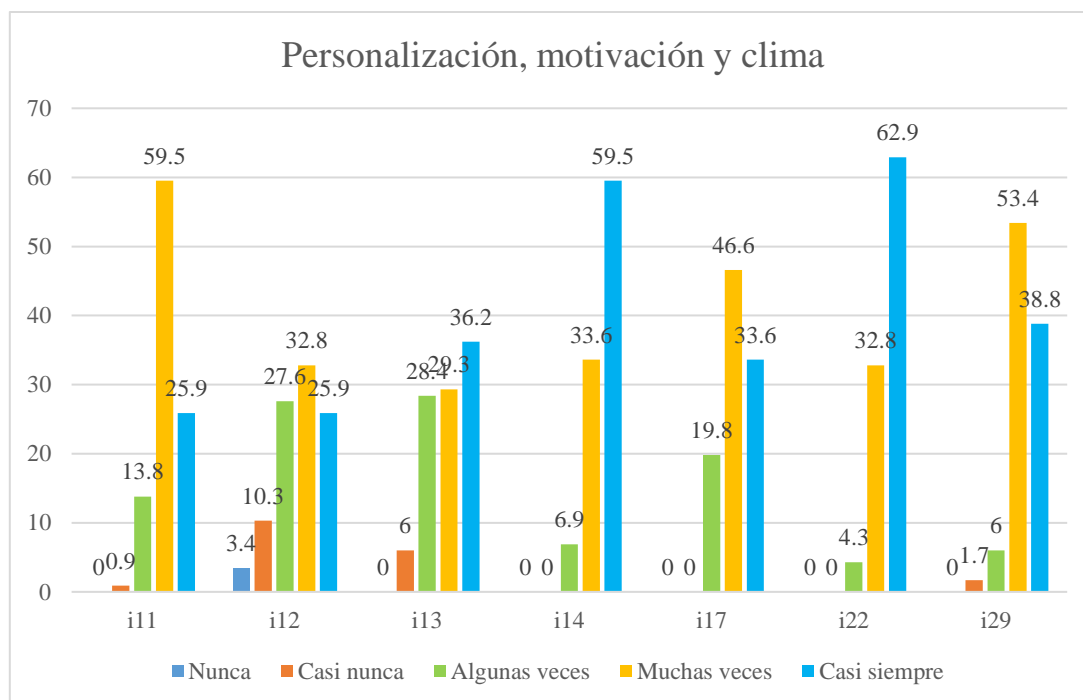
Tabla 32.

Descriptivos ítems Personalización, motivación y clima (PerMoCli)

Ítems del factor	Mediana	Rango	Percentiles		
			25	50	75
11. Los estudiantes manifiestan involucramiento en las actividades propuestas	4	3	4	4	5
12. La dinámica del curso favorece la comunicación de sentimientos y emociones	4	4	3	4	5
13. En clase, se vive como natural que exista diversidad de capacidades, habilidades e intereses entre los estudiantes	4	3	3	4	5
14. Aliento la expresión de opiniones personales de parte de los estudiantes	5	2	4	5	5
17. Estimulo la interacción y los debates	4	2	4	4	5
22. Promuevo reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes	5	2	4	5	5
29. Modifico mi forma de enseñar a partir de la respuesta de los estudiantes	4	3	4	4	5

Figura 22

Porcentaje frecuencias. Factor Personalización, motivación y clima (PerMoCli)



Solo un ítem (12) que se relaciona con la manifestación de sentimientos, presenta cantidad significativa de respuestas en las dos categorías más bajas (3.4 y 10.3), lo que debe atenderse por ser el ítem más relacionado con las emociones. Aparecen muchas respuestas en las categorías superiores en los ítems que se relacionan con la interacción y con el desarrollo de pensamiento crítico (14 y 22) con cerca de 95% de respuestas en los niveles Muchas veces y Casi siempre, lo que puede ser un foco de análisis interesante. Estos dos ítems marcan su tendencia en la mediana (5) y con una amplitud baja, ya que el rango es solamente de 2. Esto muestra mucha coincidencia sobre estos ítems en los profesores de la muestra.

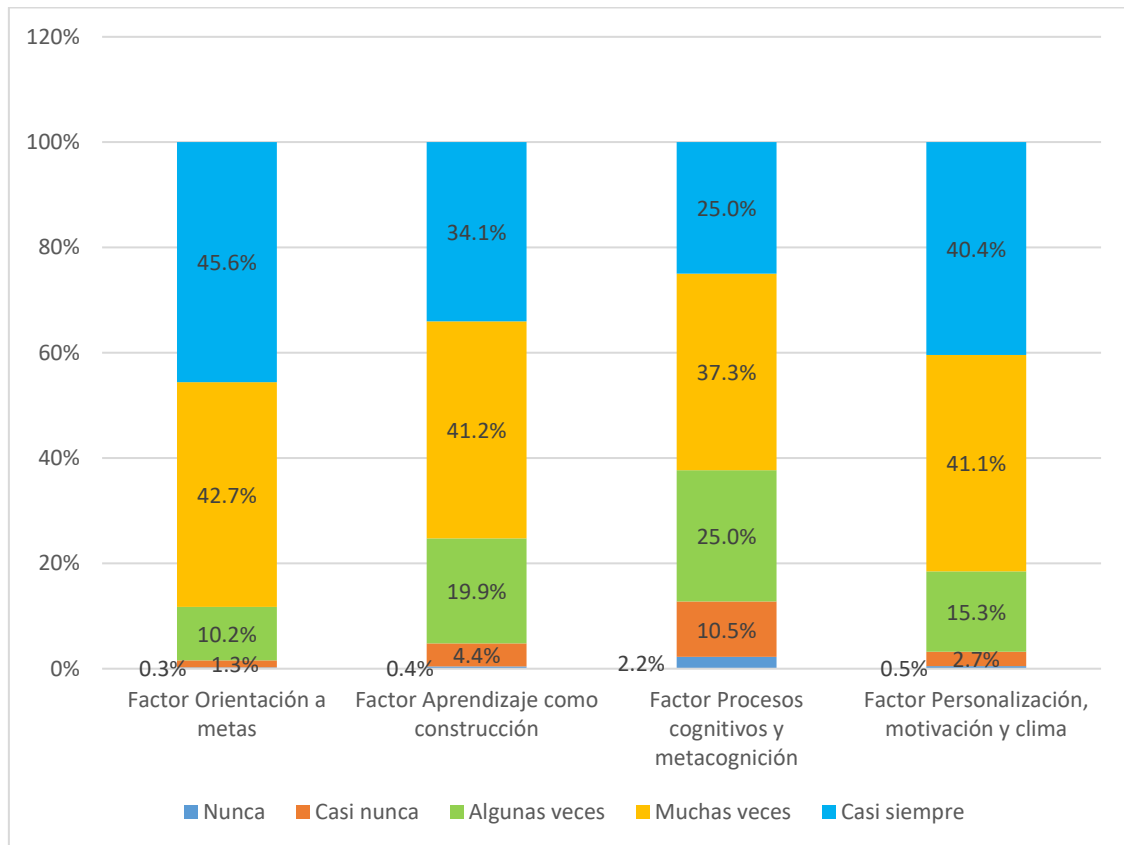
Los ítems 13 y 29 se relacionan por referirse a aspectos de personalización de la enseñanza. Sin embargo, ambos presentan diferencias: está más distribuido el que se refiere a la percepción de los propios estudiantes de las diferencias entre ellos, y es más positiva la visión de adecuación de la enseñanza a partir de las respuestas de los estudiantes.

Al analizar las respuestas recogidas en los 4 factores, tomando las frecuencias para cada valor en el conjunto de ítems que los componen, se observa que el que recoge el mayor

porcentaje de respuestas en los dos valores más altos de la escala Likert es el factor Orientación a metas de aprendizaje, seguido por el de Personalización, motivación y clima, aunque este último con mayor cantidad de respuestas en el valor más alto. Los factores con más cantidad de respuestas en los valores más bajos de la escala son Aprendizaje como construcción y Procesos cognitivos y metacognición (Figura 23). Este último es el que presenta mayor porcentaje de respuestas en los dos valores menores y el intermedio de la escala. De todos modos, pese a estas diferencias, hay que volver a consignar que, en todos los casos, las respuestas tienen una distribución sesgada a los valores más altos. Más adelante se analizará si estas diferencias en las frecuencias de respuestas son estadísticamente significativas.

Figura 23

Comparación porcentaje respuestas entre factores



3.6.1.3. Análisis inferencial

Una vez descrita la distribución y énfasis de los datos recogidos, resta ver por un lado si los datos descritos presentan diferencias estadísticamente significativas al segmentarlos

por factor, y por otro lado si existe alguna relación entre las condiciones contextuales de los respondientes y las respuestas dadas. Es de esperar, de acuerdo con la literatura analizada que abonan las hipótesis de la investigadora, que existan diferencias en las respuestas dependiendo de las áreas de desempeño de los docentes ya que el peso de la disciplina en la docencia universitaria es de relevancia central (Murtonen y Lappalainen, 2013). También se cree posible que existan diferencias dependientes del tipo de dedicación a la tarea que tengan, ya que el docente de planta es probable que disponga de más herramientas y espacios de reflexión sobre el rol (Blumberg y Pontiggia, 2009). Asimismo es esperable que existan diferencias dependientes de los años que lleven ejerciendo el rol (Mayor, 2009).

Se establece así la hipótesis de investigación que supone diferencias significativas entre las respuestas a los ítems agrupados en los factores explicativos. Se buscará contrastar estas hipótesis y con un nivel de significación de 95%.

Análisis de características de la muestra.

Para comprender la distribución de estos datos y definir el tipo de análisis, se procesaron los datos totales de la muestra mediante el Programa Factor mediante la prueba de Mardia para conocer la Asimetría y Curtosis multivariante (Porras Cerron, 2016), evidenciándose la falta de homogeneidad de la muestra, que presenta alta asimetría y no permite rechazar la H_0 . (Tabla 33).

Tabla 33.

Asimetría y curtosis multivariante

	Coefficiente	Estadístico	gl	p
Asimetría	396.211	7395.947	5984	1.0000
Curtosis		1144.059	6.359	0.0000**

** Sig.05

También se procede con la prueba de Kolmogórov-Smirnov, ya que se trata de una muestra con datos ordinales y superior a 50 participantes (Berlanga Silvente y Rubio Hurtado, 2012; Flores Tapia y Flores Cevallos, 2021), ofreciendo significatividad de .000 para todos los factores. De esta forma se descarta la distribución normal de los datos con las consecuencias para su tratamiento.

Para todas las variables se rechaza la hipótesis de normalidad, por tener significación menor a .005. Esto define que se trabajará en el análisis de comparaciones de grupos y correlaciones mediante procedimientos no paramétricos (Cañadas Osinski y Sánchez Bruno, 1998; Leech y Onwuegbuzie, 2002; Reguant-Álvarez et al., 2018).

Operativización.

Para volver operativo el análisis se procedió a trabajar con los factores subyacentes como si fueran variables (aun sabiendo que se perderían especificidades y matices). Para esto se generaron nuevas variables que concentraran las respuestas de los ítems de cada factor. Se procedió mediante *Cálculo de variables*, procesando sus valores a través de la suma y definiendo los cinco puntos de corte (los 5 valores posibles en la escala Likert propuesta) a través de *Visualización de variable* en SPSS.

Se obtuvieron 4 nuevas variables consolidadas: Factor Orientación a metas de aprendizaje (OrMet), Factor Aprendizaje como construcción (ApConst), Factor Procesos cognitivos y metacognición (ProcMeta) y Factor Personalización, motivación y clima (PerMoCli).

En estas se calcularon las frecuencias de respuestas, la mediana y los cuartiles (Tabla 34).

Tabla 34.

Descriptivos de variables consolidadas

		f_i	%	Mediana	Percentiles	
OrMet	Algunas veces	1	0.9	5	25	4
	Muchas veces	31	26.7		50	5
	Casi siempre	82	70.7		75	5
ApConst	Algunas veces	5	4.3	4	25	4
	Muchas veces	52	44.8		50	4
	Casi siempre	56	48.3		75	5
ProcMeta	Algunas veces	16	13.8	4	25	4
	Muchas veces	62	53.4		50	4
	Casi siempre	36	31		75	5
PerMoCli	Muchas veces	52	44.8	5	25	4
	Casi siempre	64	55.2		50	5
					75	5

Lo primero que se observa es la falta de respuestas de los valores más bajos (Nunca y Casi nunca) en cualquiera de ellas. En el análisis de los ítems individuales y por factor ya se había observado la baja aparición de respuestas de estos valores, con solamente cinco ítems que presentaban respuestas del valor Nunca, pero en porcentajes muy bajos.

Se manifiestan diferencias en las cuatro variables. El Factor Personalización, motivación y clima solamente presenta cargas en los dos valores superiores de la escala. Los otros tres factores muestran datos en los tres superiores. La mediana se encuentra en el valor superior en Personalización... y en Orientación a metas lo que evidencia un corrimiento muy marcado de respuestas que dicen que las acciones de la práctica que favorecen estos factores suceden muy a menudo.

Relaciones entre factores.

Resta conocer si estas diferencias evidenciadas en las distribuciones son estadísticamente significativas. Para poder conocer este aspecto se realizó la prueba de Friedman que permite comparar muestras relacionadas con datos ordinales para conocer si existe diferencia significativa entre las distribuciones respectivas (Gómez-Gómez et al., 2003; Núñez-Colín, 2019). Este análisis con un $p=.000$, nos permite rechazar la H_0 de igualdad con un nivel de confianza de 99%, por lo que existe una probabilidad alta de la existencia de diferencias significativas en las respuestas dadas en los diferentes factores.

Para conocer un poco más y ver entre qué factores se observan diferencias significativas se realizó una comparación entre pares de variables mediante el análisis de Friedman (Tabla 35)

Tabla 35.

Comparación variables factor apareadas.

	Estadístico Friedman	Error	Desv. Est. contraste	Sig.	Sig. ajust. *
OrMeta - ApConst	.491	.173	2.847	.004	.027**
OrMeta - ProcMeta	.955	.173	5.538	.000	.000**
OrMeta - PerMoCli	.304	.173	1.760	.078	.471
ApConst - ProcMeta	.464	.173	2.691	.007	.043
ApConst - PerMoCli	-.188	.173	-1.087	.277	1.000
ProcMeta - PerMoCli	-.652	.173	-3.778	.000	.001**

*Los valores se ajustaron mediante la corrección de Bonferroni

** Significación asintótica bilateral

Se observan las diferencias entre tres pares de factores, lo que lleva a rechazar la hipótesis de igualdad y afirmar que las respuestas a estos pares de factores son significativamente diferentes en un nivel de significación de .05. Las respuestas de Personalización, motivación y clima difieren de las dadas a Procesos cognitivos y metacognición, así como las de Orientación a metas difieren de las de Aprendizaje como construcción y de las de Procesos cognitivos y metacognición.

Al analizar las frecuencias por factor se vio su desigual distribución. Con este análisis es posible afirmar que esta diferencia es significativa en algunos de los aspectos: los profesores reaccionan de diferente manera si se trata de comunicar y enfocarse en los objetivos del aprendizaje y el foco académico en sus cursos que, de realizar acciones de acompañamiento o guía enfocados en los procesos necesarios, o de promover la agencia y autonomía del aprendiz. Del mismo modo, se manifiestan de forma diferente si se trata esto último que de enfocarse en aspectos de vínculo y motivacionales.

Análisis relacional.

Se realizó un itinerario de análisis inferencial comenzando por el Relacional o de asociación entre las variables independientes y los factores del cuestionario.

De acuerdo a que se trabajó con variables dependientes de carácter ordinal y que los datos carecen de normalidad, se establecieron correlaciones mediante el Chi cuadrado en los casos que la variable independiente fuera de tipo nominal (binomial o polinomial) y mediante estadístico Rho de Spearman cuando fuera de tipo ordinal (Cañadas Osinski y Sánchez Bruno, 1998; Goss-Sampson, 2019; Khamis, 2008; Reguant-Álvarez et al., 2018).

Se calcula por Tablas de contingencia si existe relación entre las respuestas dadas a los ítems de los factores dependiendo de las áreas disciplinares en las que se desempeñan los profesores y el tipo de dedicación al rol. Más allá de que se suponía posible encontrar diferencias importantes desde esta variable, no ha resultado posible rechazar H_0 en relación con todos los factores. (Tabla 36).

Solamente se observa correlación entre el área de desempeño de los profesores (se toma la unidad académica en la que dicta cursos como el espacio disciplinar de desempeño) y

los factores Orientación a metas de aprendizaje y el de Personalización, motivación y clima. En el primer factor se observa una correlación débil, con tamaño de efecto muy bajo. En el otro factor la correlación es claramente significativa con un nivel de significación de 99%, y con un importante tamaño de efecto (V de Cramer cercana a 5). De esta forma, en los ítems que tratan aspectos del clima de clase, de las relaciones personales y motivacionales, se encontraron diferencias significativas dependiendo del área disciplinar en la que actúan los docentes. Probablemente sea el factor que engloba las afirmaciones menos “académicas” y en las que el vínculo y el reconocimiento de la existencia de aspectos personales impacta mayormente.

Tabla 36.

Correlación entre factores y área de desempeño y tipo de dedicación

			Factor OrMet	Factor ApConst	Factor ProcMeta	Factor PerMoCli
X²	Unidad en la que se desempeña	Valor	18.173	10.633	10.596	23.436
		gl	8	8	8	4
		p	.020*	.223	.226	< .001*
V de Cramer			.282	.217	.216	.449
X²	Dedicación	Valor	2.271	1.055	1.785	0.004
		gl	2	2	2	1
		p	.321	.590	.410	.947
V de Cramer			.141	.097	.125	.006

*Sig. .05

En cuanto al tipo de dedicación a la tarea universitaria. no se encontró relación significativa para ninguno de los factores, rechazándose que esta variable impacte en las respuestas dadas por los profesores.

Se buscó la existencia de asociación en los años de desempeño en la docencia universitaria y también con la formación alcanzada por los profesores. En este caso, por tratarse de relacionar variables ordinales se utilizó el estadístico Rho de Spearman (Tabla 37).

Tabla 37.*Correlación entre factores y años docencia y formación del profesor*

			Factor OrMet	Factor ApConst	Factor ProcMeta	Factor PerMoCli
Rho de Spearman	Años de docencia	C. correlación	.143	.221*	.099	-.083
	universitaria	Sig. (bilateral)	.129	.019	.293	.376
	Máxima formación	C. correlación	-.039	.024	-.046	.035
	alcanzada	Sig. (bilateral)	.683	.798	.625	.706

* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Solamente se evidencia correlación entre las respuestas del Factor Aprendizaje como construcción y los años de docencia universitaria, pudiendo rechazar la H_0 ($p = .019$) con una correlación directa, aunque débil. Dada esta específica correlación, vale la pena indagar dentro del factor para ver el comportamiento de cada ítem (Tabla 38).

Tabla 38.*Correlación entre ítems de ApConst y años de docencia*

		Años de docencia universitaria	
Rho de Spearman	2 - Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas	Coeficiente de correlación	.301**
		Sig. (bilateral)	.001
	3 - Propongo situaciones que obligan a los estudiantes a poner en acción los conocimientos que van adquiriendo	Coeficiente de correlación	.046
		Sig. (bilateral)	.628
	4 - Diseño situaciones de aprendizaje que desafíen a los estudiantes	Coeficiente de correlación	.116
		Sig. (bilateral)	.221
	6 - Promuevo que los estudiantes utilicen libremente variedad de recursos para sus aprendizajes	Coeficiente de correlación	.216*
		Sig. (bilateral)	.021

7 - Brindo retroalimentación que da a los estudiantes información para alcanzar los aprendizajes	Coeficiente de correlación	.140
	Sig. (bilateral)	.134
9 - Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias en relación a temas y formas de resolver las situaciones planteadas en el curso	Coeficiente de correlación	.035
	Sig. (bilateral)	.709

** Significante al nivel .01 (bilateral).

* Significante al nivel .05 (bilateral).

Es interesante este análisis del que surge únicamente relación significativa en dos ítems del factor, directa y discreta en su fuerza. A partir de ellos se puede intentar explicar estas relaciones: podría ser posible que los profesores con más años de docencia con dominio del ámbito disciplinar, pueden manejar con mayor seguridad sus cursos habilitando y promoviendo la mirada interdisciplinar; por otro lado, su experiencia en el rol facilitaría apertura al manejo autónomo del estudiante en algunos aspectos.

Comparación entre grupos.

Se pasó a analizar la existencia de **diferencias** en las relaciones entre variables y grupos mediante estadísticos no paramétricos, como ya se argumentó. Se analizan las diferencias entre los grupos a partir de las distintas variables de agrupación que mostraron algún tipo de correlación. Se utiliza el estadístico Kruskal-Wallis para identificar particularidades entre los grupos de docentes a partir de estas variables independientes (Gómez-Gómez et al., 2003). Se calcula para Unidad en la que desarrolla su docencia y Años de desempeño como profesor universitario (Tablas 39 y 40) que son las dos que evidenciaron algún tipo de relación.

Tabla 39.

Contraste para variable Unidad en la que se desempeña

	Factor OrMet	Factor ApConst	Factor ProcMeta	Factor PerMoCli
Kruskal-Wallis	5.288	5.029	6.226	23.234
gl	4	4	4	4
Sig. asintótica	.259	.284	.183	.000*

*Significativa al .001

Tabla 40.

Rango repuestas en prueba Kruskal-Wallis con agrupación Unidad en la que se desempeña

	Unidad desarrolla la mayoría de sus horas de docencia	N	Rango promedio
Factor OrMet	FDCH	19	61.61
	FIT	16	52.31
	FCS	38	63.09
	FCE	32	50.55
	Depto. Humanidades	9	59.17
Factor ApConst	FDCH	19	62.76
	FIT	15	60.30
	FCS	38	57.67
	FCE	31	48.00
	Depto. Humanidades	10	66.45
Factor ProcMeta	FDCH	19	68.66
	FIT	15	57.97
	FCS	38	60.16
	FCE	32	48.16
	Depto. Humanidades	10	55.40
Factor PerMoCli	FDCH	19	72.29
	FIT	16	33.75
	FCS	39	65.17
	FCE	32	50.06
	Depto. Humanidades	10	72.90
	Total	116	

Se rechaza la H_0 para las respuestas del Factor Personalización, motivación y clima en un nivel de significación de 99%, no pudiéndose rechazar en los restantes factores ya que presentan $p \geq .05$.

Analizando los rangos de los datos en el factor que presenta las diferencias, se puede afirmar que por lo menos existen diferencias significativas entre las respuestas dadas por los profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas, los de la Facultad de Ingeniería y Tecnologías y los del Departamento de Humanidades (rangos promedios de 33.75, 72.29 y 72.90). Esto puede tener relación con el foco disciplinar existente en las carreras de ambas facultades: en los planes de estudios de Ingeniería y Tecnologías hay un peso importante de los cursos relativos a ciencias básicas (cálculo, álgebra, física), en

cambio en Derecho y Ciencias Humanas y en Humanidades el énfasis está en cursos de enfoque humanístico.

Al calcular el estadístico para la variable de agrupación Años de docencia universitaria, se rechaza la hipótesis nula con un $p = .045$ en el factor Aprendizaje como construcción. En este caso, se puede decir que parece haber una diferencia apenas significativa en las en este factor entre los profesores recién iniciados en la tarea y los que tienen más de 25 años desempeñándola (rangos promedios de 41.44 y 68.88 respectivamente).

Al querer identificar diferencias entre grupos dependiendo de la edad de los profesores y la formación que tienen, no se pudieron encontrar diferencias entre grupos. En ninguno de los casos se pudo rechazar la hipótesis nula, por lo que estas variables no generarían diferencia en las respuestas brindadas por los profesores de la muestra (Tabla 41).

Tabla 41.

Contraste para diferentes variables agrupación

		Factor OrMet	Factor ApConst	Factor ProcMeta	Factor PerMoCli
Edad (en 5 categorías)	Kruskal-Wallis	6.034	2.760	2.723	2.971
	gl	4	4	4	4
	Sig. asintótica	.197	.599	.605	.583
Máxima formación alcanzada (en 6 categorías)	Kruskal-Wallis	7.432	1.745	7.428	3.343
	gl	5	5	5	5
	Sig. asintótica	.190	.883	.191	.647

Asimismo, utilizando el estadístico U de Mann-Whitney para comparar dos grupos independientes con una variable dicotómica y la otra ordinal (Gómez-Gómez et al., 2003). Se realiza la búsqueda de implicancia de la variable Sexo y tipo de Dedicación al rol, y tampoco se obtienen valores de significación estadística para el contraste de la hipótesis: Orientación a metas = .125 y .152, Aprendizaje como construcción = .502 y .343, Procesos cognitivos y metacognición = .344 y .910 y Personalización, motivación y clima = .093 y .947 respectivamente.

Resumen de resultados de aplicación del cuestionario

Finalizado el análisis, los resultados se pueden resumir así:

- Los datos no presentan distribución normal
- Se evidencia un sesgo hacia respuestas más altas de la escala Likert. Solamente 5 de los 32 ítems presentan respuestas en el valor más bajo.
- Aun con corrimiento general a los valores más altos, se observa importante variabilidad en las respuestas dadas a los ítems. Presentan más respuestas positivas los relativos a cuestiones propiamente académicos, a favorecer el desarrollo de criterios propios y opiniones en los estudiantes, y a ser muy específicos en las finalidades de las propuestas de aprendizaje. Por otro lado, presentan más peso de respuestas más bajas en los ítems que refieren a la participación del estudiante en decisiones sobre el curso, así como a su desarrollo como agente de su propio aprendizaje.
- Se encuentra diferencia en las respuestas dadas al analizarlas desde los factores subyacentes. Los que presentan más porcentaje de respuestas en los valores más positivos son Orientación a metas y fundamentalmente Personalización, motivación y clima. En esta visión desde los factores, es necesario destacar que, aun teniendo tanto peso en los valores superiores, individualmente los ítems relativos al clima y los aspectos emocionales no destacan por su valoración entre los profesores de la muestra.
- Existe diferencia significativa en las respuestas dadas en los diferentes factores, excepto entre las dadas en Orientación a metas, Procesos cognitivos y metacognición y Aprendizaje como construcción y entre las de Aprendizaje como construcción y Personalización, motivación y clima.
- Existe relación significativa en las respuestas dadas en el factor Aprendizaje como construcción y los años de docencia universitaria, la que se evidencia fundamentalmente en dos ítems, uno que habla de favorecer la interdisciplina y en habilitar algún espacio de autonomía.
- Las implicancias encontradas mostraron correlación débil entre la Unidad en que se desempeñan y el factor Orientación a metas, y muy fuerte con el factor Personalización, motivación y clima. Este último, se trata de un factor que refiere a cuestiones relacionales, de clima de clase, sin un fuerte peso de lo

académico. Al buscar el foco de esta diferencia, el hallazgo quizás permita sostener esa afirmación, ya que la diferencia se establece entre las respuestas de los profesores de carreras o cursos humanísticos y carreras científicas.

- No se encontraron diferencias significativas en los grupos de respuestas al analizarlas por sexo, edad, tipo de dedicación, o formación máxima de los profesores

Tanto en el análisis correlacional como en la comparación entre grupos de profesores se han encontrado pocas evidencias que permitan establecer relaciones o diferencias. En general, a partir de estos datos no se han podido identificar relaciones importantes o grandes diferencias intergrupos. Un factor que se debe tener en cuenta porque quizás pueda explicar esta situación es el tipo de muestra con la que se ha trabajado: no aleatoria y voluntaria. Este carácter podría hacer que el interés de estos profesores en su desempeño sea más aglutinante que otras características contextuales.

Más allá de que se esperaba encontrar mayor fuerza de relación y diferencias entre algunas de las variables dependientes y las demográficas de la muestra, resultará interesante triangular estos hallazgos con los surgidos del análisis de la voz de los estudiantes.

3.6.2. Estudiantes

Las transcripciones validadas por los estudiantes se volcaron en MAXQDA 2020 y se procedió a categorizar, recategorizar y codificar. La categorización comenzó siendo deductiva (desde el marco conceptual y lo que se requería conocer) y continuó con la formación de categorías de carácter inductivo, a partir del aporte de los propios datos (Rädiker and Kuckartz, 2020).

La caracterización del material se hizo en base a los enunciados, tomándolos como unidad de sentido flexible relacionándolos con la búsqueda del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014), desde el enfoque de análisis de contenido, identificando los patrones de sentido producidos durante el diálogo (Given, 2008). Se comenzó un proceso de ida y vuelta entre las categorías previstas y las ideas que fueron surgiendo para arribar a un sistema de códigos que facilitaran el análisis, de acuerdo a lo propuesto por Flick (tomado por Merriam y Tisdell, 2015, p. 5) que “describe el proceso de análisis de datos como ‘la clasificación e interpretación de material lingüístico (o visual) para hacer declaraciones sobre comentarios implícitos y explícitos y estructuras de significado en el material y lo que está representado en él’”.²⁴

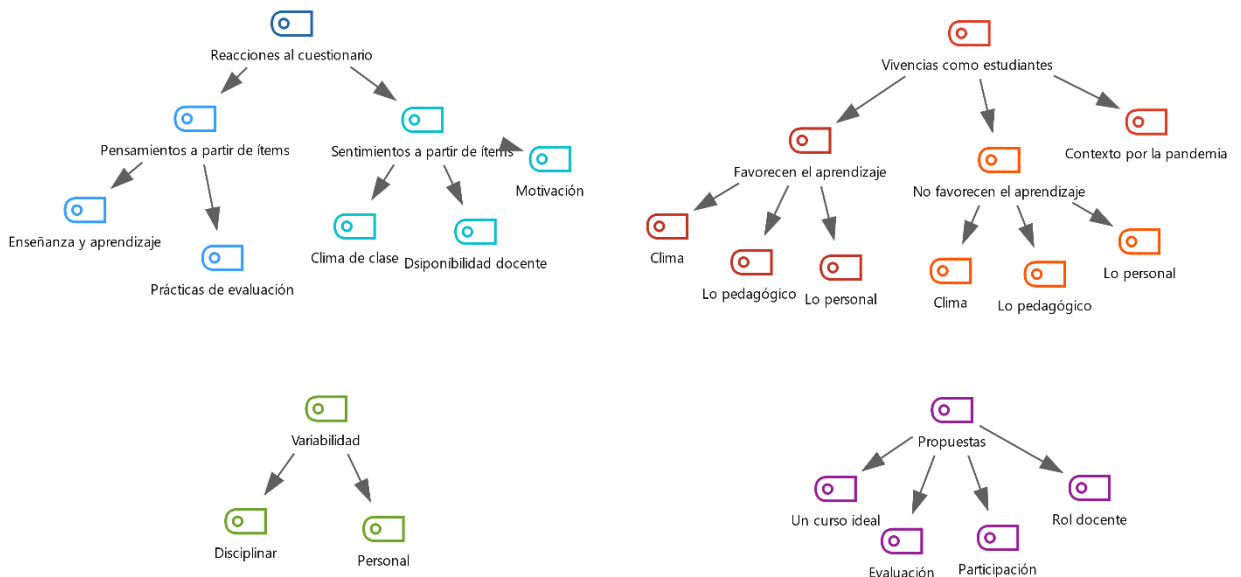
Uno de los aspectos que se tiene presente durante el análisis de lo recogido es que los aportes de los estudiantes en los GD provienen de su subjetividad, de lo que viven, perciben y sienten dentro del contexto que se pretende analizar, y así se lo entenderá (Ahmed et al., 2017).

Una vez acabado el proceso de categorización, codificación, recategorización, y recodificación, el sistema para guiar y sostener el análisis quedó estructurado como se muestra en la figura 24, con categorías en cinco niveles jerárquicos, con 4 categorías de orden superior, las dimensiones de análisis. Los siguientes niveles de categoría son las variables de análisis o los valores que éstas pueden adoptar. Los segmentos se codificaron desde el segundo nivel en adelante, siendo los niveles superiores las macro categorías o dimensiones que los engloban y ordenan el análisis.

²⁴ Original en inglés: Flick (2014) describes the process of data analysis as “the classification and interpretation of linguistic (or visual) material to make statements about implicit and explicit dimensions and structures of meaning-making in the material and what is represented in it”

Figura 24

Mapa estructural categorías de análisis



Se presenta la especificación conceptual de las categorías con su descripción y ejemplos de enunciados que se relacionaron con cada una de ellas, para definirla, facilitar su identificación en las transcripciones y favorecer el análisis (Tabla 42). Debido a la estructura jerárquica comprensiva, las categorías que se identifican en los textos son las de los niveles inferiores, ya que son las que mediante el proceso inductivo evidenciaron los valores que las superiores podían tomar. Las superiores, que engloban jerárquica y conceptualmente a las de los siguientes niveles, son las que definen el derrotero del análisis.

Tabla 42.

Especificación categorías de análisis

Categoría	Nivel	Descripción	Ejemplo
a). Reacciones al cuestionario	Categoría emergente, nivel superior	. Opiniones a partir de los ítems del cuestionario	
a. Pensamientos a partir de ítems	Categoría previa, segundo nivel.	Descripción de lo que sucede en el aula con relación a lo presentado en los ítems del cuestionario.	
i. Enseñanza y aprendizaje	Categoría valor emergente, tercer nivel.	Recoge todo lo que los estudiantes perciben en los ítems en relación a las prácticas de aula en general	<p>G1E2 - Lo que más vi es la que dice “me aseguro de que tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo” porque en mi carrera como que todo es tan práctico... Está bueno que se deje todo claro (Audio G1: 52)</p> <p>G4E1 Es que, claro, muchas veces también lo que falta es eso de “relaciona lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas”. Hay muchos docentes que son muy cerrados a eso. (Audio G4: 23)</p> <p>G2E1 - Yo creo que sí, o sea preguntan frecuentemente que digamos nuestras opiniones en relación a un tema, que discutamos. En realidad, va más en el estudiante que en el profesor, porque el profesor casi siempre lo propone. Va más en las ganas del estudiante de llevar este tema la mesa y plantearlo o no (Audio G2: 45)</p> <p>G2E3- Algo que me pasa, voy a poner el ejemplo particular de psicopedagogía, que si bien todo es muy teórico estamos trabajando con proyectos y realmente se le saca el peso a eso tan teórico y se trabaja eso de relacionar con otras disciplinas. (Audio G2: 11)</p> <p>G4E1 - Yo creo que el tema de hacer entender al estudiante como está estudiando cómo está aprendiendo, eso es algo que ni siquiera los docentes saben. (Audio G4: 27)</p>
ii. Prácticas de evaluación	Categoría valor emergente, tercer nivel.	Descripción particular de las prácticas de evaluación. El peso académico y personal que tienen para el estudiante llevó a generar esta categoría	<p>G2E1- sí, a nosotros también nos pasa sobre todo en el tema de la repetición, es repetitivo. Me pasa que un trabajo lo hago y lo terminé duplicando, triplicando, cuadruplicado en cinco materias porque son todos los trabajos más o menos iguales. (Audio G2: 21)</p> <p>G4E1 - Es que no entendés si están evaluando lo que sabes o el tiempo que te lleva a hacerlo (Audio G4: 118)</p>

			G3E2- yo una que nunca vi, es que se evalúen entre compañeros. (Audio G3: 11)
			G2E1 - en el caso de nosotros tenemos todos los ejemplos: tenés desde el que nada, qué hiciste el parcial y te enteras después si pasaste o no y suerte, a esos que te dan una devolución uno por uno y te dicen tal cosa, tal cosa, tal cosa. Tenés todo el espectro (Audio G2: 137)
b. Sentimientos a partir de ítems	Categoría previa, segundo nivel	Expresan cómo se sienten, las emociones que tienen frente a actitudes y acciones docentes con relación a los ítems del cuestionario. Se desglosa en las siguientes categorías.	
i. Clima de clase	Categoría valor emergente, tercer nivel	Sobre cuánto les impacta el clima que se vive en el aula	G4E2 - porque sentís que te está enseñando porque le gusta, porque quiere que aprendas y algunos te lo hacen más cómodo, y sentís que si vas a consultar algo te lo van a responder bien. Y eso ayuda a aprender. (Audio G4: 45)
ii. Disponibilidad docente	Categoría valor emergente, tercer nivel	Sobre cómo sienten la cercanía y disponibilidad del docente	G2E4 - la relación siempre es sobre la vida, o sea siempre están ahí para lo que se necesite. (Audio G2: 77)
iii. Motivación	Categoría valor emergente, tercer nivel	Cómo sienten la importancia de la motivación en su aprendizaje	G3E1- No me gusta mucho estudiar, pero agarro rápido las cosas, el año pasado tuve exámenes que perdí y fue una frustración (Audio G3: 194)
b). Vivencias como estudiantes	Categoría emergente, nivel superior	Desde el anecdotario a la valoración sobre lo vivido en las aulas.	
a. Favorecen el aprendizaje	Categoría previa, segundo nivel	Acciones docentes que los estudiantes perciben como facilitadoras en la generación de aprendizajes Se desglosa en las siguientes categorías.	
i. Clima	Categoría valor emergente, tercer nivel	Cómo perciben el impacto del clima de clase en los aprendizajes	G4E2 – (sobre impacto de un clima de confianza) mucho, porque vos cómo te sentís más motivado para prestar atención, para participar. Como que ves los temas de otra manera, que, si el ambiente estuviera tenso y el profesor estuviera solo hablando, porque empiezas a aburrirte de escuchar, escuchar, escuchar, y decís y le pregunto, pero si al profesor mucho no le gusta... Yo creo que influye mucho el tema del clima del aula (Audio G4: 87)
ii. Lo pedagógico	Categoría valor emergente, tercer nivel	El impacto en los aprendizajes de las condiciones estrictamente	G2E1. yo creo que demora más pero cuando es personal la devolución es súper rica porque vos aprendes, cambias cosas que tenías mal escritas. Me parece súper

iii. Lo personal	Categoría valor emergente, tercer nivel	pedagógicas. Se desglosa en las siguientes categorías. Habilidades personales de los docentes que favorecieron el aprendizaje	enriquecedor cuándo te hacen la devolución personal y te ponen detalles, correcciones y cosas que puedes cambiar. O sea, aprendés muchísimo (Audio G2: 139) G3E1 - era re dedicado, te explicaba todo y si vos no entendías, venía y te decía “pero mirá, fijate, si es tal cosa pasa así”, Iba hacia atrás y te explicaba lo que ya deberías saber de antes como para que entendieras todo (Audio G3: 58)
b. No favorecen el aprendizaje	Categoría valor emergente, como contraparte de Favorecen el aprendizaje, segundo nivel	Situaciones de clase reconocidas como que no favorecen el aprendizaje. Acciones docentes que no colaboran con el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Se desglosa en las siguientes categorías.	
i. Clima	Categoría valor emergente, tercer nivel	Situaciones en las que el clima de clase entorpece el aprendizaje	G1E1 - profes que, cuando yo digo que tenés miedo a preguntarles es porque muchas veces te hablan mal. (Audio G1: 41)
ii. Lo pedagógico	Categoría valor emergente, tercer nivel	Acerca de cómo la falta de habilidades pedagógicas dificulta los aprendizajes	G2E3 - bueno, a nosotras nos pusieron esta última semana que tenemos que entregar tres planes de intervención, (Audio G2: 22)
iii. Lo personal	Categoría valor emergente, tercer nivel	Sobre las condiciones o actitudes personales de los docentes que dificultan los aprendizajes	G4E2 - A veces le hacemos preguntas y nos responde mal, y es que le estamos preguntando porque tenemos la duda. En la primera entrega del trabajo nos sacamos 40 porque le preguntábamos y tan mal nos respondía que no nos daba ganas de volver a preguntarle. Era mejor quedarnos con la duda porque para que nos responda así prefiero quedarme con la duda (Audio G4: 18)
c. Contexto por la pandemia	Categoría valor emergente, segundo nivel	Las situaciones nuevas que viven los estudiantes debido a las condiciones y protocolos debidos a la pandemia del COVID-19	G2E2 - los profesores jóvenes se adaptaron enseguida. Tenía profesores que ya tenía experiencia de clases online y se adaptaron enseguida. Pero tenía otros profesores que no sabían compartir pantalla, no sabían lo básico, y se supone que tuvieron un curso a principio de año y no lo sabían (Audio G2: 166)
c). Variabilidad	Categoría emergente, nivel superior	Percepción de los estudiantes sobre la diversidad de docentes y propuestas.	
a. Disciplinar	Categoría valor emergente, segundo nivel	La variación se explica por el área disciplinar del curso o carrera	G3E4 - de hecho, las materias que hice de otras facultades, si lo tenían. Por eso me parece que es algo que es de comunicación. (Audio G3: 16)
b. Personal	Categoría valor emergente, segundo nivel	La variabilidad se explica por características propias del docente, su formación, edad, reconocimiento académico o profesional.	G2E4 - el profesor que ahora es decano de la carrera siempre intentó que no sólo fuéramos a clase, sino que nos quedáramos a disfrutar la universidad. Que no sea sólo venir a estudiar a irte, sino que vivas la universidad. (Audio G2: 201)

d). Propuestas	Categoría previa nivel superior.	Los estudiantes proponen características del curso ideal para favorecer los aprendizajes.	
a. Un curso ideal	Categoría valor emergente, segundo nivel	Cuáles serían las propuestas que favorecerían los mejores aprendizajes	G1E4 - Otra cosa que también está buena es que las materias por más teóricas que sea tengan siempre algo de práctica (Audio G1: 71)
b. Evaluación	Categoría valor emergente, segundo nivel	Propuestas para que la evaluación impacte en los aprendizajes	G2E3 - creo que una forma de crear estas condiciones es cambiar la perspectiva general de la evaluación, cambiar la forma. Porque realmente ahí es cuando la evaluación va a ser una instancia de aprendizaje de los alumnos. (Audio G2: 43)
c. Participación	Categoría valor emergente, segundo nivel	Propuestas que valoran la participación estudiantil en su propio aprendizaje	G3E4 - Está la evaluación docente pero no va tanto a lo que es la asignatura en sí, en general la hacemos apurados. Estaría bueno que el profesor pueda también evaluarse él mismo y ver qué estrategias toma para los siguientes años. Que realmente vea cosas que re pueden hacer y que todos los estudiantes tenemos presentes (Audio G3: 76)
d. Rol docente	Categoría valor emergente, segundo nivel	Opiniones sobre cuál debería ser el rol docente	G4E1 - Aparte que siento que falte de verdad un curso que sea de docencia porque está bien que seas profesional, pero ...las pedagogías, las herramientas, las prácticas para enseñar mejor, para transmitir conocimiento para mí que tendrían que estar en todos. Tendrían que estar obligados a pasar por eso y a aprobar una materia de eso. (Audio G4: 94)

El análisis en la búsqueda de resultados se realiza desde el análisis de contenido, con enunciados como unidad de sentido, siguiendo el sistema de códigos, a partir de las cuatro dimensiones o macro categorías a las que se arribó: Reacciones al cuestionario, Vivencias como estudiantes, Variabilidad y Propuestas.

De estas dimensiones, Vivencias como estudiantes y Variabilidad son emergentes y no formaban parte del esquema de categorías previas establecidas en el guion de GD. Las otras dimensiones surgieron desde la coherencia con el Objetivo específico 4, en el que se proponía *Indagar las percepciones y sentimientos de estudiantes sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas en la universidad* y tienen este alcance:

- Reacciones al cuestionario es el espacio que une la propuesta de los GD con el Estudio 1 y con el análisis de las respuestas de los docentes. Se propuso como el inicio de los GD y desde allí partió el diálogo.
- Vivencias de los estudiantes engloba todo aquello que los estudiantes manifiestan como propio de su condición a partir del diálogo sobre las prácticas de sus docentes. Comprende las anécdotas y las valoraciones de lo vivido
- Propuestas, es la dimensión en la que se propuso la participación del estudiante habilitando la explicitación de lo que imaginan como un curso ideal desde el punto de vista del aprendizaje
- Variabilidad, es dimensión emergente que surgió a medida que se iban realizando los encuentros de los GD. Se evidenció en todos ellos que más allá de las particularidades de las Vivencias de los estudiantes, la idea de que todo lo que evocaban tenía reforzaba la extrema variabilidad, y que era más que una condición de sus vivencias, sino que era central en el análisis de sus experiencias con los docentes.

Se presenta el análisis de forma global tomando las cuatro sesiones como un todo. No obstante, cuando se vio necesario caracterizar la diferencia entre grupos, se especificó.

Las transcripciones de segmentos responden estrictamente al registro de la grabación.

Los giros idiomáticos responden al español coloquial de Uruguay.

3.6.2.1. Dimensión: Reacciones al cuestionario

Iniciados los grupos, se presentó la investigación, se habló del cuestionario y las respuestas recabadas. Como disparador se ubicaron en la mesa tarjetas con algunos de los ítems. La selección de ítems a mostrar se hizo buscando la variedad en relación a los factores identificados en la validación, y buscando los más y menos valorados por los docentes. Los ítems con más frecuencia de respuestas en los valores superiores de la escala:

- Promuevo reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes
- Los estudiantes se evalúan entre ellos en un clima de respeto
- Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias en relación con temas y formas de resolver las situaciones planteadas en el curso
- Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas
- Promuevo que en el aula se maneje un vocabulario académicamente pertinente
- Genero condiciones para que todos los alumnos puedan aprender
- Ofrezco a los estudiantes la guía necesaria para alcanzar los aprendizajes
- Propongo metas de aprendizaje claras para los estudiantes

Y de los que presentaron distribución hacia los valores menores, se seleccionaron:

- Aliento a los estudiantes a proponer actividades y/o formas de evaluar
- Los estudiantes pueden explicar los procesos y estrategias que utilizan para aprender
- Enseño estrategias para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades para aprender
- Habilito a los estudiantes a pensar sobre los procesos mediante los que lograron sus aprendizajes
- Durante el curso me aseguro de que los estudiantes vayan identificando los contenidos fundamentales de la disciplina

a. Pensamientos a partir de los ítems

Lo primero que se evidenció como percepción de los estudiantes al ver los ítems, es que no consideran posible tener docentes que presenten todos estos aspectos en su práctica:

en mi experiencia, te diría que un profesor por semestre puede cumplir con esto. (G1E3)

en los docentes de mi carrera hay muchas carencias sobre distintas formas de enseñar (G1E1)

A mí me cuesta en lo que voy de la carrera, encasillar a los profesores en una. He tenido una variedad muy grande, desde profesores que amé, que me encantaría volver a tener y profesores que nunca más quiero volver a cruzar. Lo único que puedo decir que más se repite (de lo que dicen las tarjetas) es lo del vocabulario académicamente pertinente, es lo único (G4E2)

Estas afirmaciones dan cuenta de cierto nivel de **exigencia hacia las prácticas de los docentes**. Los estudiantes perciben el deber ser de las prácticas docentes, y plantean como imposible que todos los docentes cumplan con ello, pero no tanto como reclamo sino desde la constatación. De todos modos, a medida que fueron identificando en su experiencia algunas de las prácticas descritas en los ítems, se evidencia que viven esa variabilidad naturalmente.

En esta categoría aparecieron visiones, opiniones y conceptos que se organizaron en dos grandes categorías: una referida a todos los aspectos de enseñanza y aprendizaje, con varios focos internos, y otra, que debió separarse de la anterior, relacionada con la evaluación. Esta separación de categoría no supone la división conceptual de la evaluación con respecto al aprendizaje y a la enseñanza, sino que responde a la representación que en el discurso de los estudiantes tuvieron las opiniones relacionadas a la evaluación.

i. Enseñanza y aprendizaje

Varios de los ítems refieren a **estrategias** con las que se manejan los docentes, y a partir de ellos, los estudiantes identificaron las que les resultan familiares, que las han vivido con varios docentes.

La existencia de prácticas en las que se privilegie y promueva **pensamiento crítico** y **escucha de opiniones** como básica para la dinámica de clase, no parece ser ajena a la vivencia de estos estudiantes:

el ida y vuelta en clase favorece la reflexión y el pensamiento crítico (G1E3)

Se la relaciona ya a lo propio de la disciplina o lo ven como respuesta personal de los docentes:

una disciplina como la sociología que puede generar opiniones completamente opuestas y discutir entre los que tenemos diferentes pensamientos. Aprendimos un montón a respetarnos además de aprender cosas de la disciplina (G1E4)

de parte de los profes, yo creo que siempre se da; preguntan frecuentemente que digamos nuestras opiniones en relación a un tema, que discutamos (G2E1)

Estas percepciones aparecieron en los diferentes grupos, y en estudiantes de carreras de facultades diferentes, Sociología, Dirección de empresas y Derecho.

Otro de los aspectos que surgió es el identificar esta acción como algo no exclusivo del docente, sino como parte natural de la interacción que se establece en el aula:

En realidad, va más en el estudiante que en el profesor, porque el profesor casi siempre lo propone. Va más en las ganas del estudiante de llevar este tema la mesa y plantearlo o no (G2E1)

Otras estrategias emergieron en el diálogo, a partir del enunciado:

- Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas

Confirman que se produce y lo vinculan a metodologías didácticas que utilizan algunos docentes o lo circunscriben a un formato particular disciplinar, marcando la dualidad en la relación de lo que se aprende con el mundo real y con la profesión:

¿Sabes cuál veo yo? Ésta (señala): que los estudiantes relacionen un curso con otros (G3E1)

voy a poner el ejemplo particular de psicopedagogía, que si bien todo es muy teórico estamos trabajando con proyectos y realmente se le saca el peso a eso tan teórico y se trabaja eso de relacionar con otras disciplinas (G2E3)

no te digo es que se junten con otras disciplinas, sí se da entre materias propias de derecho (G2E4)

También surgieron ideas a partir de los ítems relacionados con las estrategias que promuevan el desarrollo de procesos cognitivos o metacognitivos:

- Enseño estrategias para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades
- Los estudiantes pueden explicar los procesos y estrategias que utilizan para aprender

En este caso se manifestaron diferentes visiones. Mientras estudiantes de Psicopedagogía, de Comunicación y de Derecho reconocieron que el foco en los procesos de aprendizaje se produce en algunos casos, pero que depende de la formación de sus docentes o de lo propio de la disciplina, y dejan entrever que la edad de los profesores puede tener impacto:

que es muy específico de psicología, esto de repensar tu propio aprendizaje, es como medio básico de la carrera. todos los profesores son psicólogos y lo hacen (G3E2)

Creo que en comunicación tuve una materia que lo trabajamos y es cuestión de personas me parece, porque se usa en una entrevista de trabajo (G3E3)

lo estoy viviendo ahora en el segundo año de la carrera porque quizás teniendo cursos con nuevas generaciones de profesores jóvenes se vive más eso (G1E3)

Una estudiante de Contador público manifiesta que en su carrera no lo ha vivido, planteando la duda de si el área disciplinar más relacionado con ciencias básicas, tendrá relación con esto:

Nunca repasamos, revisamos cómo aprendimos. No, eso nunca (G3E4)

Para conocernos como aprendemos está muy poco trabajado. Siento que hay muy poco feedback desde ese lado con los alumnos (G3E4)

En el diálogo sobre las estrategias docentes que han experimentado, una estudiante de Informática planteó el tema de las clases magistrales y su preocupación porque sigan existiendo, contraponiéndolas con otras estrategias o rescatando prácticas positivas y

motivadoras como incorporación de juegos, de vínculos a los recursos digitales, o apoyos a la autogestión del estudiante:

yo creo que muchas cosas tienen que cambiar porque siguen dando clase magistral, excepto casos de profesores que se han puesto a investigar y probar. Tuve uno por ejemplo que hacía trivia por teléfono, proyectaba en la pantalla, hacía las preguntas y vamos viendo lo que lo que se suponía que sabíamos (G4E1)

me parece que hay muchas clases que todavía siguen siendo magistrales, y creo que la clase es el lugar en que el alumno y el docente tendrían que aprovechar para practicar las cosas que se supone que tendría que haber estudiado (G4E1)

el profesor de matemática, el que hace el checklist para ver cómo va tu progreso, sí que hace vídeos y los cuelga en YouTube y te ponen los links (G4E1)

Se enfocan luego en los ítems que refieren a **participación del estudiante**

- Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias en relación con temas y formas de resolver las situaciones planteadas en el curso, y
- Aliento a los estudiantes a proponer actividades y/o formas de evaluar

En ese momento surgieron opiniones que refieren a espacios de participación real en estudiantes de diversas carreras que no pertenecen al mismo ámbito disciplinar (Psicopedagogía y Negocios internacionales):

Lo habíamos conversado bastante con todos los profesores porque sabíamos que podía haber problema, y llegamos a acuerdos; en mi carrera en todas las materias es 'elegí lo que querés hacer, son psicólogos... esas son cosas que en mi carrera hay que tener en cuenta todo el tiempo (G3E2)

preguntan frecuentemente que digamos nuestras opiniones en relación a un tema que discutamos (G2E1)

Sin embargo, una voz matizó este acuerdo porque un estudiante de Comunicación plantea que no ha vivido participación real en su carrera:

que los estudiantes ayuden proponiendo ideas, creo que en general no (sucede). Como que hay una Pauta para todos, y que en algunas materias en particular estaría bueno (G3E4)

Un aspecto que resultó interesante es la percepción que tienen varios de ellos sobre que la participación porque entienden que es algo que depende más al propio estudiante que a la habilitación que ofrezca el profesor, aun cuando esta exista:

si nosotros proponemos algo y decimos que nos parece mejor, nos tienen en cuenta, pero no nos alientan a decir ¿qué les parece? Alguno capaz sí, pero en general no -alientan propuestas de los estudiantes- (G2E4)

Por más que el profesor te aliente o no, es algo que al estudiante le sale por preocuparse por su carrera y por los demás compañeros. El estudiante si piensa que eso está mal, lo va a decir y lo va a proponer más allá que lo escuchen o no (G2E1)

En realidad, va más en el estudiante que en el profesor, porque el profesor casi siempre lo propone. Va más en las ganas del estudiante de llevar este tema la mesa y plantearlo o no (G2E1)

La opinión sobre la existencia e importancia de contar con **metas de aprendizaje claras y guía** del docente para alcanzarlas surgió a partir de los ítems:

- Ofrezco a los estudiantes la guía necesaria para alcanzar los aprendizajes
- Propongo metas de aprendizaje claras para los estudiantes
- Me aseguro de que tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo

Entre los estudiantes participantes de los GD parece haber bastante acuerdo en que los profesores tienen la práctica de comunicar las metas y finalidades de los cursos. En esta visión concuerdan estudiantes de diversas carreras (Odontología, Informática, Derecho, Logística):

Lo que más vi es la que dice “me aseguro de que tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo” porque en mi carrera como que todo es tan práctico... Está bueno que se deje todo claro (G1E2)

si le va bien o le va mal nunca se lleva una sorpresa claramente te dicen que es lo que necesitas para salvar el curso eso desde el principio (G1E3)

Esta (metas claras) también es bastante común como que a principio de año te dicen lo que se espera las metas (G2E2)

Como matiz a este acuerdo, se oyeron voces que cuestionan y complejizan la misma. Algunos estudiantes (de Psicopedagogía y Negocios internacionales) dicen no tener claro lo que se espera de ellos en relación al aprendizaje, o incluso en sus finalidades, lo que resulta interesante por pertenecer a dos ámbitos bien diferentes de la universidad:

no se aseguran de que tengamos claras las finalidades de las tareas. Me pasó muchas veces trabajando en proyectos y evaluaciones y planes de intervención, y es algo porque somos 10 personas nada más en clase, pero fue como medio general. Me costó muchas veces entender para qué, o sea entiendo lo que tengo que hacer, pero no para qué, cuál es el sentido de este proyecto. Y pasa que a veces terminamos haciendo trabajos por hacerlos, muy mediocres en los que ni siquiera intento dar el máximo porque no entiendo para qué me sirven (G2E3)

a veces ni siquiera son claros en para qué te va a servir esto que te está explicando, las metas (G4E1)

Otros (de Logística y Negocios internacionales, ambos de Facultad de Empresas) matizan este aspecto reconociendo que, si bien eso se plantea al inicio del curso, en el devenir se pierde de vista, lo que podría responder a una orientación de las carreras de la facultad:

Por lo general a principios del curso sí (se nos explicita que es lo que se espera que aprendamos). Capaz en el transcurso del curso a mí me pasa mucho capaz los profes como que se olvidan un poco pero obviamente, cuando vienen las pruebas el estudiante mete mucha presión para que el profesor explique y detalle cuál es la meta clara o qué es lo importante en la evaluación (G2E1)

en la dinámica misma de la clase el profesor se olvida de ir recordando esto durante todo el curso. Pero me parece que el estudiante siempre le pregunta al profesor y trata porque también tiene la preocupación de que a la hora de

estudiar tiene que saber qué es lo más importante. Si el profesor no se lo recalca el estudiante se lo va a pedir (G2E2)

La complejización del concepto se dio en una estudiante de Psicopedagogía que puso sobre la mesa la diferencia entre tener clara la forma de evaluación con la comunicación de los objetivos de aprendizaje:

¿Es lo mismo eso que “metas de aprendizaje”? porque lo que yo entiendo es que es más que tengan los objetivos claros al principio del curso es “quiero que aprendan tal cosa”, y eso no lo he visto mucho. O sea, el objetivo es que internalice conceptos básicos de la materia, por ejemplo (G3E2)

Esta categoría engloba lo referente a la comunicación y claridad de metas de aprendizaje, y también los apoyos que los docentes son capaces de desplegar para que los estudiantes las consigan. Un estudiante relaciona ambos aspectos por medio de un caso particular de un profesor que establece un dispositivo para la autogestión del proceso por parte del estudiante, mientras otro manifiesta claramente que eso nunca se da, lo que no es cuestionado por los demás:

eso es otra cosa que falta, hay docentes que tienen muy claro el plan de trabajo y sabés exactamente para cada fecha qué es lo que vas a dar cuáles son los temas. Hay uno de matemática que es excelente, tenés una cronogramita para cada tema donde te dice que tenés que leer antes de cada tema y qué ejercicios tienes que ir haciendo. Tenés como una checklist en la plataforma y vas trackeando tu progreso. El profe así ya sabe cómo van sus estudiantes, qué han hecho y qué no, y las clases son mucho más de práctica y de preguntas (G4E1)

algo que no habíamos visto nunca (tengo la sospecha) es lo de le “ofrezco a los estudiantes la guía necesaria para alcanzar los aprendizajes” (G3E2)

Surge también el tema acerca de la existencia de una visión integrada de los aprendizajes universitarios y sobre la relación entre el saber académico y el anclaje extramuros. Se dio fundamentalmente a partir del ítem

- Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas.

En lo que tiene que ver con la **interdisciplina**, estudiantes de diferentes áreas parecen reconocer que es algo importante, y agradecen cuando algún curso se plantea de esta forma. Tanto parecen valorarlo que dijeron hacerlo por iniciativa propia a veces:

muchas veces también lo que falta es eso de “relaciona lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas”. Hay muchos docentes que son muy cerrados a eso. Me pasó en una materia probabilidad y estadística que el profesor era solo matemática pura. En cambio, el profesor que tengo ahora es informático y sabe de estadística, pero lo relaciona con la vida real con la informática, cómo puedes aplicar la probabilidad en todos los ámbitos y te llega mucho más (G4E1)

Yo no lo he tenido conectado por los propios docentes, no, y eso que mi carrera tiene un montón de temas que se conectan, que tienen que darle un ángulo distinto, pero no es conectado, vos haces la conexión (G4E2)

Es mucho más potente la defensa que hicieron sobre la importancia de **relacionar los cursos con el mundo laboral**. Reconocen lo valioso de la experiencia profesional de sus profesores para lograrlo, en una visión que atraviesa carreras y facultades:

la cosa es llevarlo a la experiencia que tenemos todos, tanto la de los profes como abogados y explicar cómo se da realmente. Que en el código dice una cosa y después en la práctica no es tan así y entonces siempre tratan de llevarnos a ver cómo es realmente. Si bien las materias son bien teóricas, tratan de intentarlo (G2E4)

siempre te llega el profesor con un caso y vos ahí lo vas practicando y vas viendo de manera práctica ese mazacote de cosas (G2E2)

Lo que tuve, así como externo fue una materia de taller en la que traían profesionales para hablar. Gente que trabaja específicamente los temas que estábamos dando y explicaba un poco más su visión de cómo se aplica eso a la vida laboral real. Es que en la materia en sí no tenés tanto conocimiento de aplicabilidad, y eso nos sacó un poco de lo que es meramente técnico y nos mostró cómo se podría usar (G4E1)

Un estudiante de Informática relacionó esta mirada de la realidad laboral de la profesión, con el componente práctico de las propuestas de los docentes. Dice que colabora en dar sentido a lo que se aprende, lo que no resulta extraño dada la implicación de aplicabilidad de los componentes de la carrera:

Eso va atado al tema de que la clase sea práctica, que si estudio en su casa que llegue vea que lo que está aprendiendo en realidad sirve para algo. Eso también ayuda al acercamiento del docente con el alumno, porque si vas a estar solo exponiendo en clase y después preguntan si tienen dudas y después termina la clase y te vas no hay mucho contacto. El tema de que el docente pueda ir pasando por mesas para hacer algún ejercicio creo que ayuda (G4E1)

La mayoría no tenía solución, pero está bueno que si la solución es breve te la pongan ahí, pero en algunos plantearon cómo se resuelve, que ese es el gran problema en realidad. Saber cómo atacar un tema no queda claro y es vital entenderlo: qué tengo que tener en cuenta de la letra, qué me sirve para ... eso es una cosa buena que hicieron (G4E1)

Y siempre explicando y enlazando los temas a qué cosas lo podríamos aplicar. (G4E1)

Sin embargo, a pesar de reconocer la necesidad de relacionar los contenidos con el mundo real y del trabajo, tienen la capacidad de entender que los **conocimientos específicos son necesarios**, por lo que esperan un equilibrio entre teoría y práctica, entre conceptos y aplicabilidad:

Igual hay un problema que te vas al otro extremo y que sea puro práctico, puro hablar, puro contar experiencias personales porque... (G2E2)

Además, está todo bien con tu caso, pero si no lo relaciono con el teórico, ¿cómo hago? (G2E3)

En realidad, a la hora de hacer el proyecto lo haces más fácil con el teórico que si te da más charla de práctico que de estudio. Si no, cuando querés acordar en la cuadernola no tenés nada, sólo el título de la primera clase y no tenés nada escrito, y decís ¿qué hago ahora? (G2E3)

También surgieron expresiones relacionadas con **opiniones críticas hacia sus docentes**. Las aseveraciones de los ítems desataron recuerdos o percepciones sobre algunos aspectos que ven que algunos docentes están muy lejos de alcanzar y dicen notar su falta.

Dos estudiantes (de Contador público y de Informática) manifestaron disconformidad por la exigencia académica planteada por los docentes. El reclamo pasa porque entienden que no hay suficiente exigencia hacia los estudiantes y que comprenden y aceptan el esfuerzo como parte del juego:

yo hablo de aprender mucho más (cuando hay exigencia)”; “sentir que podría haber aprovechado más, o que no pudiste destacarte por el sistema, porque tampoco te motiva el sistema de las notas y la realidad que una materia, que podés estudiar o no estudiar tampoco te motiva mucho (G3E4)

a mí me cuestan, pero me gustan, es como que tengo esa cuestión de que es un desafío (G4E1)

porque aprendés mucho más (cuando el curso te desafía). Y por más que te cueste la satisfacción es mucho más. Como que me voy conforme (G3E4)

que el docente te dé las herramientas para que sea difícil y a la vez que sea accesible (G3E4)

Una estudiante de Psicopedagogía, sin embargo, toma perspectiva sobre este aspecto y puso el peso de la exigencia al estudiante que debería autogestionar su aprendizaje más allá de la exigencia con que se lo proponga el profesor. Probablemente las disciplinas de su propia carrera, el estudiar sobre aprendizaje, la ubique en este discurso:

es verdad que podés pasar con conocimientos básicos, pero no es verdad que no te den más material y más herramientas. O sea, para poder pasar no precisás mucho estudio y mucho esfuerzo, o sea, necesitás ir y necesitás saber algo (G3E2)

Acerca de la falta de criterios académicos claros de lo que se debe aprender en los cursos, o el cuidado en el manejo de los contenidos también se muestran críticos en áreas tan diversas como Abogacía, Negocios internacionales y Psicopedagogía:

lo da por dado porque tiene que avanzar con el programa (G2E4)

no sabes en realidad cuál es el tema del curso, porque se estudia o qué es lo importante (G2E1)

cuando vas a estudiar decís ¿qué estudio? Claro, porque después de eso te pone un parcial teórico (G2E3)

te tienen que dar un marco (G2E1)

También manifestaron sentirse disconformes cuando un curso carece de **profundidad**

yo tengo profesores que a veces les gusta más hablar de su vida personal que de la clase. ¿Y entonces a qué vine hoy, a una sesión de terapia? (G4E1)

pero no hubo conceptos, no hubo base, no hubo nada (G2E2)

Reclaman por la falta de oportunidades y espacios para que todos aprendan, y no creen que los docentes se ocupen de los aprendizajes de todos, ya sea frente a casos particulares o pensando en la generalidad de los estudiantes. No llama la atención que este reclamo provenga de una estudiante de Psicopedagogía, por la relación con su propia formación. En el estudiante de Abogacía, parece ser más una reacción real a la experiencia vivida y las condiciones de la carrera:

estuve con una compañera que es alguien con muy baja visión, y para ella había muchas clases que los profesores ni se daban cuenta, como que se olvidan de que ella estaba ahí y que requería ciertas adecuaciones (G3E2)

En mi carrera, que es un ámbito muy competitivo, pasa que al principio te dicen 'Bueno, vamos a leer esto vamos a hacerlo y quiero que ustedes me digan lo que ustedes piensan, que sean críticos', pero después al final en la práctica no lo llegan a hacer y sólo sigue un grupo selecto de alumnos, que en realidad son los más destacados, y cuando te querés acordar van cortando el círculo, porque no dejan que otros puedan participar (G1E3)

Criticaron las posturas docentes distantes del estudiante, y entienden que puede resultar obstaculizadoras del aprendizaje

sí, hay una distancia, porque no es que el docente diga bueno el que tenga consultas hágalas y después critique las preguntas que estás haciendo, sino que me parece que se sigue de largo ellos explican, explican, explican y después el

relacionamiento que hay con el docente no es tan de yo sé que yo también puedo aprender de vos. Es como que para ciertos docentes la distancia es la de 'yo me siento acá vos estás ahí' y 'yo soy el que te dice lo que tienes que poner' (G4E1)

En suma, lo identificado en esta categoría habla de la ubicación de responsabilidad en el estudiante sobre su participación, lo que da cuenta del propio involucramiento. Resulta una postura de estudiante maduro, que no espera todo del profesor. Podría ser un hilo importante sobre el que profundizar buscando hasta dónde es análisis racional de los estudiantes y hasta dónde posición real.

También se encontraron los primeros indicios de la variabilidad de estrategias docentes que han vivido. Esto se reiteró a lo largo de las otras categorías y es la razón por la que se estableció como categoría emergente. Esta variación está relacionada a la carrera de cada estudiante, ya que se han reconocido menos estrategias centradas en el aprendizaje en quienes provienen de disciplinas relacionadas con las ciencias básicas. Los estudiantes parecen ser buenos observadores de las estrategias de sus profesores, y coinciden en identificar algunos de los ítems del cuestionario como descriptores aceptables de aquello que viven en el aula o de aquello que quisieran vivir.

Los estudiantes estuvieron más afines a aceptar que en las prácticas de sus docentes aparece la relación a metas (aunque sesgado hacia los formatos de evaluación y no tanto a los objetivos propuestos), pero que no es siempre consistente a medida que se desarrolla el curso porque en ocasiones se pierde de vista. La disponibilidad de ofrecer guías, apoyos, información a lo largo del proceso para acompañar al estudiante a alcanzar esas metas parece ser algo mucho menos frecuente. Cabe preguntarse si el establecimiento claro de metas al inicio del curso sucede porque los profesores lo utilizan como estrategia para centrarse en los aprendizajes o porque es un requisito administrativo para los cursos en la universidad, lo que podría ser así dadas las respuestas de estudiantes de una misma facultad.

Se encontró que los estudiantes de las diferentes carreras valoran la apertura del aula a los ámbitos específicos de la profesión, que agradecen cuando los aprendizajes se producen desde un componente teórico y práctico, y que dicen entender la importancia de relacionar los aprendizajes entre disciplinas o asignaturas, pero que como no siempre es propuesto por el docente, les resulta conveniente realizarlo autónomamente. Valoran que sus aprendizajes tengan sentido real a través de la práctica o asomándose al mundo

laboral, pero no dejan de reclamar una formación teórica, ya sea con fines más inmediatos o como base académica de su profesión.

También se vio que se ubican en las diferentes carreras posturas de estudiantes maduros, que se centran en sus aprendizajes y exigen a los docentes que se comprometan con ello. Entienden el valor de los conocimientos fundamentales y los reclaman, así como también la generación de un espacio de cercanía del docente. Parece que quieren aprender y hacerlo en un clima de vínculo y respeto.

ii. Prácticas de evaluación

Al comenzar el análisis de las reacciones de los estudiantes a los ítems presentados, se observó un peso importante de los aspectos referidos a la evaluación. Indudablemente esto estaría indicando el peso que tiene en la realidad del estudiante universitario.

A partir del ítem

- Aliento a los estudiantes a proponer actividades y/o formas de evaluar

se desataron diálogos que fueron más allá del alcance del ítem.

Se categorizaron muchos de los enunciados de los estudiantes con expresiones que tienen que ver con cómo entienden que son evaluados, en cuanto a la **forma que adquiere esa evaluación** y a las diversas **condiciones o factores** que se entremezclan para la vivencia real que tienen.

En relación a los formatos de evaluación que han tenido, la idea que más se repite es que sienten haber estado expuestos al mismo tipo de pruebas en todos los cursos, y proponen la necesidad de apelar a una diversidad de propuestas, pensando en las habilidades de cada estudiante y que no todos pueden tener buena performance en todas las propuestas. Una tendencia fuerte en esta tónica se observa con los estudiantes de las carreras de la Facultad de Empresas. También, reconocen como buena práctica cuando un profesor plantea propuestas de evaluación diferentes porque entienden que permite que cada estudiante pueda demostrar en qué es bueno:

Me parece que va más por lo que decía él si el profesor le gusta más lograr y pone todo oral capaz que no es lo que favorece a los alumnos. No todo el mundo

va a tener mejor la parte por escrito o mejor la parte oral. Me parece que siempre tenés que tener mitad y mitad, más allá de que al profesor le guste más una cosa (G2E1)

se cae mucho en evaluación escrita, evaluación oral no tanto, hay un parcial un escrito. Y creo que eso es una forma de no crear esas condiciones, porque yo puedo haber aprendido un montón, pero como te lo voy a mostrar con una evaluación (G2E3)

a nosotros también nos pasa sobre todo en el tema de que es repetitivo. Me pasa que un trabajo lo hago y lo terminé duplicando, triplicando, cuaduplicado en cinco materias porque son todos los trabajos más o menos iguales (G2E1)

Para mí las evaluaciones siempre terminan en lo mismo, o es un proyecto, o el control de lectura o el parcial escrito. Son las tres formas en que he tenido evaluación. Después proponen alguna tarea, que pesa muy poco, un poco diferente pero las evaluaciones siempre de esas tres (G4E2)

También me pasó de profesores que dicen “ustedes solo aprueban con el parcial” pero el parcial es un montón de cosas, ahí hay nervios ... Por ejemplo, hay profesores que nos han llevado quiz, kahoot, para hacerlo más divertido más algún control de lectura, y hay otros profesores que te dicen “dos parciales en el año y la participación oral”, y si sos una persona que le cuesta participar oralmente, quedás en que solo tenés el parcial, y si te sacaste menos de 70 podés dar por perdida la materia o a examen. Sin embargo, hay profesores que hacen otras cosas (G4E2)

Capaz que no lo hacen activamente, pero hay personas que ponen muchos tipos de trabajos diferentes, muy diferentes, por ejemplo, un oral, un trabajo en grupo, trabajos muy distintos (G3E2)

Reconocen y valoran los cursos en los que la evaluación se compone de varias instancias respondiendo a un criterio de evaluación de proceso, así como la incorporación de la evaluación entre pares. Esto apareció fuertemente en dos estudiantes de Informática, por lo que sería posible sugerir un peso de la disciplina o de orientaciones explícitas de la propia carrera:

Una cosa que también está buena es que tengo unos cursos en matemáticas en qué terminas un tema y tienes una pruebita chiquita para evaluar los conceptos de ese tema, y durante el semestre tenés 4 pruebas cortas, y siempre agregan 1 para la gente que está en duda. (G4E1)

Es que uno aprende haciéndolo. Si no tienes instancias de evaluación previa, una evaluación es más pesada, aprendés en el parcial. Me parece que eso de que fomenten tener que estudiar para hacer una prueba chica o tener que estar al día porque te lo requiere esas evaluaciones permite que tenga ese feedback mucho más fácil (G4E1)

lo bueno es que sea como un proceso, a pesar de que los alumnos se quejan porque es muy pesado yo creo que es mejor tener evaluaciones más chicas, aunque tengan 5 puntos pero que vayan siendo como evolutivo (G4E2)

hacemos evaluación entre pares Y eso también suma la nota final y hace que cada uno ponga un poco más de esfuerzo (G1E2)

Estudiantes de diversas carreras presentan postura sobre el momento de realización de la evaluación/prueba incorporando el factor tiempo como variable a considerar, fundamentalmente por la inadecuación entre el tiempo que se les otorga y la posibilidad real de culminar la prueba

Entonces con un práctico que llevaba dos clases llegabas al parcial que tenía 5 preguntas teóricas y dos ejercicios prácticos para hacer. No tenía sentido: algo que nos llevó dos clases para hacer con el profesor, que nunca midió cuánto nos llevaría hacer esos ejercicios solos en clase y llegamos al parcial con dos ejercicios qué más de la mitad de la clase no lo pudo hacer porque no tenía tiempo. (G4E2)

yo tengo una profesora que dice que para no copiar pone poco tiempo, pero por lo menos que nos dé un minuto para cada pregunta. A veces escribe una múltiple opción que es enorme, que por leerlo rápido capaz que leíste cualquier cosa. No te digo que te dé dos minutos por pregunta, pero por lo menos un minuto. (G4E1)

Yo tengo de profesora a mí directora de carrera, y dice no pueden volver a preguntas anteriores. Pero por qué sí cuando lo tenés en una hoja podés mirar lo que querés. Así, te tienes que parar y pensar en esa no podés seguir para adelante responder las otras y después volver. Entonces, perder el tiempo en esa y después las otras si te da puedes responder o no (G4E2)

Debido al contexto de pandemia, surgió el tema de las evaluaciones realizadas en formato híbrido, en lo que estudiantes de carreras tan diversas como Odontología, Sociología, Informática y Abogacía manifestaron las dificultades que encontraron. Reconocen también que se fueron mejorando las propuestas a lo largo de los semestres, a través del diálogo y acuerdos con los docentes

yo las evaluaciones prefiero hacerlas presenciales porque ya está no me está mirando si muevo los ojos, si cierro los ojos, si tengo los auriculares puestos, te están persiguiendo. Si la hago presencial, no pasa nada (G1E2)

mís profesores propusieron para hacer evaluaciones con material pero que sean más de generar reflexión (G1E4)

a nosotros nos pusieron todos orales íbamos entrando al zoom de a uno, la delegada nos iba diciendo cuando nos tocaba y era oral (G1E1)

Pero nosotros en general estuvo bastante bien. Algún parcial específico, algún profesor que además era el primer parcial, y se dio cuenta que no funcionaba de esa manera. Pero en general estuvo bastante bien. Lo habíamos conversado bastante con todos los profesores porque sabíamos que podía haber problema, y llegamos a acuerdos (G2E4)

En algunas podíamos tener material, pero en general era sin material. No hay control, no hay forma de probar o pones tu cámara o enfocarse en la hoja no puedes enfocar la cámara y la hoja, es perseguido, te pones nervioso capaz que malinterpreta lo que estoy haciendo si cree que estoy copiando. Prefiero hacerlo presencial (G1E2)

En los grupos surgió el tema de la **finalidad de la evaluación**, la cuestión de la concordancia entre lo que se esperó que aprendieran y la forma en que se los evalúa.

Algún estudiante (de Negocios internacionales), tomando lo planteado en los ítems sobre el conocimiento de las metas de aprendizaje, llegó a proponerlo en términos de evaluación, reclamando que esa meta se mantenga permanente a lo largo del curso:

por lo general a principios del curso sí (se nos explicita que es lo que se espera que aprendamos). Capaz en el transcurso del curso a mí me pasa mucho capaz los profes como que se olvidan un poco pero obviamente, cuando vienen las pruebas el estudiante mete mucha presión para que el profesor explique y detalle cuál es la meta clara o qué es lo importante en la evaluación (G2E1)

Y en relación con las pruebas en sí, estudiantes de áreas muy diversas, expresan que los formatos no coinciden con lo que se dice se propone evaluar, por inadecuación con lo aprendido o con la meta de aprendizaje específica

Me pasa muchas veces de decir 'yo sé que esto no está evaluando mis conocimientos', ya sea porque sea muy específico o muy difícil, y vos decís que esto no es el hecho, no es lo que tenés que aprender (G2E1)

Es que no entendés si están evaluando lo que sabes o el tiempo que te lleva a hacerlo (G4E1)

o lo que podés responder en ese tiempo (G4E2)

o sos el más rápido o sabes, pero las dos cosas ... a menos que sea la única materia que estás haciendo, que todo el tiempo le hiciste para eso y prácticas te lo suficiente para poder armar camino para resolver esto de una forma rápida (G4E1)

En reacción directa al ítem que habla de la evaluación y la **intervención de los estudiantes** se generaron enunciados que hablan de su postura sobre su participación. La primera reacción que surge es que eso no es lo habitual en su vivencia universitaria

muy poco la que dice 'aliento a los estudiantes a proponer actividades y o formas de evaluar' (G1E2)

yo una que nunca vi, es que se evalúen entre compañeros. Podemos ser objeto de estudio del otro, pero eso no (G3E2)

Sin embargo, a medida que comienzan a recordar y relatar experiencias concretas, esto se ve matizado, presentando prácticas de real participación en el diseño o elección del formato de evaluación, o simplemente aquellas que brindan al estudiante el espacio para decidir si quiere realizar alguna tarea, y surgen relatos en los que reconocen que se los invita a participar incluso eligiendo formatos y temas de evaluación. Lo interesante es que esta percepción atraviesa carreras (Informática, Psicopedagogía, Abogacía, Negocios internacionales), áreas disciplinares y tiempo de cursada (desde 2° a 4°):

Y lo otro, el que dice que 'los estudiantes se evalúan entre ellos en un clima de respeto', porque al ser todo tan enfocado en los grupos, se da (G1E2)

ahora estamos viendo si hacemos un parcial, sí va a ser un caso con material o si va a hacer preguntas teóricas, y la profesora nos escuchó y puso lo que pedimos nosotros (G2E4)

como que los parciales eran todos medios elegidos, qué tema y con quién y qué tipo de trabajo, qué a mí, por ejemplo, a mí no me gusta trabajo en grupo y la gente tiende a elegir trabajo en grupo (G3E2)

He tenido una profesora, que además es la coordinadora, que tiene autoevaluaciones colgadas. Las podés hacer o no (G3E2)

Una cosa buena que me gusto: una profesora que nosotros la tuvimos en el primer semestre de este año tenía un par de pruebas pensadas, y debido a la pandemia yo les cargo estas dos pruebas, que en realidad eran más tipo trabajos, y ustedes me las entregan cuando pueden. No es que iba a tener un peso muy grande, pero todo sumaba (G4E2)

La orientación que se recibe de los profesores fue tema que estuvo presente durante los grupos de discusión, ya sea frente a la consulta directa o a partir del diálogo sobre la evaluación y su valor.

Se evidencia la variabilidad de experiencias que viven los estudiantes en este sentido:

en el caso de nosotros tenemos todos los ejemplos: tenés desde el que nada, que hiciste el parcial y te enteras después si pasaste o no y suerte, hasta esos que te dan una devolución uno por uno y te dicen tal cosa, tal cosa, tal cosa. Tenés todo el espectro (G2E1)

Hay voces (en dos estudiantes de Empresas y una de Psicopedagogía, carreras sin cercanía) que reconocen que lo habitual es la devolución grupal y surgen planteos de la necesidad de contar con el *feedback* como parte del proceso

Están abiertos a que les preguntes si vos vas, pero generalmente lo que hacen es devolución grupal (G2E3)

como evaluás si aprendí o no aprendí. Este caso práctico si lo resolví bien o mal ¿cómo sé? Si llega el momento de la evaluación y es cualquier cosa, y si el primer semestre era todo un caos (G2E2)

y no llegás a que, si en el parcial te va mal en un tema de principios y tenés que hacer que el docente vuelva, si vuelva, a explicarte un tema de principios de semestre qué capaz pensaste que lo tenía clarísimo y llegó la prueba y no (G4E2)

En suma, se los escucha críticos con las formas en las que se los evalúa, ya sea porque entienden que ser evaluados siempre de la misma forma no los beneficia, que tener una única instancia de evaluación tampoco, que no siempre la propuesta de evaluación que reciben se adecua para demostrar sus aprendizajes por razones externas a éste (tiempo, por ejemplo), y que la evaluación debería ser parte del proceso de aprendizaje. Se observan ciertas diferencias por carrera, siendo los estudiantes de Empresas los que reclaman con más fuerza diversidad a la hora de la evaluación, probablemente por orientaciones de la propia Facultad, y los estudiantes de Informática estacaron del resto al reconocer que la coevaluación es práctica habitual en su carrera, probablemente respondiendo a propuestas de aprendizaje muy relacionadas con el trabajo colaborativo propio de la disciplina.

Es evidente que son capaces de entender que la evaluación es parte del proceso y necesita ser coherente con el mismo y con las metas de aprendizaje, y que muchas veces los formatos traicionan esta coherencia, y esta visión atraviesa las diferentes carreras.

Si bien los profesores no reconocieron que la participación de los estudiantes en la evaluación sea algo frecuente, los estudiantes partieron de la misma percepción general, pero pronto identificaron situaciones en las que se los invitaba a definir propuestas (de parte de algún profesor particular o de un conjunto de ellos) o sentían que contaban con la posibilidad de tomar decisión frente a una evaluación propuesta, cosa que mostraron

valorar. Quizás sea un espacio mínimo de participación, pero lo perciben positivamente, y parece ser general.

Pareciera que los estudiantes más allá de su carrera o área han experimentado el valor del *feedback* o han sentido su falta, ya que sus apreciaciones son precisas en relación a que es un momento relevante para la construcción de los aprendizajes.

b. Sentimientos a partir de los ítems

Al planificar los grupos de discusión se planteó la necesidad de indagar sobre los sentimientos que desataban en los estudiantes los ítems del cuestionario. Hasta ahora se analizaron lo que ellos manifestaron que piensan, recuerdan, relatan, pero se buscó conocer aspectos más directos, no matizados por la razón acerca de lo que vivían en su cotidianidad relacionándolo con lo manifestado en los ítems. Son reacciones emocionales presentes en sus relatos al momento de presentarlos o emociones evocadas de su vivencia como estudiantes, y se las quiso diferenciar de las respuestas más racionales.

Se reconocieron reacciones de este tipo en relación con tres aspectos: Clima de clase, Disponibilidad docente, o referido a la Motivación.

i. Clima de clase

Las vivencias cotidianas acerca de los vínculos, intercambios, tipos de comunicación que se producen en las clases son el tipo de temas en los que la emoción está implicada. Esto se vio claramente y se codificó como Clima de clase.

En los grupos aparecieron evocaciones de situaciones que destacaban la importancia de un clima de clase adecuado. Esos recuerdos presentaron aspectos positivos y negativos. Se habló de **espacios de serenidad y alegría** con un vínculo positivo, y lo importante a resaltar es que relacionan este tipo de sentimiento con el aprendizaje:

Yo hice un curso optativo que era de artes visuales y era como tan lindo sentirse en ese ambiente, porque nos sentíamos como que te llegaba realmente, era como una ida y vuelta entre el alumno y el profesor. No era tanto como una educación bancaria, sino que eran más como un ida y vuelta (G1E3)

En mi carrera cómo es ciencias sociales es más como dice ella, cercano, de contacto (G1E4)

sí porque sentís que te está enseñando porque le gusta, porque quiere que aprendas y algunos te lo hacen más cómodo, y sentís que si vas a consultar algo te lo van a responder bien. Y eso ayuda a aprender (G4E2)

Por el contrario, otros relatos hablan de **falta de confianza, de frustración, de falta de empatía**, y lo recuerdan como situaciones particulares que se relacionan fundamentalmente con determinados docentes, más que con disciplinas o áreas:

después otros que nada que ver desde, profes que, cuando yo digo que tenés miedo a preguntarles es porque muchas veces te hablan mal. A mí no me ha pasado, sólo capaz que algún comentario que te dicen de mal tono, pero tengo muchas compañeras que termina llorando (G1E1)

A mí me pasó una vuelta que termine llorando con un profesor del primer semestre de carrera, politólogo de formación. Era un fracasado (G1E4)

Creo yo llegué a mi casa llorando, le dije a mamá que este tipo me pone mal (G1E4)

Frente a climas que no favorecen la confianza, se preguntan cuál es su posibilidad de acción, con un dejo de pesimismo:

yo creo, complementando eso, que si los docentes te dicen 'ustedes díganme qué sienten', y que vos sabés que algo está mal, que no te estas sintiendo cómodo, no le decís nada. Para qué, para que me agarré bronca, porque quieras o no, ese es el pensamiento que tenemos todos. En mi clase, yo soy muy directa y todo lo que pienso te lo digo, pero a veces hemos hablado, y de verdad, a la hora de enfrentarse al profesor no le va a hacer gracias que vos le digas 'vos estás teniendo esas actitudes, no me está sirviendo la clase' (G3E1)

Con relación al Clima de clase los estudiantes de todas las carreras sienten que es importante, reconocen que un clima de confianza favorece el aprendizaje, que predispone a él, y también que hay situaciones en las que el clima se rompe, responsabilizando de esto a docentes particulares. Esto es claro en el relato de una estudiante de Sociología que plantea que en general en su carrera hay un clima de confianza desarrollado, y relata el caso particular de un profesor que rompió con esa experiencia positiva. Esta determinación desde el lugar del profesor parece ser algo que

se acepta, que va a suceder y que no hay demasiado margen de acción para los estudiantes.

ii. Disponibilidad

Enfocados también en el docente, y no alejado de la construcción del clima de clase, se refieren a la distancia vincular establecida con los docentes y cuán disponibles a los requerimientos del estudiante están.

En esta categoría sobresale la percepción sobre la **variabilidad** docente más allá del área, algo que ya se había adelantado:

A mí me cuesta en lo que voy de la carrera, encasillar a los profesores en una. He tenido una variedad muy grande, desde profesores que amé, que me encantaría volver a tener y profesores que nunca más quiero volver a cruzar (G4E2)

Depende también mucho del profesor, porque hay muchos profesores que entran y se adentran en la mala, a hacer la guerra. En “esto es así, esta es mi clase, así, así y asa”. Y ahí ya no podés, a mí por lo menos me genera rechazo. Yo ya no puedo tener una buena relación si de entrada es así como te dice y no hay chance para cambiar (G2E2)

Por un lado, hay estudiantes que sienten **cercanía de los profesores**, incluso más allá de lo estrictamente académico y lo relatan en situaciones particulares. Esto se manifiesta en estudiantes de Sociología, Logística, Abogacía y Psicopedagogía por lo que no sería algo dependiente del área específicamente:

En mi carrera cómo es ciencias sociales es más como dice ella, cercano, de contacto (G1E4)

la mayoría de los profesores que tuve estuvieron disponibles (G2E2)

la relación siempre es sobre la vida, o sea siempre están ahí para lo que haya (G2E4)

Entonces si bien en general los diálogos son acerca de la carrera, que voy a hacer el día de mañana, sobre la materia, si ven algo, o si vos acudís a ellos te responden y te reciben (G2E3)

Ella (una profesora que tuvo estudiantes de otra carrera) rediseño todo su plan. No hay estudiantes que no la quieran (G1E4)

fue súper bueno como la apoyaban (a una estudiante con dificultades) los docentes estaban comprometidos... Los docentes se ponen este trabajo al hombro y lo hacen. En ese sentido si vos tenés una dificultad específica o particular, es increíble lo que hacen (G2E3)

en los dos primeros años que lo tenemos junto con psicología y psicomotricidad, que son 50 en una clase tuvimos un profesor que era lo más, que todo el tiempo iba y le preguntaba nombre por nombre hasta aprendérselos. Tuvo una actitud súper buenísima... pero eso me causó mucha ternura porque él estaba re preocupado para aprenderse los nombres (G2E3)

Sin embargo, aparecen también los relatos de **falta de cercanía, de poco vínculo**, y lo expresan con **frustración** en carreras como Odontología, Negocios internacionales e Informática, aunque con diferencias, para algunos es más común y para otros no tanto:

en la gran mayoría de las clases está el doctor dando clase qué te inspira como un poco de respeto (en el sentido de distancia establecida) (G1E1)

los profesores no suelen ser personas accesibles a que les preguntes dudas o a decirles por qué no hacemos algo diferente. Eso no existe (G1E1)

Como que te frustra eso (la falta de comunicación real con el docente) (G2E2)

Es como que para ciertos docentes la distancia es la de 'yo me siento acá vos estás ahí' y 'yo soy el que te dice lo que tienes que poner' (G4E1)

cuando lo traen como ejemplo y no como diciendo "Ah porque yo viví esto", porque hay algunos que traen su experiencia como sacándose el cartel (G4E2)

La percepción de cercanía y disponibilidad que tienen los estudiantes sobre los docentes es variada, y ya sea positiva o negativamente impacta en ellos, en su tránsito por la universidad y en la disposición hacia el aprendizaje de calidad. Estudiantes de diversas carreras manifiestan sentimientos positivos por experiencias más o menos concretas, y negativos con las que los frustran. Reconocen la importancia de que existan vínculos

amables con los docentes, ya como intercambios meramente humanos como en su rol de orientadores del saber. Pareciera que la variable personal pesa más en la disponibilidad que alguna especificidad por carrera.

iii. Motivación

Otro concepto relacionado con lo emocional es el de la motivación. Comparte aspectos con el clima de clase y con la disponibilidad docente, pero se le dio una categoría específica ya que su rol en el aprendizaje es resaltado en los principios de LC, y debido a la alta presencia que tuvo en los diferentes grupos de discusión.

Se escucharon expresiones provenientes de estudiantes de diferentes áreas (Informática, Sociología y Comunicación), que valoraban directamente el tema de la motivación como un **motor de entusiasmo por aprender**, relacionadas con las acciones del docente:

si no tenés profesores que te motiven sin importar la materia, no tenés ganas de hacer nada. Es horrible (G1E2)

para mí, y siempre lo digo, el profesor es gran parte de que te guste la materia o no y cómo te motiva (G1E4)

el interés en no sólo venir y dar la clase y tá. sino que te guste, que te interese, que busque la manera, si no es así, ¿cómo aprenden? (G3E3)

Se relataron situaciones en el que el involucramiento vino desde los **formatos de enseñanza que aumentaron la motivación**, y esto se relaciona directamente con orientaciones de algunas carreras (Negocios internacionales) o de algunos docentes particulares (Psicopedagogía):

en primero tuve dos profesores venían, nos traían unos cartones para separarnos individual, así hacías el cuestionario individual, después grupal, traían raspaditas y si aparece la estrellita está bien si no aparece no está bien, y cuanto más raspaban menos puntos tenías. Me acuerdo de que generaba una cosa en la clase un poco más motivante (con las raspaditas) (G4E2)

yo siento que me intereso más en la clase, en el tema, cuando me lo relacionan con cosas de verdad (G2E4)

Aparecieron relatos de situaciones en las que la **desmotivación terminaba impactando en los aprendizajes** o cuando ésta surgía a la hora de la evaluación, ya sea por formatos o criterios de calificación. Este sentimiento atravesó las facultades y carreras:

te da rechazo si las cosas no las enseñó de una manera linda. Eso lo que inspira es algo tedioso o súper protocolar porque todo es cronometrado segundo a segundo (G2E2)

cansa que todas las materias te pidan lo mismo (G2E1)

es que perdés mucho el interés de la materia cuando ves que es lo mismo, dejás de asistir (G2E1)

No me gusta mucho estudiar, pero agarro rápido las cosas, el año pasado tuve exámenes que perdí y fue una frustración (G3E1)

más que nada por motivación. No sé, tengo compañeras que vienen conmigo desde el liceo, que en el liceo siempre fueron un desastre, y acá son iguales, o sea estudian a último momento, no sacan apuntes, faltan y salvan la materia igual que yo (G3E4)

Es que las notas finales, es como re desmotivante sacar la misma nota (G3E4)

Los segmentos relacionados con la motivación dejaron en evidencia que los estudiantes aún esperan que la motivación se les genere externamente, ya desde las acciones del docente, desde la disciplina de la asignatura, o desde los premios o castigos provenientes de la evaluación. La percepción del involucramiento por motivación intrínseca no apareció en los grupos.

Se presenta ahora un resumen de las percepciones de los estudiantes en la dimensión **Reacciones al cuestionario** (Tabla 43). En ella se evidenció la capacidad de los estudiantes para analizar sus cursos y las acciones que realizan sus docentes contraponiendo las con lo planteado en los ítems del cuestionario. Resaltan aspectos que se reiterarán en las siguientes dimensiones: importancia de que el aprendizaje se les proponga en relación con el rol profesional valorando el componente práctico de las propuestas, el impacto que les produce la evaluación y necesidad de un clima que

favorezca aprender, de respeto y escucha, creyendo que el docente es central en que exista o no.

Tabla 43.

Resumen resultados dimensión Reacciones al cuestionario

Reacciones al cuestionario	Pensamientos a partir de los ítems	Enseñanza y aprendizaje	<p>Se evidencia gran variabilidad de percepciones y de experiencias relatadas. Dicen no tener docentes que cumplan con todo lo presentado en los ítems, lo que ven utópico. Reconocen que los docentes comunican las metas de aprendizaje, aunque son conscientes que a lo largo de los cursos esa claridad se va desdibujando. De todos modos, identifican que esas metas se relacionan más a la evaluación prevista que a los aprendizajes en sí.</p> <p>Parece ser menos frecuente la acción de brindar guías, apoyos o información que favorezca que alcancen esos aprendizajes. Valoran ampliamente la apertura del aula a los ámbitos específicos de la profesión, y valoran los aprendizajes con componente teórico y práctico. Es muy evidente este reconocimiento en estudiantes de Informática.</p> <p>Entienden la importancia de relacionar aprendizajes de diferentes disciplinas, pero reconocen que no es estrategia usual en los docentes.</p> <p>Son conscientes de la importancia del aprendizaje, quieren aprender y hacerlo en un clima de respeto.</p>
		Prácticas de evaluación	<p>Se muestran críticos con la forma en que se los evalúa, ya por el formato (muchas veces único) o la falta de adecuación a lo que se quiere evaluar. Es una respuesta muy resaltada en los estudiantes de Empresas.</p> <p>Identifican situaciones en las que se les permite participar en la elección de propuestas de evaluación, aunque no es una visión general. Valoran mucho esos espacios.</p> <p>Entienden el <i>feedback</i> como relevante para el aprendizaje, aun cuando reconocen que la mayoría de las veces se suele dar de forma grupal.</p>
	Sentimientos a partir de los ítems		<p>Reconocen como importante la existencia de un clima de confianza que favorece y predispone al aprendizaje, sin distinción de carrera.</p> <p>Responsabilizan a los docentes cuando el clima de clase se rompe, sin embargo, se acepta como algo que puede suceder y que no</p>

tienen margen de maniobra frente a ello. En esta resignación no muestran diferencias por área.

Es muy variada la percepción de cercanía hacia los docentes, pero reconocen cómo les impacta. La variación parece ser más personal que dependiente de la carrera. Entienden el valor de un vínculo amable con el docente, ya como orientador del aprendizaje o como persona.

En relación con la motivación, en general se muestran enfocados en una visión extrínseca de la misma, la que entienden depende de las acciones docentes o de la propia disciplina.

3.6.2.2. Dimensión: Vivencias como estudiantes

A lo largo de los cuatro encuentros de GD los estudiantes fueron relatando libremente vivencias como estudiantes universitarios. Estos relatos excedieron lo planteado previamente como reacciones a los ítems del cuestionario y generaron una nueva dimensión.

Una rápida mirada a la frecuencia de aparición de palabras en los segmentos codificados en esta categoría se ve en la nube de las 50 palabras con más de 10 presencias (Figura 26).

Figura 26

Nube de palabras. Dimensión Vivencias como estudiantes



Al ser relatos de experiencias vividas en su rol de estudiantes universitarios, no extraña que la palabra CLASE, PROFESOR y MATERIA aparezcan destacadas. COMPAÑEROS, ESTUDIAR y APRENDER no presentan el mismo destaque, al igual que GRUPO y COMPAÑEROS. Llama la atención que en esta selección aparezcan las palabras VIDA, REALIDAD y TIEMPO, quizás dando a entender que se apela a cuestiones personales porque el ser estudiantes universitarios es más que solo disponerse a aprender.

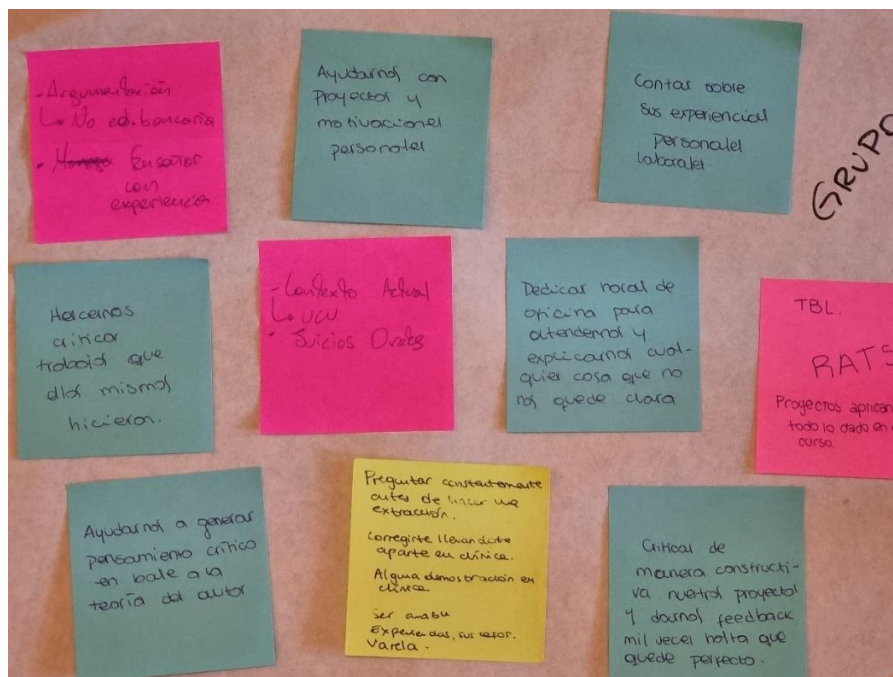
a. Favorecen el aprendizaje

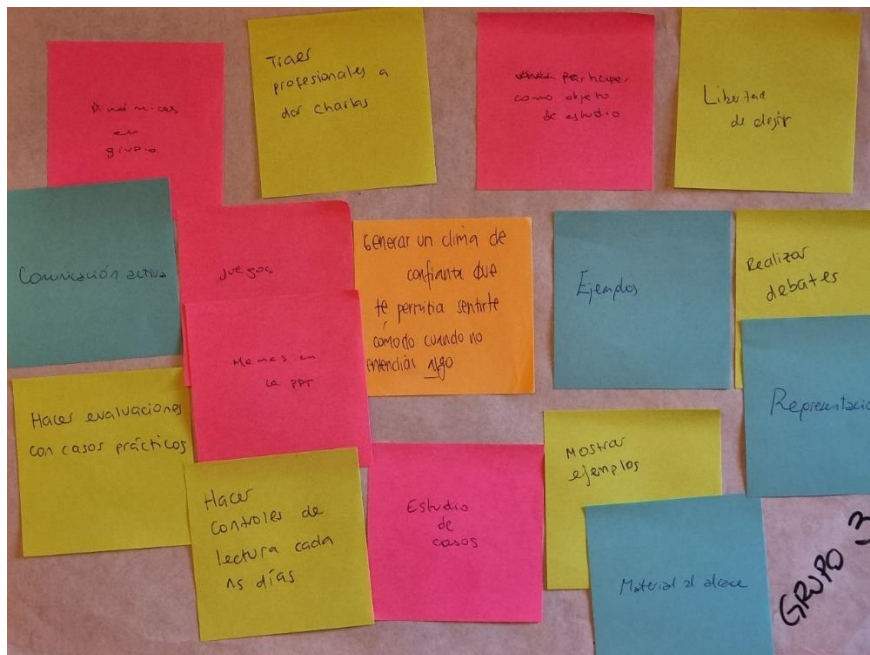
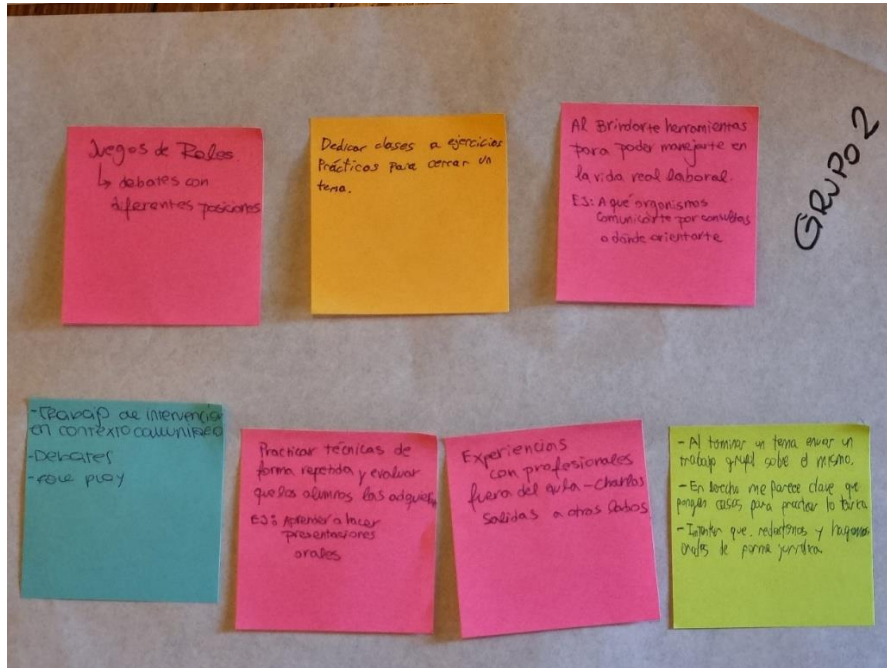
En el diseño de los GD ya se propuso tener una categoría que permitiera incluir las situaciones de clase y actitudes docentes que los estudiantes percibieran que facilitaban su aprendizaje. Al comenzar la codificación, surgieron aspectos diferenciados que llevaron a crear subcategorías.

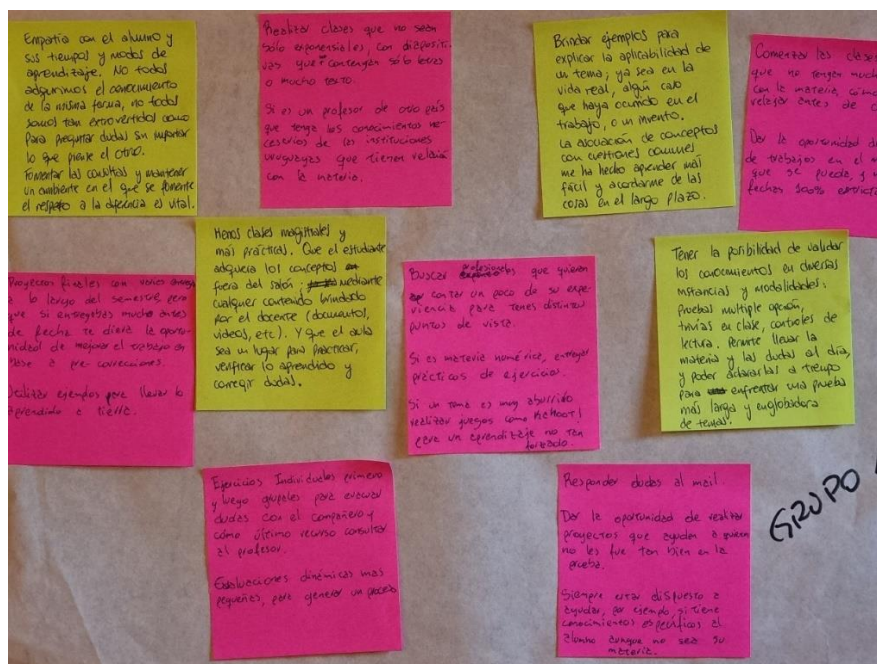
Se les propuso a los estudiantes que pensarán aquellas cosas que viven en las aulas y les permiten aprender mejor, acciones que favorecen el aprendizaje. Se les dio un tiempo para reflexionar y anotarlo en *post-its*. (Figura 27). Se presentaron al grupo y se organizó el diálogo a partir de ellos.

Figura 27

Registro fotográfico producción de los 4 grupos de discusión







En las producciones de los estudiantes aparecen aspectos de diferente nivel. Algunas identifican cuestiones emocionales y de clima de aula: hablan de clima de confianza, acompañamiento a motivaciones profesionales y personales, empatía, amabilidad, otras se enfocan en estrategias pedagógicas específicas (estudio de casos, control de lectura, encuentros con profesionales, que el docente se muestre como profesional, clases más prácticas, ejemplificar, proponer debates, trabajos grupales (Base Team Learning, juegos de rol)

No se las analiza específicamente ya que se abordan en el diálogo posterior. En ese diálogo, que se dispara por la lectura de los *post-its*, surgieron ampliaciones y énfasis de estas percepciones, las que se categorizaron temáticamente.

i. Clima

A lo largo de todos los grupos surgieron reiteradamente aspectos de la convivencia, del clima de confianza con el docente como relacionados con los aprendizajes, entendiendo que en un clima favorable se aprende mejor. Ya se observaron estas referencias en la figura 27, las que se profundizaron en los diálogos.

Lo primero que se ve es la evocación general, de parte de estudiantes de todas las carreras de la importancia de que exista un **clima amable**, sin una distancia

infranqueable entre profesores y estudiantes, ya que sería el ambiente **adecuado para aprender**.

algo tan simple como ser amable (G1E1)

yo puse el tema de la empatía con el alumno (G4E1)

yo no recuerdo un profesor que diga que no tenemos relación, conmigo y con la clase (G2E3)

me pasó justo en zoom que tuve una profesora que ella generaba un clima bueno, no de amistad, pero bueno. Vos entras a la clase, y te juro que todos prendíamos la cámara, que no era obligatorio ella no te decía, pero todos prendían la cámara, todos participaban (G3E1)

sí porque sentís que te está enseñando porque le gusta, porque quiere que aprendas y algunos te lo hacen más cómodo, y sentís que si vas a consultar algo te lo van a responder bien. Y eso ayuda a aprender (G4E2)

mucho, porque vos como te sentís más motivado para prestar atención, para participar. Como que ves los temas de otra manera, que, si el ambiente estuviera tenso y el profesor estuviera solo hablando, porque empiezas a aburrirte de escuchar, escuchar, escuchar, y decís y le pregunto, pero si al profesor mucho no le gusta... Yo creo que influye mucho el tema del clima del aula (G4E2)

Reconociendo la necesidad de este clima, estudiantes de Informática y de Negocios internacionales evocan la realidad que viven y vuelve a aparecer la **variabilidad**, rescatando situaciones particulares que ejemplifican las experiencias vividas.

Hay algunos que son menos proclives a generar un buen ambiente y cuando tenés dudas preguntas para sacarse una duda. Hay profesores que no fomentan que uno pregunte, pero en sí en general creo que el ambiente es bueno para aprender (G4E1)

Muchas veces no entendés y no decís nada, y acá le decíamos “profe yo de verdad no entendí tal cosa”, y ella “Bueno, ¿pero qué parte no entendiste? Te lo explico de nuevo, ¿porque no me dijiste antes? y nos decía “yo sé que está complicado ahora con todo esto. Mándenme las cosas cuando puedan”. Te

mandaba audios, te hacía un video. Tuvo tremenda dedicación, y todos nos quedamos recontentos. Te enseñaba en ese clima: mándame un WhatsApp mándame un mail. Un día no entendíamos algo de cómo usar una calculadora, y ella se tomó el trabajo de mandarnos un video de noche así al otro día lo teníamos para el práctico (G3E1)

A mí me pasó particularmente que hay varias materias que las da un mismo docente y entonces te encontrás varias veces con ese docente, y son este tipo de docentes que o los amás o los odiás. Depende de cómo vos lo veas, porque el docente sabés que no va a cambiar, es ese, es así, y tiene sus cuestiones y ya se las conoces. A mí me pasa con este tipo de docentes que yo los termino amando muy rápidamente porque se dejan agarrar confianza, son bien si vos demostrás qué te preocupás, que sos responsable (G4E1)

La existencia de **confianza generada por el profesor** es resaltada por dos estudiantes, ya porque favorece el desarrollo de intercambios o que habilita a mostrarse como aprendiz que necesita apoyos y a solicitarlos. El punto fue foco en el Grupo 4, entre estudiantes de Informática y Negocios internacionales.

y pasa que, aunque el clima de preguntas no sea tan bueno, porque sabes que te pueden responder algún bolazo, la confianza hace que vos igual preguntes. Yo llego un punto en el cual, voy pregunto y si se molesta me río y listo (G4E1)

los tiempos, los modos y las formas de aprendizaje que son todos distintas, que no todos adquirimos el conocimiento de la misma forma y no todos somos tan extrovertidos como para preguntar las dudas, fomentar las consultas (G4E1)

Es que sabés que confía en tu forma de hacer las cosas, en tu conocimiento. Sí, obviamente que haya un ambiente, una relación buena con el docente hace que vos preguntes (G4E1)

uno se nutre si hay preguntas y el docente llega a responder, porque no es sólo que haya pregunta, sino que el docente responda y te resuelva la duda. La gente igual se nutre al escuchar porque tenía la misma duda capaz y no hicieron la pregunta. Fomenta también que los demás lleguen a entender (G4E1)

Aunque los estudiantes reconocen el valor del clima de clase, no dejan de relacionarlo con algunas **condiciones estructurales de las carreras o cursos**, que lo dificultan o condicionan (número de estudiantes, horario de clase, etc). Como aspectos contextuales, dependen de cada estudiante y de las condiciones en las que cursa su carrera. Así, estudiantes de Psicopedagogía reconocen que la cantidad de estudiantes por grupo es una ventaja para ellos, mientras que la vivencia de estudiantes de carreras de Empresas, con grupos numerosos, es bien diferente.

en mi carrera las que son más grandes (grupos) es máximo 20. Cuando somos 20 a veces les cuesta un poco, pero se aprenden nuestros nombres. Pero si se aprende más rápido los que más participan (como muestra del clima de confianza y conocimiento) (G2E4)

Una ventaja que tenemos nosotras que somos nueve en clase y se presta para lo que sea (G2E3)

en grupos reducidos me ha pasado, a mí no, pero que el profesor va y dice “che está bien? ¿por qué no venís? Claro en grupos grandes eso ya es más difícil (G2E2)

es que también el profesor pierde la visión la perspectiva, porque como son muchos no sabe bien y cuando son pocos sí sabe bien sobre cada estudiante (G2E1)

También pasa en la noche que ya vienen cansados de todo el día, son las 11 de la noche y seguimos acá, entonces ya hay otra confianza. Los profesores cuentan cosas en confianza, porque ya hay como que todo el mundo tiene otra... (G3E2)

En esta oportunidad aparecieron también las voces críticas, que le agregaron **complejidad a la idea de confianza y clima amable** en clase, percibiendo situaciones en las que este clima puede desvirtuarse.

También tiene que ver un poco con los límites: por ejemplo, un profesor que tenía un hijo de nuestra edad y hablamos de eso y estaba bien, pero hay veces que no aporta nada. Si vos como profesor no estás generando ese vínculo eso no importa, no tiene utilidad. Yo quiero que me generes ese clima, pero como

estudiante, capaz que el día de la mañana me cruzo con vos me caíste bien y nos ponemos a charlar de tu vida, pero a la hora de ser profesor, hay que ser profesor (G3E1)

Para los estudiantes de todas las facultades y carreras, el Clima de clase favorece el aprendizaje, al promover un vínculo de confianza entre docente y estudiantes, habilitando que el estudiante consulte, que busque una guía, que no sienta una distancia infranqueable con el profesor y no tema a mostrarse en el error. Son capaces de valorar las condiciones estructurales que están más allá de la disponibilidad del profesor y que impactan en la existencia de ese clima favorable. Se muestran críticos para valorar situaciones de confianza que no se enmarcan en la relación profesor-estudiante y no colabora con los aprendizajes.

ii. Lo pedagógico

Esta categoría engloba todos los aspectos específicos con relación a decisiones docentes, propuestas, estrategias, formatos. Es una categoría con mucha información, ya que pudieron identificar diversas acciones docentes que les permiten aprender. Aparecen distintos aspectos y bastante coincidencia.

Los estudiantes hablan en general de una **disposición de los docentes** a buscar buenas propuestas. Una estudiante de Odontología, otra de Psicopedagogía y uno de Abogacía lo explicitan:

Creo que no hay muchas ganas de usar metodologías diferentes (G1E1)

Creo que se pueden hacer las cosas, el tema es que nos demos cuenta de la preparación que tiene el docente, de la disponibilidad y un poco de la dinámica general de la clase. (G2E3)

por lo menos noto que hay como una transición. Profesores que dieron clase 30 años, y es difícil dejar ese paradigma, pero van intentándolo (G2E4)

Mientras una estudiante de Negocios internacionales reconoce que aún **no todos** los docentes muestran prácticas pedagógicas adecuadas:

yo tomaría eso de la pedagogía los profesores. Muchas veces me pasa, que en una materia di cómo presentar diapositivas los colores las formas la mejor manera de comunicar, y hay profesores que encajan un azul horrible de fondo y con un montón de letras que sabés que no funciona. (G4E2)

De forma consistente aparecieron referencias a propuestas de aprendizajes relacionados con el **mundo real, con el ámbito profesional**, con aspectos vinculados a la **práctica**. Llama mucho la atención el énfasis en este aspecto relativo a la significatividad de los aprendizajes: sin depender de las carreras, los estudiantes comprenden que **el aprendizaje situado les impacta** y les otorga **herramientas para su futuro profesional**. Estudiantes de Empresas, relatan experiencias de presencia en clase de profesionales, o con orientaciones directas sobre la vida profesional; otro de Abogacía se refirió a propuestas de análisis sobre temas relevantes socialmente y cómo les impactó y permitió poner en perspectiva sus aprendizajes:

Hay algunos profesores que nos trajeron profesionales a hablar, de publicidad, periodismo, gente que trabaja en organizaciones, audiovisual, Y eso estuvo buenísimo, porque nos ayudó mucho a darnos cuenta para qué lado agarrar, porque al principio como que no te das mucha cuenta cuáles son las opciones. Creo que eso es súper (G3E4)

justo este semestre tuvimos una materia que trajo 4 profesionales, que fueron tocando los temas de la clase y decías “yo, en un futuro” y eso te motivaba. Que está bueno escuchar a alguien (y no siempre es el profesor) que te cuente cómo está el mercado ahora, cómo es ahora con la pandemia y que te cuenten cómo es el día a día del trabajo que estás estudiando, cómo ellos lo llevan a la práctica. Porque si no es todo más teórico. (G3E1)

Y justo está profe trajo como otras formas de evaluar, con otras cosas y trajo a estos profesionales y después el parcial fue respecto a estos profesionales. Entonces ahí que no era tan teórico (G3E1)

profesores que te brindan herramientas para la vida laboral. Una materia de comercio que te dicen por este tema en la realidad podés llamar a el organismo podés comunicarte con tal lado (G2E1)

Tener en cuenta el contexto actual. Hay profesores que nos han metido en temas de Derechos Humanos, qué está pasando en las cárceles, en saber que los abogados tienen que ir a ciertos lugares y que no tenemos que quedarnos sólo con una visión separada del contexto. Me parece que eso también es muy importante (G1E3)

También se refieren reconociendo su valor, a las situaciones de aplicación directa de lo aprendido, ya sea en circunstancias puntuales o mediante la **integración de aspectos prácticos** lo que reconocen brinda significado a los aprendizajes:

una experiencia que fue muy buena que fuimos a, fue como una iniciativa de la coordinación y el decanato y los profes se sumaron, que fue ir a Varela (un pueblo) a atender los niños. Aprendimos pila, fuimos con otras carreras (había gente de recreación que eran los que hacían juegos y alguna gente que fue a dar una mano en lo que tocara). Estuvo muy bueno y todos acordamos en eso... Sin duda aprendimos más que en un año en el cerro y fue con los mismos profes y todo, pero era conviviendo. (G1E1)

yo puse en particular sobre un trabajo que hicimos de intervención, fue uno de los primeros que fue de psicología comunitaria: en el marco del COVID qué intervención podríamos hacer nosotros, y mi grupo lo hizo en la cárcel de madres con hijos. Fue tan enriquecedor, primero desde el punto de vista de cómo hacer la intervención, fue una experiencia súper buena para todos en general. La actitud de ese docente estuvo super buena. (G2E3)

yo creo que sí, o sea, lleva a que también cuando vos empezás a ver puntos de vista o casos prácticos surgen más dudas y como que te amplían más el tema y lleva preguntas que capaz que no son tanto de la materia, pero son interesantes. O al profesor mismo, les pasa a muchos profes que surgen ejemplos de equis cosa que se relaciona con otra cosa y el profesor busca información sobre eso y a la otra clase lo trae y te muestra y vos preguntas y eso está bueno (G2E1)
de forma más cualitativa que es cómo son cosas que aprendés, que te quedan, no tan teórico (G2E1)

es que si vos sabes el porqué de las cosas entendés más y te lleva a querer entender más. (G3E3)

Me sirve mucho cuando los profesores para cerrar un tema, aparte de poner un parcial o una prueba, le dedican tiempo a la tarea práctica, como decía hace un rato, bajar a tierra ese manual, y lo que decía XXX eso de los tips y la comunicación es muy cierto. hay profesores que te dicen “Si necesitas hacer un trámite podés escribir este mail, llamar a este número, busca por acá”. Lo mismo para hacer los trabajos (G2E2)

Lo de los casos me pasó este semestre que muchos parciales fueron de casos y me re gustó. Yo pensaba: “nos van a matar”, pero es que con los casos llevas bien lo teórico a la práctica, y estuvo de más. (G3E1)

es diferente que me digas: esta estrategia está buena en Marketing, a que me digas: el año pasado, se acuerdan de esta marca, de esta publicidad, la hicimos porque a mí se me ocurrió. Como que te engancha mucho más, como que entendés mucho más. (G3E3)

mi profe de Marketing venía todos los días con ejemplos. ¿Vieron el video de ayer que subió Burger King?, por ejemplo. Es que justo estamos trabajando con una marca y la competencia. Y nadie lo había visto porque había salido el día anterior a las 12 de la noche. La profesora al otro día a las 8 de la mañana ya lo tenía, y nos lo mostró y vos decías, pah, es verdad, no es que sólo lo pensás, lo ves de verdad (G3E1)

Mostrar ejemplos, que el profesor en vez de explicar algo lo explique por medio de ejemplos. Eso te ayuda mucho más al aprendizaje (G3E3)

Valoran también cuando la **profesionalidad** la manifiesta el propio docente

Después alguna demostración clínica que te muestran es así ves el protocolo de cómo se hace, pero ellos desarrollaron tal técnica y te la muestran (...) te muestran su manera de hacerlo, y es más fácil, te puede dar un resultado más exacto. También en las presentaciones de los casos clínicos de ellos, te cuentan si se equivocaron en algo y sus errores. (G1E1)

Ese tema de las conexiones entre materias, como el de los ejemplos que pone un profesor de la vida real o de su experiencia laboral te ayudan a hacer conexión.

A mí me queda mucho más las cosas que he aprendido así, porque justo me ejemplificaron o me pusieron en situación de algo. (G4E1)

Estudiantes de carreras relacionadas con ciencias básicas (matemáticas tanto en carreras de Empresas como de Ingeniería), reclamaron la importancia de esa significatividad del aprendizaje cuando es presentado como un **desafío**, que los **obliga a esforzarse**:

yo creo que para mí por lo menos, también depende de cómo es cada uno, porque tengo muchos compañeros que ni ahí piensan como yo. Para mí el curso que me desafía como creo que eso es lo número uno. Capaz que no es para nada pedagógico, pero me gusta que me cueste para sentir que está haciendo valer mi tiempo. Y creo que ese es el gran debe de mi carrera, y a la vez, como que se re desvaloriza la carrera porque tenés materias que no desafían. (G3E4)

La mayoría no tenía solución, pero está bueno que si la solución es breve te la pongan ahí, pero en algunos plantearon cómo se resuelve, que ese es el gran problema en realidad. Saber cómo atacar un tema no queda claro y es vital entenderlo, qué tengo que tener en cuenta de la letra, qué me sirve para ... eso es una cosa buena que hicieron. (G4E1)

Una de las estrategias que algunos relacionan con buenos aprendizajes es el de **prácticas interdisciplinarias**, trascendiendo el área disciplinar del estudiante:

el proyecto que me tocó a mí de pedagogía crítica lo uní mucho con historia y con filosofía. Estuvo buenísimo, a mí me encanta la historia y realmente poder relacionar algo que a vos ya te interesa con una materia... yo no me voy a olvidar nunca más de las ideas críticas (...) también pude relacionarlo mucho con historia del arte, con el arte del momento histórico, algo que así ni ahí lo íbamos a ver en la carrera. Realmente fue muy rico (G2E3)

Yo estaba una vez en unas clases de sistemas digitales, donde vemos cosas de matemáticas y de computación, pero los temas son distintos. Y nos habían mandado hacer una solución de un problema en matemáticas, que con una compañera lo relacionamos con la materia de sistemas digitales y la solución fue planteada desde ahí. Fue como encontrar una forma de hacerlo y después se pusieron a charlar los profesores entre ellos de qué interesante cómo pudimos aplicar a otra cosa. Y me parece que eso está genial porque le da mucho más

valor a lo que aprendés, no es algo que aprendés como un paquete y termina acá. (G4E1)

Reivindican **modelos pedagógicos y recursos** utilizados por los docentes como valiosos para lograr aprendizajes adecuados. Aparecen referencias a prácticas comunes en alguna facultad como empresas o ingeniería, el Aprendizaje basado en equipo (BTL - *Base team learning*) que parece resultarles positivo, así como propuestas de *Flipped classroom*:

el aprendizaje basado en equipos. Creo que fue lo más importante porque en el mundo laboral es así, todos los grupos informáticos trabajan en equipo entonces está bueno poder trabajar así (...) me parece que está bueno porque ves varias veces los temas, lo estudias en tu casa y después pasa en un aprendizaje continuo y recién después cuando le explica el profesor te quedan claras algunas cosas y podés hacer trabajo de aplicación con eso (G1E2)

a nosotros nos dividen, nos hacen al principio preguntas y nos arman grupos así, y tá, como ya sabemos cómo es la dinámica de cada una, es súper rico ... Entonces tenés una dinámica porque ya nos conocemos (G2E3)

y eso mientras vos hacías lo grupal con la raspadita todo emocionado, él iba corrigiendo lo individual y al final de la clase ya te ponía la nota en el pizarrón y vos ya te ibas viendo en una gráfica. (G3E1)

era re práctico cuando llenabas los cartoncitos esos con las respuestas, tenía todo armado (G3E3)

Él lo que hace es mandarnos textos y en clase discutimos sobre esos textos, no sobre el dato teórico, sino que traía a colación lo que decía el autor en otro formato para ir a discutir. (G1E1)

el tema de que el alumno estudie en su casa con herramientas que le podría llegar a dar el docente... creo que la clase es el lugar en que el alumno y el docente tendrían que aprovechar para practicar las cosas que se supone que tendría que haber estudiado. Utilizar las clases como una cuestión de consulta y de tener preguntas y de ya ir viendo cosas más prácticas. (G4E1)

Lo mismo otras **estrategias** como *role-playing* y debates, o recursos más simples utilizados por los docentes de todas las carreras que ayudan en la motivación o a afirmar conocimientos:

Me acuerdo de una materia de derecho, el parcial final fue un concurso por ronda de debates. Te mandaban determinados temas para estudiar tenías que formular argumentos positivos y negativos, era por grupos. Por ronda de debates y pasaban a la final. Eso fue una cosa diferente y como que te motivaba, y tenías que estudiar todos los temas, argumentos a favor y en contra y tenías que saber defenderlos. Me pareció súper completo, tenías teórico, tenías que estudiar, tenías en contra y a favor, tenías ejercicio, tenías que hablar... la experiencia fue como una cosa súper diferente y buenísima (G2E1)

por ejemplo, el role playing, en que nos pone en el lugar de juez, o los otros roles. Eso es muy útil porque además aprendés todo lo que vas a trabajar después. (G2E4)

Lo que más me ayudó, me acuerdo, fue una materia, una en la que son dos profesores y nos propusieron hacer de algo que era re aburrido una representación, o sea tener que actuarlo. Y, nosotros decíamos: ¿qué vamos a hacer? y era algo que viéramos en la vida cotidiana, llevarlo a en qué se puede aplicar esto. Y, me acuerdo de que para toda la clase fue un momento muy divertido, que pasamos bien, nos divertimos, fue gracioso y aparte nos quedó. Fue como algo teórico súper aburrido lo llevamos a la práctica actuando. (G3E3)

tuve un par de profesores que ponen chistes memes en la ppt, a mí me queda mucho eso porque es como la imagen esa (...) me ayuda a retener el concepto a través de un chiste (G3E2)

me ha pasado también el poner frases en los escritos o en alguna información que vos decís y esto, pero te lo acordás después para siempre (G3E3)

una profe hasta nos dejaba poner memes sociológicos y eso está bueno (G1E4)

tenía un profesor que nos hacía controles de lectura como cada 15 días, que hay pila de gente que dice no está bueno, pero para otros es muy pesado (G3E3)

en el primer semestre tenía un profesor que hacía unos controles. Primero te daba la hoja y después la forma de evaluar el control, lo hacías individual en una hoja y eso se lo entregabas a él, después te anotabas todas las respuestas que habías puesto y después en el grupo de trabajo te daba unas raspaditas y estaba rebueno. (G3E1)

Hubo también mención al **desarrollo del pensamiento**, a lo que ayuda que los profesores les pidan que argumenten, que debatan y que se los oriente hacia el pensamiento crítico. Estos temas ya aparecieron al hablar del cuestionario, pero en este momento los estudiantes los traen como buena práctica de parte de los docentes, y lo hacen desde áreas disciplinares diferentes:

Realizar debates y en algunas materias hicimos y estuvo bueno (G3E3)

Pero hay otras qué gracias a que los profesores hacen que sean de argumentación de nosotros y eso me parece importante. (G1E3)

ayudarnos a generar pensamiento crítico para mí es fundamental. Ellos nos hacen leer textos, comentar en foros, pero no un resumen del texto sino lo que me generó el texto a mí (G1E4)

en una materia argumentación, hacemos debate y está buenísimo. Sobre este tema vos decís que crees y después te decía “Bueno, ahora a argumentar lo contrario” entonces te hacía cambiar el chip, correrte de tu posición (G2E3)

te obligan a poner reflexiones personales o por ejemplo desde una ficha de lectura ver que estaría bueno hacer en un proyecto de investigación, aunque nunca lo hagas, pero darse cuenta de que este tema está buenísimo con lo que dice esta autora y que yo lo miraría de otra forma. (G1E4)

Después también los debates, se usan mucho y me acuerdo de que en primero el primer trabajo que tuvimos en una materia fue un debate y fue muy bueno.

Realmente aprendí mucho de las corrientes psicológicas a partir del debate.

Igual después tuve que ir a leerlo, pero aprendí mucho (G2E3)

como que te va ayudando a pensar porque si uno aprende sólo leyendo y repite, no estás aprendiendo. Para mí lo ideal es pensar (G1E4)

Aparecen relatos de formas en que fueron evaluados que reconocen como buenas para su aprendizaje sin relación específica con la carrera de origen. Identifican **formatos de evaluar** que favorecen el aprender, así como aspectos sobre la **devolución posterior**, la que valoran como componente importante del proceso de aprender.

yo tuve un profesor que uno de los parciales era una propuesta creativa, en grupo cada uno podía proponer algo creativo, y algunos hicieron teatro yo lo que hice fue juegos, porque en realidad en aprendizaje hay muchos juegos y en todos los procesos cognitivos también hacemos juegos, las emociones, los juegos de la confianza. (G3E2)

me acabo de acordar de los controles de lectura que hacía. Estaba buenísimo porque ponía el control de lectura y una semana después tenía el mismo control de lectura con las mismas preguntas. Eran múltiple opción. La primera vuelta la mayoría de la gente las perdía, además de que múltiples eran preguntas de pensar era en antropología filosófica y estaba de más porque la metodología te llevaba leer dos veces lo que no habías aprendido en la primera lo tenías en la segunda vuelta... Al ser preguntas realmente para pensar, son cosas que no las vas a encontrar en el libro, vas a tener que haber leído todo para poder entenderlo tú y explicarlo. Estaba muy bueno (G3E4)

tengo unos cursos en matemáticas en qué terminas un tema y tienes una pruebita chiquita para evaluar los conceptos de ese tema, y durante el semestre tenés 4 pruebas cortas, y siempre agregan 1 para la gente que está en duda. Tener este tipo de pruebas a fin de semestre que son chicas que si sabes que estás más o menos ahí para irte a examen o recursar ... te puede servir para hacer un último esfuerquito. (G4E1)

Tengo uno que nosotros le mandamos el Word y nos hace anotaciones todo al costado, errores que tenemos y sobre cosas que él dice “bueno, esto lo podrías mejorar así, no es un error, pero prefiero que pongas así”. Pero sí, en general es más una devolución general de la clase (G2E4)

hacer evaluaciones con casos prácticos, que vos hagas tu informe sobre un caso práctico en vez de que sea preguntas teóricas (G3E3)

yo creo que demora más pero cuando es personal la devolución es súper rica porque vos aprendes, cambiás cosas que tenías mal escritas. Me parece súper enriquecedor cuándo te hacen la devolución personal y te ponen detalles, correcciones y cosas que puedes cambiar. O sea, aprendés muchísimo (G2E1)

y si lo suben con solución vos tenés para corregírtelo vos, y no cargás al profesor con que te lo corrija. Que si te lo corregís y tenés una duda vas y se lo preguntas y no es lo mismo preguntarle una duda que corregir todo esto. Eso también está bueno (G4E2)

Se observa que hay muchas prácticas que los estudiantes identifican como que impactan en su aprendizaje, y esa identificación atraviesa todas las carreras, aun cuando existen algunas estrategias que se privilegian en alguna de ellas. Por la claridad con que reconocen las situaciones que los ayudan a aprender, se puede pensar en estudiantes que comprenden cómo aprenden, que, al tener espacios de escucha, se muestran analíticos y críticos de la vida como estudiante universitario. Es importante que más allá de haber reclamado por actitudes de docentes, puedan identificar aquellas situaciones positivas para el aprendizaje o profesores que impactan en ellos. También es importante ver que hay formas docentes valoradas por los estudiantes que atraviesan las disciplina y facultades.

iii. Lo personal

En el relato que los estudiantes hicieron de las situaciones vividas que favorecieron sus aprendizajes, aparece mucha referencia a situaciones particulares de algún profesor, o incluso a características personales. Identifican **actitudes docentes que van más allá de lo rutinario**. Y por ser situaciones personales no se limitan a una carrera o área disciplinar, y los estudiantes lo perciben en profesores de distintas áreas.

Es de una materia que hacíamos en conjunto con derecho, Teoría sociológica contemporánea. Ella reacomodó el programa de su curso para incluir a los estudiantes de derecho porque el curso era muy sociológico y buscó la forma de incluirlos y las preguntaba si no se sentían cómodos, como ellos venían de otra rama no entendían y les costaba pensar de la forma en que piensa un sociólogo. Ella rediseño todo su plan. No hay estudiantes que no la quieran (G1E4)

nos critican de forma constructiva nuestros proyectos. Nosotros hacemos muchos proyectos, muchos trabajos y los tipos están dispuestos hacerte 10,000 feedback o sea idas y venidas hasta que el trabajo quede perfecto (G1E4)

Yo la otra vez quería entrar a un concurso de una fundación para el que tenías que hacer un proyecto de investigación y le pedí a una profe que me diera ayuda, que yo le iba mandando avances y ella me decía que le parecía el tema, y lo que iba haciendo. En realidad, ese no es su trabajo porque ellos están para hacer las cosas de la UCU, pero no tienen ningún problema y te ayudan con eso también. (G1E4)

realmente el profesor se preocupa de que todos entendamos, pregunta si entendieron todos y puede estar 10 minutos, 20 minutos respondiendo a una pregunta de una persona que sigue preguntando sobre el mismo tema porque no entiende. Responden hasta que quede bien claro, o sea por lo menos noto que se preocupan de que todo el mundo entienda. (G2E4)

Si, te dicen, cualquier duda está el mail. Les escribís y te contestan a más tardar en una hora, dos horas. Siempre están. Realmente en ese sentido la mayoría de los profesores que tuve estuvieron disponibles. Ayudar mucho en eso la tecnología, ¿no? Con grupos de WhatsApp que escribís y te responden enseguida. No podés, esperar que esté en 24 horas para nosotros, pero cuando ves que ven los mensajes y te responden. Creo que se preocupan en sacar todas las dudas (G2E2)

tengo el recuerdo ahora de una docente que realmente te das cuenta de que le pone todo a su trabajo, que realmente te motiva. De hecho, le hablé porque quiero trabajar con ella. Es que es su forma de ser no es nada maravilloso, ni de otro mundo, es realmente esa gente que te motiva. Yo quiero hacer esto, quiero trabajar para seguir esta línea y es súper esperanzador. Que hay cosas que se pueden hacer en mi área que todo es muy nuevo por ejemplo eso psicopedagogía trabaja solo con niños, y no hay otra forma y me emociona pila y me motiva (G2E3)

era re-dedicado, te explicaba todo y si vos no entendías, venía y te decía “pero mirá, fijate, si es tal cosa pasa así”, Iba hacia atrás y te explicaba lo que ya deberías saber de antes como para que entendieras todo (G3E1)

También reconocen los que proponen **estrategias de aprendizaje innovadoras y motivantes**

el profesor de matemática, el que hace el checklist para ver cómo va tu progreso, sí que hace vídeos y los cuelga en YouTube y te ponen los links. Hay otro de probabilidad y estadística que también, que como la plataforma es común a todos los grupos y están los 3 profesores subiendo contenidos tenemos el material de los 3 y no es nuestro profesor el que sube los vídeos, pero igual los podemos ver. (G4E1)

el pobre profesor cada vez que empezaba tocaba trompeta y el tipo no sé cómo hizo y se las ingenió para que nosotros jugáramos por zoom. Tremenda experiencia, estuvo de más ver cómo le metía ganas para que nosotros aprendiéramos. (G1E4)

Tuve una profesora de cálculo que hizo su propio fragmento del libro con sus notas del tema. Vos aprendías con eso y al final de toda la lectura tenías ejercicios para hacer, los del libro y algunos propuestos por ellos. (G4E1)

también nos hacen criticar trabajos que ellos escribieron, nos traen sus papers y nos piden que los critiquemos, que no nos van a bajar la nota por eso y está de más ver que ellos también se equivocan, que son personas igual que nosotros. (G1E4)

Y destacan aquellos que generan un **vínculo particular** con el que se sienten reconocidos.

Bueno, primero me parece que como la primera práctica que ayuda a motivarte para seguir aprendiendo es que los profes te cuentan su experiencia personal con la carrera y profesional. (G1E4)

siempre me quedo con el relato de todas las experiencias que nos contaba XXXXXXXX que fue presidente de la Suprema corte. Me parece que compartir eso da muchas más ganas de seguir (G1E3)

vos los ves a los profes qué te cuentan que en algún momento fueron como vos está demás, porque es como una motivación. No sé si tanto te ayuda a aprender, pero te motiva para que vos sigas aprendiendo para ser en algún momento como ellos. (G1E4)

es que hay profesores que pregunta uno por uno a todos los alumnos sí entendieron y en eso. Capaz antes no se daba tanto, capaz que en estos últimos años se preocupan más si entendieron, si hay alguna pregunta, lo reiteran, si quieren repasar (G2E1)

fue súper bueno como la apoyaban los docentes estaban comprometidos. Y por lo menos en Ciencias de la Salud hay muchos estudiantes con discapacidades intelectuales, parálisis cerebral, es super variado. Los docentes se ponen este trabajo al hombro y lo hacen. En ese sentido si vos tenés una dificultad específica o particular, es increíble lo que hacen (G2E3)

me ayudaron a ver si me interesa tanto no está tan mal irse el interior. O sea, cosas no sólo de la carrera sino de mi vida (G2E4)

Confirman que este aspecto no es algo que sea propio de la formación o las definiciones estructurales de la disciplina o carrera, sino que **depende de cada docente**.

Yo creo que también depende de la personalidad del profesor, por lo general si profesor se muestra abierto el estudiante va a ir y va a tratar. Depende de las comunicaciones y del encuadre que ponga el profesor (G2E1)

Que los estudiantes puedan identificar actitudes de los docentes que van más allá de lo dependiente del rol, percibiendo que estas favorecen las situaciones de aprendizaje, pone el foco en un aspecto evidente -el peso de lo personal a la hora de desempeñar un rol- pero a la vez rescata para la intervención y apoyo a los profesores, cuestiones que los implican mucho más que sólo en su rol docente.

En suma, en la categoría **Vivencias que Favorecen el aprendizaje** se dialogó en los cuatro grupos sobre tres áreas fundamentales (Clima, Lo pedagógico y Lo personal), que desde lo analítico se pudieron identificar, imbricadas totalmente en las vivencias de los estudiantes. Salvo situaciones puntuales, la identificación de aspectos en las tres

categorías no resultó dependiente del área disciplinar o facultad de origen del estudiante.

b. No favorecen el aprendizaje

Si bien el planteo que se les hizo a los participantes de los GD fue pedirles que identificaran aquellas cosas que habían vivido como estudiantes y que las valoraban positivamente para su aprendizaje, en los diálogos aparecieron naturalmente los contraejemplos, o sea aquellas situaciones vividas que sentían que impedían su aprendizaje. Nació así la presente subcategoría.

Como esta subcategoría surge por oposición a la anterior se decidió generar las mismas categorías emergentes (Clima, Lo pedagógico y Lo personal) en una lógica de espejo, entendiéndose que así se arribaba a una adecuada codificación.

i. Clima

Así como el clima de clase fue resaltado por los estudiantes como importante para el aprendizaje, aparecen relatos de vivencias de climas no adecuados que perciben no les ayuda.

Aparece un caso muy particular relacionado con situaciones de **distancia con los docentes**, que lleva a los estudiantes a evitar el diálogo dentro del aula:

Capaz que tenés una duda y no le preguntas porque te da como miedito... cuando yo digo que tenés miedo a preguntarles es porque muchas veces te hablan mal. A mí me ha llegado a dar dudas si me gusta la carrera lo que estoy estudiando o no porque después todos dicen que la vida no es así, pero nadie te está rezongando. (G1E1)

En los grupos de discusión, este pareció un caso muy particular por su especificidad, de una estudiante de Odontología que sentía con algunos docentes una **distancia tal que le impedía comunicarse** adecuadamente incluso para sacarse dudas sobre el curso. Más allá de su vivencia personal, por su relato sería una situación general:

A mí no me ha pasado, sólo capaz que algún comentario que te dicen de mal tono, pero tengo muchas compañeras que terminaron llorando. (G1E1)

Más allá de este caso particular, en diferentes carreras se perciben situaciones de **falta de vínculo o empatía** en el aula:

Hay algunos que son menos proclives a generar un buen ambiente cuando tenés dudas, preguntás para sacarse una duda. Hay profesores que no fomentan que uno pregunte, pero en sí en general creo que el ambiente es bueno para aprender (G4E1)

En realidad, a la hora de corregir nunca he tenido problema con eso como que prima la cordura docente, lo que sí genera incomodidad en la clase, por eso es importante mantener un buen ambiente en la clase... Te sacan las ganas de participar o cuando vas a participar sentís que tu comentario va a estar mal porque sos vos. (G2E2)

a mí me pasó varias veces en el momento de corregir parciales, porque yo soy muy de plantear si para mí esta pregunta está mal o está mal corregida o está mal redactada y te doy todas las argumentaciones posibles y como que el profesor se siente atacado, o lo que sea, y en realidad yo le digo para mí está mal, de verdad. (G2E1)

También surgieron relatos de **tensiones** que se producen por la **estructura de las carreras** o por la propia **dinámica universitaria** y de contexto. Desde diferentes carreras cuestionan la dinámica de cantidad de asignaturas, o de las exigencias consecuentes. Lo plantean como situaciones que generan dificultad poder dedicarse a aprender.

el semestre pasado yo me maté, fue una locura. Lo hablamos con la directora de la carrera que era antipedagógico tener 10 materias en el semestre. (G2E3)

Nosotros el mínimo que tenemos que hacer para salvar el semestre son 8 materias (G2E1)

yo creo que hay más materias de las que debería haber, pero, tá, se lleva bien (G2E4)

se olvidan de que tenés otras materias que también requieren estudio. A veces te saltan con qué todos tienen muchas materias, sí, pero todos tienen una vida

distinta, también se olvidan de que el estudiante es una persona y que tienen una vida fuera de la Universidad (G4E2)

También reconocen las dificultades asociadas cuando se tiene que trabajar lo que sienten que les provoca estrés.

se lleva bien si no tienes otras actividades. Si tenés trabajo, ya automáticamente dejas de poder hacer todo eso. Es una cosa o la otra (G2E1)

yo trabajo poner un par de horas que no es nada y mi prioridad es el estudio, y es verdad y en realidad va en que tal estás, en qué momento del día están, qué tipo de, qué tipo vida llevás. Yo tengo una compañera, que vivía con la madre nomás y tenía que trabajar sí o sí y claro ella trabajaba, y los profesores como que como que no venían eso. (G3E1)

muchas veces al profesor se le dijo “Mira, me estás metiendo algo en tres días y la verdad es que trabajo 8 horas por día y no tengo tiempo para leerlo”. Por eso quiero que me planifiquen a principio de año y el profe te contesta que trabajar o no es algo que cada uno opta. En realidad, no (G3E4)

Perciben diferencias de clima relacionadas al turno en que se dictan las clases:

nosotros tenemos clase de mañana entonces no es que podés irte a las 11:00 te tenés que atrasar y cursarlas en otro momento. Es algo (trabajar) que te juega en contra al final (G2E3)

los que venimos de noche tenemos un ritmo completamente distinto, la tarea principal a veces no es estudiar. Hay gente que tiene familia, el trabajo. Yo trabajo 9 horas. Me pasaba de venir re cansada a la clase y tenía que ponerme a pensar en esas preguntas del control. Era una boludez, pero en ese momento no me quería poner a pensar. Además, al principio de la clase era como que iba llegando, pensando en las preguntitas, y eso que no me iba mal en realidad (G3E2)

Sin depender de facultades y carreras, diferentes actitudes docentes con relación a los cursos son percibidas por los estudiantes como generadoras de mal clima de clase, ya sea por distancia con el docente, falta de comunicación fluida, falta de conocimiento de

los docentes de las exigencias de la carrera de forma global (más allá de su curso) y del desconocimiento de la realidad de los estudiantes.

ii. Lo pedagógico

De la misma forma que se evidenció que los estudiantes podían valorar las prácticas pedagógicas valiosas y efectivas para el aprendizaje, se muestran críticos para identificar las que no lo son, o incluso las juzgan contraproducentes.

Identifican **formatos tradicionales** y los valoran negativamente, reconociendo cómo los hace alejarse de la asignatura.

(los profesores) dan la clase, básicamente eso. (G1E2)

Daba cátedra y nosotros nos dormíamos, y si le preguntabas algo, te volvía a leer la ppt. Era aburridísimo dando clase, pobre. (G1E4)

cuando te querés acordar lo que te piden para subir la nota es leer la ley y repetirla. Entonces, dónde está la criticidad. Y no se dan cuenta que de esa forma van cortando los alumnos que no quieren sólo leer una ley (G1E3)

en derecho tenemos materias que son súper catedráticas (G1E3)

en mi carrera hay un curso que no voy a decir cuál es, que realmente es muy difícil y de 30 alumnos este año van a aprobar 3 y esto se viene repitiendo hace ya varios años. (G1E3)

a mí me pasó que tenía un profe que yo me dormía era un embole, me re dormía. (G1E4)

Algo similar describen al hablar de las **estrategias de evaluación** que se les plantean, llegando a relacionarla con la motivación y cuestionando la objetividad planteada por el profesor.

Al final del curso hizo este parcial. Yo le dije “Me hubieras dicho al principio cómo iba a ser”, Entonces ya en una le hablaba así era ya como para pelear, porque ya la forma en que te contestaba las cosas... es que cuando pasan esas cosas de desorden a lo último es peor (G2E1)

A mí me parece que si vos arrancas con la mente de que en tu curso todos se van a ir a examen porque no van a hacer lo que yo quiero no sos profesor no tenés que pensar así. Porque realmente en lo que te estás fijando es decir “yo soy re exigente” (y la exigencia tampoco va en eso). Yo realmente siento que estas cosas se deberían replantear (G2E3)

bueno, a nosotras nos pusieron esta última semana que tenemos que entregar tres planes de intervención, estoy copiando y pegando. Porque aparte eso, el plazo que te dan (G2E3)

Me pasó, primer semestre primer año, y el profesor era cualquier cosa, evaluaba cualquier cosa. Yo no hice casi nada, y salvé. Un trabajo final no lo entregue y lo salvé, y mis compañeros que hicieron todo religiosamente los mandó a examen. Mirá los nombres “ah, este XXXX, me hizo reír, aprobado” (G2E2)

me pasó con un profesor de inglés, quería que habláramos tal cómo hablaba él. Le cambiabas una palabra, cambiabas algo y ya te decía “no, esto está mal”. Pero porque está mal, está bien redactado, es coherente, no está tal cual como vos querías que lo pusiera. Y no sólo en inglés en otras materias también: tenés que escribir el libro prácticamente para que te den por correcto (G2E2)

Un estudiante de Empresas relata también situaciones de intercambios con algún docente para mejorar situaciones de aprendizaje y los **escasos resultados obtenidos con el diálogo**.

Me está pasando recientemente con una profesora a la que le propusimos muy amablemente y reiteradas veces, que la forma en que estaba dando a las cosas no nos favorecía a que nosotros entendiéramos, y ella dijo “Bueno, pero se hace así, y lo vengo haciendo así” (G2E2)

Te dice: “lo vemos” pero ése lo vemos no cambia. Este semestre hay un profesor que le encantaba el oral y las participaciones en clase, y se nos hacía muy cuesta arriba porque tenés una clase de 40 con 25 levantando la mano y no podés que participen los 25. Dijo “si, vemos”. Y un montón terminaron perdiendo el curso porque no se cambió eso tenían buenos parciales, buenas evaluaciones, pero nos llegaban por la ponderación del oral (G2E2)

Identifican estrategias no adecuadas para construir aprendizajes y pueden reconocer en qué aspectos es que fallan. Por ejemplo, relacionado a los **trabajos en equipo**, que habían valorado muy bien entre las estrategias que ayudaban a aprender. Pueden matizarlas y reconocer que no siempre son exitosas, sino que **depende de las condiciones**:

a mí el trabajo en equipo me enriquece mucho. Pero si son constantemente trabajos en equipo llega un momento que se te complica, por lo menos juntarse en un Drive para estar ahí juntos. Si es demasiado, como que se complica un poco (G2E4)

con el argumento de porque en el mundo laboral no vas a elegir con quién vas a trabajar. (G2E2)

el tema es cuando ya hay demasiados trabajos en equipo. En mi caso en general el grupo lo elijo yo. Es cierto que esos trabajos que se podrían dividir tan fácilmente no deberían mandarlos para hacer en equipo debe ser algo que tengas que juntarte y discutir. (G2E4)

Relatan también experiencias en las que las estrategias docentes no se centran en los aprendizajes necesarios, sino que se enfocan en aspectos para ellos menores. Por ejemplo, el caso de estudiantes de Abogacía y el **énfasis en lo formal**

estoy en contra de la lengua específica de las leyes, me parece innecesario. En sí lo veo como una forma de alejarse de la gente normal. No lo veo necesario: “en autos” por qué en autos??, qué es en autos, yo qué sé, Nunca terminaré de entender, pero tengo que hablar así. Obviamente, hay protocolos que vos necesitás para resumir un concepto jurídico, pero se van de tema. Hay demasiadas cosas que no son útiles (G2E4)

También plantean dificultades más generales, en cuanto a la utilización de recursos:

lo primero que se me ocurre de entrada es que no repita temas ya dados, porque me pasa mucho en la carrera en qué decís “esto ya lo vi” (G2E2)

es que también hay profesores que dicen “esto ya lo deben haber aprendido antes”, pero ¿y si no lo aprendí? ¿Si no me quedó, qué hago? vuelvo al Liceo, no sé (G3E3)

¿qué le cuesta subir la ppt que a veces te dicen no la subo para que no leas de ahí, pero yo saco apuntes y después mirar la ppt? Como que esas cosas... (G3E4)

también pasa que muchos profesores no utilizan la plataforma porque directamente te dicen que no sabe o como mucho te cargan un archivo, y entonces pierden muchas herramientas (G4E1)

Asimismo sobre cuestiones totalmente centrales:

como que no sabías que estabas estudiando con la materia (G2E1)

es que si vos sabes el porqué de las cosas entendés más y te lleva a querer entender más. Pero si me decís: “tenés que hacer esto y esto y después esto”, es como que no. Si me encuentro con algo diferente ya no sé qué hacer, es que es de esta manera como lo explican. (G3E3)

a mí me gusta (el desafío de las matemáticas), pero no siempre los profesores acompañan (G4E1)

y llegan a cuestionar a las propias asignaturas:

de hecho, las materias que son genéricas son las de primero segundo y tercero. Y te da un poco de bronca, parece que te metieron materias de relleno. Igual, tengo que venir sentarme y te das cuenta de que, ni el profesor ni vos quieren estar ahí. Porque hay materias que en determinado punto de la carrera no las querés porque no querés perder el tiempo porque sabes que hay cosas mucho más específicas que de verdad te aporten. Me pasaba el año pasado tener algunas materias que venía porque debía tener la asistencia, porque sabía que si no venía nunca era igual, porque era una pavada. Te da bronca tener que venir así, porque realmente en el trabajo aprendo mucho más que en esta materia. (G3E4)

El cuestionamiento de propuestas de aula, atravesando carreras y facultades, evidencia que los estudiantes identifican las cosas que los favorecen y las que no. Sienten que la falta de estrategias adecuadas puede resultar una falta de tiempo en su carrera, ya sea para el proceso de aprender como el de valorar lo aprendido.

iii. Lo personal

Muy relacionado con lo planteado en la categoría Clima, los estudiantes pueden personalizar actitudes concretas de docentes que le impiden o dificultan aprender. Esta identificación atraviesa disciplinas o áreas. Se refieren a estos docentes así:

no te inspiran ser como ellos en las relaciones interpersonales, como que tienen una carencia tan enorme o son medio raros. (G1E1)

es el caso de caso del profesor que se cree mucho por tener experiencia. Qué viene y te dice “no porque yo trabajé acá, yo trabajé allá, tengo este título”, y en algún momento de clase vos le preguntas y por qué es así determinada cosa que está explicando y él te dice “Ta, porque es así”, Como que se cree y nosotros queremos aprender para llegar a tener la experiencia de él, como que quieren diferenciar... vemos ese intento de pisoteo, de yo me creo más (G2E2)

Se mantiene esa línea del profesor como autoridad omnipotente que viene a enseñarte a vos (G2E3)

Y describen situaciones concretas que **impiden vínculos** y dificultan el aprendizaje al impedir la comunicación

Cuando surgen esas situaciones (falta de comunicación, quejas, reclamos) se dan varios roces que después es difícil solucionar. (G1E2)

Me parece que estas personas no están abiertas al diálogo y básicamente no hubo respuesta. Supuestamente hablaron a la profe y no hicieron nada. Ya desde las primeras semanas habíamos tenido problemas, la primera semana que pasaron de ser clases presenciales a online y esperamos a ver cómo cambiaban la cosa y ella ya nos quería poner prueba y que de hecho no había nada no se había dado nada...No está bueno tener esa tensión (G1E3)

se encontró un rechazo total porque es una persona muy importante del otro lado, es una persona que realmente te da para admirarla y todo, pero capaz que del otro lado no se entiende que el estudiante no lo sigue. (G1E2)

un compañero hizo una pregunta boba y la profesora le contestó de muy mala manera. A veces le hacemos preguntas y nos responde mal, y es que le estamos preguntando porque tenemos la duda (G4E2)

si los profesores no están predispuestos, si le preguntas una vez y ya te respondió medio mal, sin ganas, ya no te dan ganas de seguir preguntando. Como el profesor del proyecto que nos fue mal porque nadie se animaba a preguntarle. Por la forma en que nos había respondido, nos quedamos con la duda (G4E2)

Relacionan también lo personal con las **habilidades pedagógicas**

me han tocado profesores que saben un montón, que te das cuenta de que saben un montón, pero cuando lo van a transmitir, no pueden. Tuve un profesor que te dabas cuenta de que sabía un montón, pero era un profesor bastante nuevo que venía con unas hojitas con todo escrito, y donde vos le hicieras una pregunta que lo sacara de eso se quedaba como en blanco. Al final, te daba tanta vuelta que no te respondía lo que le habías preguntado. Él venía con su esquema, explico esto, escribo esto, y cuando lo sacabas de ese esquema quedaba como ...Miraba el pizarrón y la hojita, el pizarrón y la hojita y quedaba ahí. Te das cuenta de que sabía un montón, pero no sabía transmitirlo (G4E2)

Esta subcategoría, por tratarse de percepciones sobre actitudes personales de los docentes, no presenta una dependencia del área de conocimiento. Por los relatos presentados los estudiantes perciben con claridad y diferencian las características de la relación personal de la que depende de la disciplina. Igualmente lo valoran como situaciones que generan interrupciones en el aula, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes al agregar emociones inadecuadas.

c. Contexto de la pandemia

No es posible dejar de lado aspectos que surgieron como vivencias de los estudiantes y que tienen que ver con el contexto en el que se realizaron los GD. Durante 2020 las

clases universitarias pasaron a desarrollarse vía virtual por la aparición de la pandemia debida al SAR COV-2. Las condiciones en que se brindaron los cursos a lo largo de ese año modificaron muchas de las experiencias y percepciones de los estudiantes. Si bien parte de las situaciones diversas aparecieron en lo recogido en todas las categorías, se entendió pertinente generar una subcategoría específica como forma de resaltar las variaciones en el rol de estudiante que estuvieron experimentando quienes participaron de los GD.

Es necesario consignar que, por tratarse de estudiantes con por lo menos dos años de carrera, se pudo asegurar que la etapa virtual no fue la única que conocieron como estudiantes.

Aparecen visiones de algunos que sintieron mucho la falta de estar en el aula y otros para los que no supuso problema, diferencia que parece responder a situaciones personales más que disciplinares.

Yo no extrañé mucho. La verdad no noté mucho cambio en realidad las clases que eran un monólogo siguieron siendo un monólogo. (G1E2)

yo con las clases online la pasé re bien porque estaba en casa. Desde mi casa era otra cosa. Estaba media limitadas las clínicas y era lo malo. En general pasó que porque somos un grupo chiquito y sabemos de lo que les pasa a todos en este momento todos estábamos pensando si dejar la carrera. (G1E1)

sobre zoom yo la pase terriblemente mal. Como supuestamente estábamos todos cuarentenados, se suponía que teníamos mucho tiempo en casa y te mandaban el doble de trabajo, y llegó un momento que estábamos todos mal. Y de veintialgo que éramos, los que participamos todos los días serían 10, y los profesores decían que participemos, pero era como una presión, en vez de decir qué te pasa. Porque no tuvieron en cuenta que al estar en casa no era que teníamos más tiempo libre (G1E3)

fue muy estresante y varios compañeros, la mayoría de los que no participaban, dijeron yo me quiero cambiar de carrera algo impensado Porque eran los mejores y realmente fue terrible (G1E3)

Lo que pasa que el factor social a mí me pesa un montón. Yo, viniendo acá me encontraba con gente, charlaba en la puerta, que esto que lo otro. Pero claro, ese factor social que te motiva mucho más, lo perdí (G2E3)

igual yo estaba más cómoda, ponía mitad de pantalla .me permitía organizarme en Mis tiempos y no estar pendiente del tiempo de la facultad. Si estaba en la clase y veía que tenía que prestar atención prestaba atención, Si veía que no me servía de mucho me ponía a hacer otra cosa, y sentía que no estaba perdiendo el tiempo que lo estaba usando para otra cosa que necesitaba. o simplemente me quedaba jugando un jueguito y que podía hacerlo porque en clase no podía. (G2E1)

Un tema que vuelve a aparecer, esta vez relacionado a la no presencialidad, es el de los formatos de evaluación. Y nuevamente, plantean diversas situaciones, que tienen relación con lo disciplinar (ciencias básicas y humanidades) más que con los efectos de la virtualidad:

otra cosa fue el tema de las dinámicas de las evaluaciones. Muchos profesores no se adaptaron y seguían la misma dinámica como si estuviéramos presenciales. Se hace muy cuesta arriba. El tema de dividir en grupo, te dan dos minutos y para, ¿qué hago en 2 minutos? (G2E2)

yo las evaluaciones prefiero hacerlas presenciales porque ya está no me está mirando si muevo los ojos, si cierro los ojos, si tengo los auriculares puestos, te están persiguiendo. Si la hago presencial no pasa nada (G1E2)

mis profesores propusieron para hacer evaluaciones con material pero que sean más de generar reflexión (G1E4)

en cálculo no hay muchas posibilidades de reflexión, lo haces o no lo haces. En algunas podíamos tener material, pero en general era sin material. No hay control, no hay forma de probar o pones tu cámara o enfocarse en la hoja no puedes enfocar la cámara y la hoja, es perseguido, te pones nervioso capaz que malinterpreta lo que estoy haciendo si cree que estoy copiando. Prefiero hacerlo presencial (G1E2)

Pero nosotros en general estuvo bastante bien. Algún parcial específico, algún profesor que además era el primer parcial, y se dio cuenta que no funcionaba de esa manera. Pero en general estuvo bastante bien. Lo habíamos conversado bastante con todos los profesores porque sabíamos que podía haber problema, y llegamos a acuerdos. Es más, casi no usamos la webasignatura²⁵, eran especies de trabajos en casa, pero en hora de parcial, pero terminó sirviendo para todos me parece (G2E4)

Parecen identificar la adaptación necesaria para el nuevo escenario, dependiente del tiempo y también de actitudes:

Del lado del docente imagino que debe ser peor todavía porque preparas una clase y tienes a todos con la cámara apagada como yo que me dormía. Es entendible de las dos partes (G1E4)

los profesores jóvenes se adaptaron enseguida. Tenía profesores que ya tenía experiencia de clases online y se adaptaron enseguida. Pero tenía otros profesores que no sabían compartir pantalla, no sabían lo básico, y se supone que tuvieron un curso a principio de año y no lo sabían. Y después en clase era pasando ppt, hablando, hablando, hablando, hablando. (G2E2)

en mi caso me costó más adaptarme a mí que a los profesores, porque yo me aburro muy fácil y no logro concentrarme en el zoom. Tengo la computadora, YouTube, no tengo compañero al lado. Y entonces estoy con YouTube o me duermo. Yo odié zoom, pero no tanto por el tema de los profesores. (G2E4)

los profesores se adaptaron bien, a alguno le costó un poco más, un poco menos, pero la adaptación en general fue buena. El tema es que yo soy un desorden que camina, entonces me dormía, hacia otras cosas o me quedaba con el gato haciendo mimos, no tenía un orden. A mí me pegó remal (G2E3)

algo que yo perdí, cambiando un poco el tema, es que yo no soy de hacer preguntas en clase, sino que voy al final de la clase y hablo con el profe, y eso en zoom es un poco complicado, Se termina, se desconectan. Eso yo lo perdí, es

²⁵ Plataforma educativa utilizada en la universidad.

que es mucho más impersonal, Le podría mandar un mail, pero me gusta más hablarlo en persona y eso por su zoom lo perdí (G2E4)

Las particularidades del período sin clases presenciales, y las reflexiones que los estudiantes plantearon, permiten reafirmar que presentan capacidad de análisis de su realidad universitaria, así como visión sobre los componentes pedagógicos de la vida universitaria. En esta subcategoría parece importante destacar la visión algo escéptica, pero real de un estudiante de Informática que entiende que mediante la virtualidad se mantienen las características docentes que se evidenciaban en la presencialidad (*La verdad no noté mucho cambio en realidad las clases que eran un monólogo siguieron siendo un monólogo*).

En suma, la dimensión **Vivencias como estudiantes**, por su carácter de relato, de evocación, recorrió percepciones `positivas y negativas, las que pudieron categorizarse en tres conceptualizaciones del acto educativo vivido por los estudiantes, lo que tiene que ver con el clima que se respira en las aulas, las decisiones estrictamente educativas tomadas por los profesores y las características personales de estos. Estos relatos, más allá de particularidades detalladas (la percepción de falta de vínculo de una estudiante de Odontología), no presentan demasiada diversidad dependiente de la disciplina o de la carrera.

Se resumen los datos surgidos en esta categoría en la Tabla 44

Tabla 44.

Resumen resultados dimensión Vivencias como estudiantes

Vivencias como estudiantes	Favorecen el aprendizaje	Clima	El clima de clase aparece como favorecedor del aprendizaje, al promover un vínculo de confianza entre docente y estudiantes, habilitando que el estudiante consulte, que busque una guía, que no sienta una distancia infranqueable con el profesor y no tema el error. Son capaces de valorar las condiciones estructurales que están más allá de la disponibilidad del profesor y que impactan en la existencia de ese clima favorable. No parece responder a una cualificación dependiente de la carrera
		Pedagógico	Variedad de percepciones: en algunos persiste la visión tradicional, otros advierten esfuerzo por el cambio, y otros lo viven. Identifican muchas prácticas con impacto en su aprendizaje, lo que atraviesa todas las carreras, aun cuando existen

<p><i>No favorecen el aprendizaje</i></p>	<p><i>Personal</i></p>	<p>algunas estrategias que se privilegian en alguna de ellas. P. ej.: relación con la práctica, aprendizaje situado, desafío, interdisciplina, desarrollo del pensamiento, modelos alternativos. Por la claridad con que reconocen lo que los ayuda a aprender, se puede pensar en estudiantes que comprenden cómo aprenden, que se muestran analíticos y críticos de la vida como estudiante universitario. Reconocen actitudes de los docentes que van más allá de lo estricto del rol, lo que pone el foco en un aspecto evidente -el peso de lo personal a la hora de desempeñarse como docente- y a la vez rescata para la intervención y apoyo a los profesores, cuestiones que los implican mucho más que sólo en su rol docente.</p>
	<p><i>Clima</i></p>	<p>Sin depender de facultades y carreras, diferentes situaciones de aula son percibidas por los estudiantes como generadoras de mal clima de clase, ya sea por distancia con el docente, falta de comunicación fluida, falta de conocimiento de los docentes de las exigencias de la carrera de forma global (más allá de su curso) y del desconocimiento de la realidad de los estudiantes.</p>
	<p><i>Pedagógico</i></p>	<p>El cuestionamiento de estrategias de aula (clase magistral, formalismos, reiteración formatos, asignaturas) atravesando carreras y facultades, evidencia que los estudiantes identifican las cosas que los favorecen y las que no. Sienten que la falta de estrategias adecuadas puede resultar una pérdida de tiempo en su carrera, ya sea para el proceso de aprender como el de valorar lo aprendido. Diferencian los conocimientos disciplinares de las habilidades pedagógicas de los docentes. Llegan a cuestionar estructura de la carrera, entendiendo que hay cursos que no les aportan y faltarían otros que entienden necesarios.</p>
<p><i>Contexto de la pandemia</i></p>	<p><i>Personal</i></p>	<p>Por tratarse de percepciones sobre actitudes personales de los docentes, en esta categoría no aparece dependencia del área de conocimiento. Los estudiantes perciben con claridad y diferencian las características de la relación personal de la que depende de la disciplina. Igualmente las valoran como situaciones que disruptivas del proceso de aprendizaje al agregar emociones inadecuadas.</p>
	<p>Las particularidades del período sin clases presenciales, y las reflexiones que los estudiantes plantearon, permiten reafirmar la capacidad de análisis de su realidad universitaria, así como la visión que tienen sobre los componentes pedagógicos de la vida universitaria. En esta subcategoría parece importante destacar la visión algo escéptica, de un estudiante que entiende que las características inadecuadas de los docentes en virtualidad son las mismas que en presencialidad</p>	

3.6.2.3. Dimensión: Variabilidad

Al comenzar el análisis del material de los GD, se hizo evidente la percepción que los estudiantes manifiestan sobre la diversidad de experiencias vividas en las aulas. Resultó ser una manifestación tan reiterada que derivó en generar una nueva dimensión de análisis.

Y esta dimensión, a través de las visiones de los estudiantes tienen claramente dos orígenes diferentes que parecen estar bien claros para ellos: lo que depende de la persona del profesor y sus cualidades o capacidades, y la variabilidad que se ancla en las orientaciones y formatos de las disciplinas o áreas del conocimiento.

Las palabras frecuentes dan cuenta de esto (PROFESORES, CLASE, DEPENDE, MATERIA, CARRERA) (Figura 28).

Figura 28

Nube de palabras. Dimensión Variabilidad



a. Disciplinar

El **peso de las áreas de conocimiento** es algo planteado claramente por los estudiantes al analizar lo que hacen sus docentes. Y es una manifestación que atraviesa carreras (Empresas, Derecho)

para mí es según el área (G1E4)

sí depende mucho del curso, de la temática del curso y cómo se ve. Depende del enfoque que tenga, de cómo se van a dar estas cosas. Por ejemplo, los cursos que son más prácticos en general, las partes que son dinámicas, de intervenir, tienen más espacio que lo que es meramente teórico en que es más difícil dar esa participación o aprendizaje mutuo que se plantea acá (G2E1)
y también que ni todas las materias ni todas las carreras permiten las mismas dinámicas, porque ponele matemática que te traiga un juego. (G3E1)

Una de las diferencias disciplinares que presentan explícitamente se refiere a los ámbitos disciplinares que definen algunos cursos. Dicen que los **cursos de humanidades presentan bastantes de las características propuestas en los ítems del cuestionario**, tienen una dinámica que les permite sentirse participantes, y por el contrario los **cursos de ciencias básicas son los que perciben como menos cercanos a lo descrito en el cuestionario**.

en mi carrera los profesores que son como de letras, tipo ética o antropología, son los que más hacen estas cosas y los que son más de los cálculos y esas cosas como qué no son abiertos a que propongamos cosas (G1E2)

Claro, los economistas son mucho más serios, más metódicos. Capaz que una persona que te está dando teorías clásicas que te está explicando lo que decía Marx, es diferente (G1E4)

yo tuve Costos en odontología y nadie entendió nada. Durísimo, para los que nunca vimos nada de economía en el liceo (G1E1)

en las únicas que ha pasado es en las materias de Humanidades como Ética o Antropología donde en general cómo tratan cuestiones mucho más humanas, ahí pasa que la mayor parte de la gente pregunta, gente que nunca escuchaste en la clase. Pero sí, para mí es vital. Es que está este lugar para aprender y si no tenés esa instancia es muy complicado. (G4E1)

Estudiantes de todas las facultades, reconocen en cuáles cursos se sienten más **cómodos para aprender**. Es interesante en estas visiones, que la dificultad intrínseca del curso queda en segundo plano frente a lo que parece ser lo fundamental: las propuestas de los docentes para presentar el conocimiento al estudiante.

en mi carrera en todas las materias es “elegí lo que querés hacer”, son psicólogos... esas son cosas que en mi carrera hay que tener en cuenta todo el tiempo (G3E2)

yo como que tuve algunas materias puntuales que sí y que estuvo tremendo. Quizá como que fueron las materias más difíciles, pero igual a la que más gente le gustó. Pero en general no (G3E4)

nosotros, como Comunicación es menos académico, mismo hasta en el ambiente laboral estamos todos vestidos así, y hablamos más como con tu madre tu hermana. Lo mismo con los profesores, como que van con la misma onda que es mucho más para desarrollar la creatividad que lo académico (G3E4)

los míos se van para el otro extremo de hablar todo el tiempo de su trabajo (G3E2)

las materias que me encanta estoy tatatatata, pero... creo que va directamente proporcional con la calidad del curso (G3E4)

A lo largo de los cuatro GD, más allá del acuerdo general en la variabilidad surgida por las disciplinas, se destacan algunas opiniones que plantean **excepciones**

yo tuve un profesor nuevo de matemáticas durante la cuarentena que lo amé. Creo que es de la FIT, un genio. La primera vez que daba clases acá. Una de las carencias más grandes que vi es que los profesores de matemáticas acá no son buenos. Es una materia que no es fácil. No hay muchos profesores que te conecten la matemática con la realidad. No es que te enseñe una fórmula, sino que quisiera saber para qué me sirve dónde la puedo usar, y lo que tiene ingeniería es que esas cosas las puedes aplicar un montón de lados, lo mismo en la programación para nosotros. Y al final te terminás dando cuenta mucho más tarde que eso era aplicable de determinada manera, y en su momento no, lo aprendiste medio a los ponchazos porque no entendías. (G4E1)

Y una estudiante de Psicopedagogía ve más allá de la disciplina y plantea la posibilidad de que las estrategias adecuadas para el aprendizaje no dependan tanto del curso, sus temáticas y la tradición disciplinar, sino de situaciones particulares.

Muchas veces lo que pasa en psicopedagogía es que se tiende a pensar, que como es una carrera en el que el intercambio sobre lo que estudiamos sobre distintas formas de aprendizaje y si se piensa que otras carreras, Negocios o Abogacía tiene que ser todo más estructurado, Y nada que ver, los métodos de enseñanza no importan en la carrera que sea se pueden aplicar y tener resultados fructíferos. (G2E3)

Parece haber consenso entre los estudiantes en los diferentes planteos y propuestas que surgen desde las distintas áreas disciplinares, ya sea por origen profesional de los docentes del área, o por la percepción que tienen de las asignaturas. En este sentido, llegan a plantear como excepcional los casos de profesores que no actúan respondiendo a este criterio.

b. Personal

En los grupos se manifestaron diferencias entre los relatos, que los estudiantes atribuyen a características personales de los profesores, lo que separan conceptualmente de la diversidad que se produce por el tipo de disciplina del que se trate. En relación con los ítems del cuestionario, dicen:

Hay docentes y docentes, docentes que hacen todo esto y docentes que no la hacen nunca en su vida. Algunos que hacen algunas de estas cosas, otras no tanto. Para mí, los menos son los que hacen todas (G1E2)

Yo lo que estoy viendo es un problema para decir “en general” porque depende también de cada profesor. (G2E4)

yo creo que también va en la personalidad del profesor. Porque si el profesor es así va a ser así siempre todo el semestre, a la hora de evaluar. (G2E2)

Yo creo que también depende de la personalidad del profesor, por lo general si el profesor se muestra abierto el estudiante va a ir y va a tratar. Depende de las comunicaciones y del encuadre que ponga el profesor (G2E1)

acá es cuando te das cuenta de que algunos profesores están realmente comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes y cuáles son profesores que cayeron ahí, dan sus clases, van a su casa y se olvidan del tema. Hay otros que realmente están mucho más comprometidos con su trabajo (G3E4)

A mí me cuesta en lo que voy de la carrera, encasillar a los profesores en una. He tenido una variedad muy grande, desde profesores que amé, que me encantaría volver a tener y profesores que nunca más quiero volver a cruzar. (G4E2)

Adentrándose en las diferentes acciones que ven en los docentes, las presentan **relacionadas a la persona y no dependiente de carrera o disciplina**, planteando incluso diferencias en profesores de la misma área:

Claro y hacen ejercicios. Pero yo qué sé, la profesora de ética, por ejemplo, hace más cosas: conversamos, nos manda leer y es mucho más abierta y además de estas cosas que están acá (señalando las tarjetas de ítems). Aunque los demás también hacen muchas cosas en grupo, muchos están muy enfocados al trabajo en grupo, al base team learning (G1E2)

el profesor que ahora es decano de la carrera siempre intentó que no sólo fuéramos a clase, sino que nos quedáramos a disfrutar la universidad. Que no sea sólo venir a estudiar a irte, sino que vivas la universidad. (G2E4)

Sabes cuál veo yo, esta (señala) que los estudiantes relacionen un curso con otros. Tuve bastantes profesores, no todos, que lo hacían (G3E1)

en mi carrera no, la mayoría no. Lo mismo que: “enseña estrategias para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades”. Creo que en comunicación tuve una materia que lo trabajamos y es cuestión de personas me parece, porque se usa en una entrevista de trabajo (G3E3)

me pasó que tuve dos materias que eran como de Filosofía, Antropología, con un profe y ahora estoy teniendo Ética con otro. El de Antropología era como que vamos a pensar, decir qué opinas vos, qué opinas de esto, qué opinas de los otro. Era todo el tiempo preguntando: ¿qué pensás de esto? De ponerse a pensar qué piensa otro grupo y conversa. Pero como que ahora Ética es como aprender la historia y nada más. Están buenos los temas que se tocan, pero te dan un texto para que vos plantees la clase y damos orales, y él te da un tema vos lo estudias. Sin embargo, el de antropología como que si tenía eso en cuenta (G3E1)

nosotros tuvimos con XXXX y YYYYY. Y, XXXXX es el top 3 de los profesores que tuve, porque era apasionante la materia con él, un docente como de verdad. Por otro lado, teníamos a YYYYYY que es súper renombrado, y era un monólogo, todos dormidos y después la evaluación era sobre todo lo que ves en clase, era mucho más a la antigua mucho más “es lo que yo digo” y en cambio con XXXXX, que era más joven, era todo mucho más ida y vuelta y estaba bueno. Al final terminamos estudiando pila aprendiendo un montón. (G3E4)

Pero no lo hacen todos y me parece que hay cosas que siguen siendo muy anticuadas para la época actual. Y el docente podría disfrutar mucho más que simplemente haciendo un paso a paso de lo que hay que hacer (G4E1)

Identifican estrategias o actitudes específicas de algunos profesores

sí, en comunicación efectiva. Si querías te podrías ofrecer vos para ver dónde podías trabajar algún aspecto, más donde mejorar, pero no es como que todos los profesores que tengan en cuenta (G3E1)

igual hay profesores que le encuentra la vuelta para que sea más ameno, por lo menos y que tengas un poco más de ganas de encarar (G3E4)

Y hay profesores que vos te sentás a escucharlos y decís “en dónde voy a aplicar esto, no tengo idea”. (G4E2)

Yo creo que va más en cómo lo explica, porque hay profesores que te das cuenta. No es lo mismo unos que están remetidos en la materia, que te lo

explican de una forma que aprendés mucho más que con esos que saben un montón, pero como no te lo explican (G4E2)

Es que, claro, muchas veces también lo que falta es eso de “relaciona lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas”. Hay muchos docentes que son muy cerrados a eso. Me pasó en una materia probabilidad y estadística que el profesor era solo matemática pura. En cambio, el profesor que tengo ahora es informático y sabe de estadística, pero lo relaciona con la vida real con la informática, cómo puedes aplicar la probabilidad en todos los ámbitos y te llega mucho más. Uno empieza a entender de una forma natural, no es algo que precise tanto esfuerzo: “Ah, mira esto se aplica acá... para estas cosas podés resolverlo así... encontrar esto ...” (G4E1)

O sea que están dispuestas a responderte en base a lo que saben o de orientarte para buscar, aunque no sea para su materia., Y siempre terminan un tema diciendo “si quieren saber más sobre el tema, escribanos y les mandamos toda la información, porque esto que damos en el curso es una parte, pero hay un montón más de información, se les pasamos todo no hay problema”. Y eso me parece qué está bueno que no se enfoquen solo en la materia, sino que puedan estar disponibles. Tengo otros profesores que ahora con la pandemia les mando mail y no contestan, y quedo con la duda esperando que llegue la próxima clase a ver si puedo hacerles la pregunta, y ellos no siempre están dispuestas respondiendo (G4E2)

creo en esto de la empatía, hay profesores que se dan cuenta que tu cara es distinta en clase cuando no entendés o qué justo tuviste un mal día. Capaz que te preguntan siempre por qué sos uno de los que más responden, y ese día se dan cuenta que no es tu día. (G4E2)

algunos que entran a la clase y hacen un poquito de charla y de a poco van entrando, pasan la lista... Se genera una relación porque no entras directo al tema, se va dando distinta a la clase, y yo me he dado cuenta con distintos profesores, hasta que se conectan muchos más por zoom ahora porque ya saben que no es entrar y el profe pa, pa, pa, sino que entrás, habla con el profesor, vas mechando. (G4E2)

Cuando se indagó sobre la razón que perciben está detrás de estas diferencias, dos estudiantes (Psicopedagogía e Informática) reconocen el valor de la **experiencia docente** para manejar estrategias favorecedoras del aprendizaje:

también creo que cuánto más mayores son los Profesores, tiene más facilidad en dejar el programa de lado como que tienen más cancha. Como que ya tienen interiorizado el programa y pueden usar otras cosas. Si hoy de la nada, vos das una clase, vas a estar pensando todo el tiempo en el contenido, el contenido y nada más (G3E2)

Me parece que depende de la naturalidad con la que ellos pueden presentarte las cosas. Y aquí las personas que son docentes tienen título de grado, que me parece genial, pero no creo que sea lo único que condicione que la persona pueda ser capaz de enseñar bien. Me parece que mucha gente que no hizo una carrera universitaria, pero qué tiene muchos años de experiencia y mucha práctica, y hay materias en las que la práctica ayuda mucho a que el alumno entienda. Va más en la experiencia del docente en orientarte a “esto yo lo aplique en tal lado, y te puedo dar ejemplos de esto funciona”. (G4E1)

Resulta interesante ver cómo en los diferentes grupos se manifestó el reconocimiento a actitudes personales de los profesores, lo que se vio en estudiantes de todas las carreras. Hablaron desde lo general reconociendo la variación personal existente, y relatando situaciones de docentes en particular dejando en claro lo que valoran en cada uno de ellos.

Esta dimensión de la **Variabilidad** muestra claramente que los estudiantes perciben, reconocen y valoran las actitudes de los profesores, y que pueden diferenciar aquellas situaciones que se relacionan con las condiciones propias de las estructuras que se le da al conocimiento en las áreas disciplinares de aquellas que dependen de la persona del docente, ya sea como propia de su personalidad o de la experiencia acumulada en el rol.

Se presenta a continuación la Tabla 45 con un resumen de la dimensión analizada.

Tabla 45.

Resumen resultados dimensión Variabilidad

Variabilidad	Disciplinar	Se muestran conscientes de las diferencias que existen entre los docentes. Muchas de estas diferencias las relacionan con el área disciplinar, ya sea de la carrera o del curso impartido. Así, plantean que los cursos de Humanidades presentan más de las características descritas, y por el contrario los de ciencias básicas son los menos cercanos a lo propuesto en los ítems del cuestionario También perciben diferencias desde el origen profesional de los docentes de una carrera, el ámbito disciplinar. En este sentido, llegan a plantear como excepcional los casos de profesores que no actúan respondiendo a este criterio (P.ej. que un profesor de matemática trabaje desde un juego).
	Personal	Se evidenció el reconocimiento a las actitudes personales de los docentes, situación que atravesó las diferentes carreras. Manifestaron ser conscientes de que la variación personal es parte de lo esperado, y fueron claros en identificar aquellas actitudes que valoran especialmente: experiencia docente, construcción de vínculo, atención a los estudiantes, manejo de estrategias pedagógicas, visión global de la carrera.

3.6.2.4. Dimensión Propuestas

Como parte de la propuesta de GD para acercarse a lo que los estudiantes piensan y sienten sobre lo que viven en las aulas, lo que perciben sobre la actuación de sus docentes, se previó indagar sobre lo que ellos creen que sería un curso ideal que favoreciera sus aprendizajes. De esa manera, esta última dimensión es sobre las cosas que los estudiantes entienden necesarias en un curso.

A lo largo de los cuatro encuentros aparecieron estas palabras con mayor frecuencia (Figura 29).

Más allá de las palabras esperadas (DOCENTE, MATERIA, CLASE) resaltan algunas significativas en relación a lo que esperarían de lo que consideran un buen curso, un curso que les permita aprender de forma ideal: HERRAMIENTAS, REALIDAD, TIEMPO, PRÁCTICA, INFORMACIÓN, MUNDO, EVALUACIÓN. Todas ellas han

que las clases sean dinámicas, que no es de un profesor hablando constantemente y tirando cosas, sino que puedas hacer aplicaciones de lo que estás dando y no sea sólo un monólogo de un profe hablando constantemente (G1E2)

por lo menos a mí me pasa que yo con la teoría todo bien, pero salgo el día mañana a trabajar y ¿qué hago? Entonces es parte de la preparación que te bajen en la tierra, que te pongan ejemplos, que te muestren casos. No me pasa de tener clases sumamente teóricas (G2E3)

me parece que estaría bueno que en la clase se diga bueno vamos a hacer práctica...el tiempo de clase se aprovecharía mucho mejor si fuera no magistral sino utilizado para otra forma, buscar herramientas para que los estudiantes se choquen con problemas con algo que se den cuenta que no saben, y que ahí en la clase el docente pueda orientar, o esto es lo que esperamos sobre cómo se resuelve esto (G4E1)

Surge la necesidad de que los cursos se presenten coordinados, ya sea por diseño del plan de estudios mediante la **transdisciplinariedad**, y/o por **trabajo colaborativo** de los profesores. Los estudiantes de diferentes carreras perciben que el desarrollo profesional no estaría encapsulado en asignaturas y que por tanto la interdisciplina sería muy positiva.

tengo un grupo de compañeros que siempre nos reímos: “Mira, va a empezar a dar de vuelta los tipos de barcos, los tipos de contenedores...” A nosotros nos pasa siempre. son cosas que dan siempre. Pero ya la vi 5 veces, el semestre pasado, no hace mucho en la carrera, el semestre pasado. Capaz que conectar con los otros profesores la coordinación (G2E2)

sí, me parece que falta eso: coordinación entre los profesores y entre las materias. Capaz puede ser más arriba en el nivel de los planes, pero también a nivel de profesores. Capaz podría ser mismo entre evaluaciones, la forma de interconectar materias no tendría que ser sólo del profesor si no entre evaluaciones, para mí eso sería un alivio. Si me decís en lugar de hacer cuatro trabajos iguales, hago uno para las dos materias y le pongo lo que se refiere a cada una sería ideal. (G2E1)

y la transdisciplinariedad siempre aporta. De qué me sirve ver aislado este tema y el mismo tema después otra vez aislado si poder conectarlos. En realidad, no me aporta nada (G2E3)

Aparece el reclamo de **clases desafiantes** de parte de un estudiante de Comunicación, entendiendo que eso los involucra y los lleva a mejores aprendizajes.

A mí de realmente que me desafíen es como realmente aprendo, si el profesor es bueno vas a venir igual... porque aprendés mucho más (cuando el curso te desafía). Y por más que te cueste la satisfacción es mucho más. Como que me voy conforme... que el docente te dé las herramientas para que sea difícil y a la vez que sea accesible. XXXX es el caso ideal, me fue excelente. Era difícil la materia, pero justamente eso me motivaba a decir, tá, la quiero romper en esto. Creo que él es el profesor ideal (G3E4)

Por otro lado, también proponen directivas acerca de lo que deberían hacer los profesores, mostrando **exigencia en lo académico**: exigen base bibliográfica, interdisciplina y uso eficiente de las herramientas y recursos disponibles.

hay una carpeta que dice bibliografía y vos y tenés un libro. Decime algo más. ¿un libro para todo el curso? (G3E3)

fomentar el tema de la inclusión de clases con docentes mezclados donde el conocimiento se pueda juntar (G4E1)

Yo creo que una cosa que le falta a los docentes es hacer buen uso de las herramientas que tienen. Han ido mejorando la plataforma, y hay muchos que no la saben usar. Así como tuvieron problemas para el zoom, que había docentes que estaban más duchos y otros que no. Me parece que podrían usar mejor la herramienta, estar más equipados. (G4E1)

Pero yo hablo de aprender mucho más (cuando hay exigencia) (G3E4)

Imaginando un curso ideal, los estudiantes apelan a lo conocido a lo largo de sus años de universidad, a partir de lo vivido y por actitud crítica frente a las acciones de sus docentes. Identifican estrategias pedagógicas como necesarias con énfasis en la relación con el mundo real o laboral a través de un enfoque práctico, la necesidad de traspasar los límites de las asignaturas y la importancia de que el curso les resulte desafiante.

b. Evaluación

Nuevamente en esta categoría se diferenciaron las opiniones sobre la evaluación, su rol y lo que esperan de ella en un buen curso. Una estudiante de Psicopedagogía plantea una visión general de la evaluación dándole un rol en el aprendizaje, hablando de un cambio necesario en los formatos utilizados para que sea realmente instancia de aprendizaje:

creo que una forma de crear estas condiciones es cambiar la perspectiva general de la evaluación, cambiar la forma. Porque realmente ahí es cuando la evaluación va a ser una instancia de aprendizaje de los alumnos. (G2E3)

Surge el deseo de cierta justicia necesaria en la evaluación, para una estudiante de Comunicación más con relación a **que se valoren adecuadamente** los diferentes desempeños, y para una estudiante de Negocios internacionales con la idea de que debería tenerse en cuenta no solamente el **producto** sino también el **proceso** y trabajo del estudiante

pero me gustaría que me lo reconozcan si soy mejor. (G3E4)

algo que yo creo que también está bueno es que se tenga en cuenta si te esforzaste si llevaste la materia al día, porque capaz que en el parcial te fue genial porque tuviste la suerte de que te fue bien y en lo del año no hiciste nada. La idea sería que si a vos te cuesta más, que si el profesor ve como llevaste todo el curso, y también lo considere (G4E2)

Se escucha una voz (estudiante de Negocios internacionales) que se acerca un poco a la idea de que el estudiante pueda tener **opciones frente a la evaluación**, que no siempre les venga dada y cerrada.

No digo con todos los trabajos porque no se puede, pero sí alguno para sumar, el que va a querer sumar puntos que va a hacer en tiempo y forma el que no, no le va a entregar. Yo creo que eso está bien no te digo con todo, pero con algún trabajo una cosa así, que sea más flexible (G4E2)

Por contraste, una estudiante de Informática pide más control de parte del docente.

eso (lo del checklist) en realidad en sí te da información para vos mismo, porque cualquiera puede entrar cliquear y decir "ya hice todo". Ahí te estás haciendo

trampa vos. Si después te fue demasiado mal es como que no estaría bien porque si dijiste que ya hiciste las cosas, que practicaste y todo y después te va horrible. Al checklist le agregaría alguna instancia de evaluación intermedia para que de verdad se vea del otro lado que realmente hiciste las cosas y que tengas una instancia que el docente tenga una cuestión de darse cuenta si estás entendiendo más o menos o no, que no sea solamente qué hizo o no. (G4E1)

Esta diferencia no parece ser tal, sino que fundamentalmente están apelando a una evaluación más integrada al proceso de aprendizaje, uno desde la libertad del estudiante y otro desde las ofertas que el docente le da.

Y, relacionado con lo que esperan de la evaluación, aparecen en uno de los grupos (en estudiantes de Logística y de Comunicación) referencias a la calificación. Sin dudas es un tema que los preocupa, que se relaciona con la idea de **justicia evaluativa**, pero también con relación a presentación a próximos estudios o trabajos de mejor nivel, y también de motivación del propio estudiante que percibe que se lo valora.

pero te digo lo que pasa, hay un gran problema con la escala, que son seis notas, tres notas para pasar. Y yo que realmente soy muy exigente conmigo misma y me importa que me vaya bien, no tengo puntos de diferencia con compañeros míos que vienen a Comunicación porque es una carrera fácil, y te da bronca. (G3E4)

yo opino lo mismo de las escalas, no soy traga, pero me preocupo, hago todo, y me pasó que hay un compañero que no hace nada, que te pide a vos los apuntes (yo se los paso, no me va a cambiar) y que después vos vengas que estudiaste tanto te saques 6 y él se saque 5!!, pero, loco, no hiciste nada, y te sacás solo un punto menos. Entonces para mí es un problema de la escala, porque si hubiera una escala del 1 al 12, capaz que salvás con un 7, pero no es lo mismo el que salva con un 12 que el que salva con un 9. Ahí ya estás marcando una diferencia. (G3E1)

en la escolaridad seguramente mía y de cualquier compañero de clase, y eso que yo nunca di un examen, seguramente tengamos todos el mismo promedio, o con muy poca diferencia. Y ahora si quiero postular a beca para posgrados, se me complica con la escala tan corta. (G3E4)

pero más que nada por motivación. No sé, tengo compañeras que vienen conmigo desde el liceo, que en el liceo siempre fueron un desastre, y acá son iguales, o sea estudian a último momento, no sacan apuntes, faltan y salvan la materia igual que yo. O capaz que la pasan con BMB y yo con MB, pero siento que eso hace que la facultad en general y el título en particular pierda prestigio... Yo lo hice bárbaro y me encanta y me recibo a tiempo. Obviamente estoy feliz por mí, pero me embola que se haga a la fama de la facultad. Mala fama (G3E4)

Se evidenció el conflicto que les genera la evaluación como elemento no siempre justo desde sus puntos de vista, lo que se manifiestan en pedir que se tenga en cuenta el trabajo del estudiante y no solamente el producto, así como en el reclamo por una justa calificación. Evidentemente el peso de la acreditación es importante. Tímidamente apareció la necesidad de contar con espacios para la toma de decisión del estudiante.

c. Participación

Que lo que viven como estudiantes no sea algo que simplemente les pase, sino que puedan tener espacios de intervención y decisión sobre ello, fue uno de los temas que aparecieron pensando en lo ideal.

Dos estudiantes definen la participación que imaginan es la necesaria, la **de iniciativa del estudiante**, y la relacionan con la posibilidad de aprender

y eso es lo que decía yo hoy que no solo nos pongan cosas, sino también exigir, y tratar de hacer los cambios, tú siempre... Tenés que ir a hablar las cosas a cambiar. Y también muchas veces está la estructura de que los profesores en la facultad son así. Y también si no vamos a golpear la puerta, si no les exigis un cambio no pasa (G2E1)

el interés en no sólo venir y dar la clase y tá. Sino hacer que te guste, que te interese, que busque la manera, si no es así, ¿cómo aprendés? (G3E3)

Otras estudiantes ven la existencia de la participación en la evaluación que los estudiantes hacen de los profesores al terminar cada curso. Entienden que si realizan una

evaluación pensada y adecuada pueden colaborar con la mejora de los cursos y de las estrategias de los profesores. Sin embargo, se muestran críticos con la forma que termina teniendo esta evaluación, ya que muchas veces son realizadas sin la reflexión necesaria, o no existe un espacio posterior de diálogo con los estudiantes.

hablando de la evaluación a los profes ... yo siempre me las tomé en serio, pero el otro día necesitaba bajar mi resumen académico para poner en mi currículum y no me dejabas y no tenía las encuestas hechas y las hice así (chasquea los dedos). Porque a mí me gusta hacer las tomándomelas en serio, pero fue un horror. (G2E4)

Está la evaluación docente pero no va tanto a lo que es la asignatura en sí, en general la hacemos apurados. Estaría bueno que el profesor pueda también evaluarse él mismo y ver qué estrategias toma para los siguientes años. Que realmente vea cosas que re pueden hacer y que todos los estudiantes tenemos presentes (G3E4)

me tomo el tiempo de escribirle una carta así (marca un espacio grande con las manos) con todo lo que me gustó y todo lo que no me gustó también. Me parece que falta eso de que el profesor vea lo que le pusimos y cuándo fue que se sintieron así o porque se sintieron así, pero charlando con los alumnos (G3E1)

La participación es vista por los estudiantes como importante, incluso para algunos de ellos como necesaria para “empujar” los procesos del aula. Se observan estudiantes más identificados con una forma de participación autónoma y proactiva, en cambio otros la piensan solamente como respuesta a lo que reciben de los docentes al evaluarlos.

Parecen entender la importancia de esta forma de participación, pero reconocen que las condiciones en que las realizan no siempre facilitan un proceso de evaluación docente de calidad, desperdiándose este espacio de participación.

d. Rol docente

En la ideación del mejor curso indudablemente el lugar del profesor debía aparecer. Algunos estudiantes claramente plantean la necesidad de **formación específica** en los docentes para poder desarrollar los mejores cursos.

yo tomaría (como lo más importante) eso de la pedagogía de los profesores (G4E2)

Aparte que siento que falta de verdad un curso que sea de docencia porque está bien que seas profesional, pero ...las pedagogías, las herramientas, las prácticas para enseñar mejor, para transmitir conocimiento. Para mí que tendrían que estar todos. Tendrían que estar obligados a pasar por eso y a aprobar una materia de eso. (G4E1)

En relación a la guía que esperarían que otorgaran los profesores, tres estudiantes de Empresas expresan sus visiones diferentes: por un lado que el docente atienda, acompañe y tenga en cuenta los procesos del estudiante, y por otro que se muestre más distante por considerar que ya son adultos.

creo que lo que más importa es que los profesores se interesen en ver si vos no estás avanzando, qué está pasando contigo. Pero no es que te digan, que te den una herramienta: mirá, si lo haces de esta manera capaz que te ayuda aprender, o es más adecuado aprenderla de esta manera. Algo que te enseña a aprender, no a pasar la materia (G3E1)

Creo que fomentar la búsqueda de contenidos para que uno se pueda sentir más cómodo estudiando y no sea solo con un libro y lo que está en clase y que uno después tenga que hacer el esfuerzo de ponerte a buscar para poder entenderlo de otra forma. (G4E1)

se supone que estamos grandes ya con un nivel universitario (G3E3)

Plantean también cuestiones de **coherencia** en los docentes, fundamentalmente en las propuestas de trabajo más prácticas y en el uso de recursos

el docente es el que sabe qué contenidos puede haber en internet o en otros libros que sean fiables, porque yo que me pongo a buscar información tengo que hacer muchos filtros, pero para conseguir otra forma que me explique que yo pueda ver repetidamente que pueda parar y pensar y decir esto va por acá. ... que el profesor te pueda brindar una guía que le parezca fiable o te diga por acá podés encontrar o que suba recursos distintos, que busque vídeos o que tenga un set de datos (G4E1)

muchos profesores tiran las cosas en la plataforma como vienen y después para encontrar algo de todo el semestre estás scrolleando y buscando y a veces quedan perdidas entre otras cosas que ya diste. Me parece que la organización de ese lugar tiene que ser buena y clara para que el alumno entre y para que el mismo docente encuentre todo. No sé cómo lo manejaron internamente, pero que tengan algún curso de buenas prácticas de eso que va acompañado de lo que es la pedagogía, puede hacer que la experiencia del alumno sea mucho mejor (G4E1)

sí lo del libro y distintos materiales entiendo, pero entregar la ppt. estoy a favor (G3E2)

Yo creo que el docente tendría que tener un poco más de idea de eso. Muchas veces te dicen “no pongas mucho texto si presentas un oral”, pero vos miras las diapositivas de ellos y tienen un montón de texto. Esto influye también al momento de prestar atención en clase, más ahora que es mucho más el peso de la diapositiva porque no hay pizarrón (G4E2)

Una estudiante de Psicopedagogía, finalmente, reflexiona acerca de que **no necesariamente sea lo mejor esperar lo mismo de todos los cursos o docentes.**

Parecería que el ámbito de la carrera de esta estudiante está influyendo en la forma en que valora el aprendizaje.

podríamos traer toda una lista de cosas y que los profesores trajeran toda la lista de cosas, y todo el mundo haciendo lo mismo, no estaría tan bueno. Creo que lo mejor es que al que le guste tal dinámica, la potencie. (G3E2)

Y una estudiante de Comunicación da la clave de lo que ella espera de los profesores en un buen curso, como elemento que está más allá de la discusión sobre estrategias didácticas:

para mí lo que se necesita en cambio, es la pasión que le mete el profesor (G3E4)

El lugar del docente se ve como importante en la idea del mejor curso posible. Su rol, ya sea como guía, como acompañante o enseñante, termina definiendo cómo es un curso. Proponen un docente con conocimientos, con manejo de los recursos, y con actuación

coincidente con su prédica. A la vez, hay quienes pueden expresar que no sería favorable que todos los profesores tuvieran iguales propuestas, que lo importante es que el profesor actúe de acuerdo a sus condiciones.

En la dimensión **Propuestas** es en la que se observan más claramente las percepciones de los estudiantes sobre lo que les sirve para aprender. En ella se vuelca todas las ideas que pudieron ensayar sobre lo que esperarían que sucediera en sus cursos para aprovecharlos y aprender más y mejor. Los diferentes aspectos presentados proponen cuestiones pedagógicas, estructuras de las carreras, formatos y criterios de evaluación y calificación, lo que esperan del docente y su visión sobre su propia participación en el curso, lo que se resume en la Tabla 46.

Tabla 46.

Resumen resultados dimensión Propuestas

Propuesta	Un curso ideal	Identifican estrategias pedagógicas con enfoque práctico relacionando los temas de estudio con el mundo real o laboral, la necesidad de traspasar los límites de las asignaturas y la importancia de que el curso les resulte desafiante.
	Evaluación	Apelan a la evaluación justa, que contemple el proceso del estudiante. Se reclamó por los criterios de calificación, que evidentemente pesa académicamente para los estudiantes. Débil propuesta acerca de la participación estudiantil en la evaluación
	Participación	Algunos estudiantes ven la participación como acción proactiva del estudiante y por tanto traccionadora de mejores procesos, otros la ven solo como respuesta a las demandas del docente. La evaluación del docente aparece como espacio importante no siempre totalmente aprovechado.
	Rol docente	La acción y postura que tenga un profesor en su curso (guía, acompañante, enseñante) determina, para los estudiantes, la calidad de un curso. Esperan de un docente que tenga conocimientos sólidos de su área, que maneje los recursos disponibles y que actúe de igual forma a lo que exige. No se percibe como lo ideal un modelo único y homogeneizado de profesor, sino uno que utilice las mejores herramientas que tiene.

3.6.2.5. Resultados grupos de discusión.

En general los estudiantes a lo largo de los cuatro grupos de discusión:

- mostraron ser buenos observadores de las estrategias docentes e identificaron algunos de los ítems del cuestionario como aspectos que suelen vivir, mostrando diferencias de estrategias docentes lo que parece tener relación con el tipo de carrera en la que se encuentran o con el curso en sí mismo y su orientación, ya más de área de ciencias duras o más humanística. Sin embargo, la mayor diversidad en las propuestas y vivencias las relacionan con el aspecto personal: depende de cada docente.
- dieron muestra de madurez al hablar del rol del estudiante en el aula, reconociendo que les compete personalmente involucrarse. Esto queda tensionado al reclamar que se los motive para aprender, pareciendo dar a entender que no es algo que les competa. Es, por tanto, un aspecto sobre el que profundizar.
- la evaluación apareció como tema de discusión con fuerza, como algo que los condiciona y preocupa. Parecen sentir que se les impone y no pueden hacer nada sobre ello. No visualizan la posibilidad de participar como agentes en las definiciones de formas de evaluar en forma general, pero pueden identificar situaciones en las que sí sucede, que al parecer no son tan pocas. Entienden que el apoyo y la guía del profesor como necesarios para lograr mejores aprendizajes.
- el clima de clase es un tema central no sólo desde el bienestar, sino que reconocen que la forma en que se desarrollen los vínculos en el aula termina repercutiendo en el aprendizaje. El relacionamiento positivo con profesor, el respeto mutuo, el involucramiento personal son altamente valorados.
- entienden la necesidad de acompañamiento a los docentes en cuestiones pedagógicas, ya que reconocen que no todos los profesores tienen formación o habilidades específicas.
- además del impacto de los profesores, entienden que hay condiciones estructurales que les afectan: los formatos y orientaciones de algunas carreras con cursos que no estiman centrales, la falta de visión global de la carrera y del

aporte de cada curso que tienen muchos profesores, las orientaciones sobre evaluación y los formatos de calificación.

– reconocen prácticas deseables como promotoras de mejores aprendizajes. Entre ellas destacan:

- el componente práctico presente en los cursos ya sea utilizado para aplicar los conocimientos que se van desarrollando o como ingreso al aprendizaje desde la situación real
- los aprendizajes anclados al rol profesional, ya que otorga sentido a su formación
- la coordinación entre asignaturas e interdisciplina. Parecen entender de la permeabilidad de lo disciplinar de cara a la profesión
- el clima de confianza
- las propuestas de evaluación con criterios claros, justas y con *feedback*
- que se les propongan desafíos adecuados, de manera de sentirse interpelados y movidos a querer aprender
- la necesidad de que los profesores cuenten con solidez disciplinar
- la disponibilidad de apoyos pedagógicos lo que creen necesario para los docentes.

Por la claridad con que reconocen las situaciones que los ayudan a aprender, se puede pensar en estudiantes que comprenden cómo aprenden, que, al tener espacios de escucha, se muestran analíticos y críticos de la vida como estudiantes universitarios.

Queda pendiente una exploración con estudiantes no becarios y de otras carreras no representadas en esta muestra para ratificar, matizar o modificar esta visión. Sin embargo, parecen resultados plausibles.

Queda planteada la importancia de consultarlos más a menudo, con estrategias y fines diversos, ya que tienen finos análisis y aportes.

3.6.3. Triangulando resultados

Una vez procesados y analizados los resultados de la aplicación del Cuestionario para la reflexión pedagógica a un conjunto de profesores y de la realización de grupos de discusión con estudiantes de la universidad, se propone hacer su integración de forma de poder realizar el análisis convergente incorporando las dos perspectivas (Creswell y Plano Clark, 2018; Rädiker y Kuckartz, 2020)

La convergencia se realizó partiendo de los resultados del flujo de datos del proceso cuantitativo, y los del proceso cualitativo, relacionándolos en la coincidencia o diferencia de forma de complementar los resultados (Rädiker y Kuckartz, 2020). De esta forma se buscó lograr una visión más rica y amplia que la obtenida de los análisis separados (Creswell y Plano Clark, 2018). Las dimensiones para la triangulación surgen de una combinación de los aspectos recogidos por los factores del cuestionario y de las categorías de los grupos de discusión.

El primer análisis se refiere a la **visión general** relativa al conjunto de las respuestas de lo que los profesores dicen hacer en sus cursos y la visión de lo que en general los estudiantes dicen vivir.

De las respuestas dadas al cuestionario se evidencia que los profesores dicen actuar de forma bastante coincidente con el modelo teórico de *Learner-centered*. El sesgo hacia los valores más altos de la escala Likert de las respuestas lo evidencia. Obviamente, como ya se ha planteado, esto puede ser consecuencia del tipo de muestra con el que se trabajó (voluntaria), y también se puede presumir la existencia de sesgo, ya sea de Aceptabilidad, de Anticipación de hipótesis o Estructural (Caputo, 2017; Choi et al., 2010). Por su lado, los estudiantes manifiestan mayor percepción de variación en la actuación de sus docentes, menos desbalanceada hacia acciones positivas. Identifican docentes que se comportan muy de acuerdo a lo que el cuestionario propone, y otros que actúan muy diferente a lo descrito.

En el análisis de **diferencias entre los grupos de profesores**, no es posible confirmar muchas de carácter significativo. Los profesores no se diferencian en sus respuestas en base a su sexo, edad, tipo de dedicación a la universidad o formación que tengan. Solamente se pueden encontrar diferencias en aspectos relacionales, de clima de clase y

de motivación entre los profesores de áreas humanísticas y de ingeniería. También, dependiendo de los años que llevan desempeñándose como profesores universitarios aparecieron diferencias entre la actitud favorable a la interdisciplina y sobre el concepto de agencia del aprendizaje por parte del estudiante. Es significativa la diferencia entre las respuestas de los profesores noveles y los que hace más de 25 años que son profesores de la educación superior. Por su parte los estudiantes, de forma coincidente, dicen percibir diferencias en la forma de actuar de los profesores de ciencias y los de humanidades, en los que identifican diferentes estrategias pedagógicas. Los estudiantes llegan más allá: parecen creer que la disciplina determina la forma de actuar de los docentes. Reconocen también que encuentran diferencias en general entre los profesores con más experiencia que con los noveles. Pese a esta percepción, coinciden y reafirman que las experiencias que viven en las aulas son muy diversas y que el peso de esa variabilidad está dado por la persona de los docentes, más que por otra variable. Dentro del reconocimiento del peso de lo personal, identifican aspectos que creen valiosos: la experiencia como docente que le permite manejar el curso con solvencia y sin titubeos, la importancia que le dan a la construcción de vínculo, al docente que lo promueve y se muestra disponible, la atención que le prestan a los estudiantes, la capacidad en el manejo de estrategias pedagógicas variadas y adecuadas a los aprendizajes, y a la existencia de visión global sobre la carrera entendiendo su curso como parte del proceso de la profesionalización.

La variabilidad percibida por los estudiantes, independiente de condiciones contextuales, parece coincidir con el escaso carácter explicativo de las variables independientes que se encontraron en el análisis inferencial de las respuestas de los profesores.

Analizando los diferentes aspectos propios de la actuación docente dentro de un enfoque centrado en el estudiante, el primer punto es precisamente el foco que se pone en el **estudiante como persona y en el desarrollo de sus aprendizajes**. En esta dimensión es en la que se encuentran algunos de los ítems menos valorados. Teniendo en cuenta el desbalance de todo el cuestionario en los valores más positivos, este es un interesante hallazgo. En esta situación se recoge que los profesores no enfocan sus acciones en que los estudiantes comprendan los procesos para aprender, no disponen de espacios y guías para que el estudiante desarrolle procesos metacognitivos, que no es habitual que

seleccionen diferentes metodologías de enseñanza o que planifiquen un abanico de actividades suponiendo su diversidad. Sin embargo, dicen que es muy habitual que actúen creando condiciones para el logro general de aprendizaje. El peso de las respuestas generales del factor Procesos cognitivos y metacognición, confirma que no es aspecto clave reconocido por los docentes, aun cuando dicen reflexionar sobre esto. Los estudiantes, en cambio, identifican casos particulares de profesores que se preocupan por el logro de aprendizaje de los estudiantes incluyendo en la toma de decisión su situación particular. Coinciden en que no hay muchos espacios de reflexión y apropiación de los procesos de su aprendizaje, agregando que creen que los profesores tampoco los conocen. Destacan también la desconexión general de los profesores acerca de las exigencias de cada carrera y el no comprender el peso de cada curso sobre el camino de profesionalización del estudiante.

En cuanto a las diferentes **orientaciones generales de enseñanza**, los profesores manifiestan muy fuertemente la identificación de metas y su explicitación a los estudiantes. Este foco es muy claro en relación a las metas de tarea, no tanto acerca de las metas de aprendizaje que guían todo lo propuesto en el curso. Los estudiantes lo identifican claramente y lo profundizan al reconocer que muchos profesores explicitan las grandes metas (objetivos) al inicio del curso, pero luego no vuelven a reiterarlos y parece que se dejan de tener presentes.

De forma complementaria de este aspecto aparece la visión de la guía o **retroalimentación** como acompañamiento al proceso para el logro de las metas de aprendizaje. Los profesores manifiestan responsabilizarse medianamente de esta estrategia para favorecer el logro de los aprendizajes. Los estudiantes matizan esto diciendo que las retroalimentaciones que reciben en su mayoría son hechas de forma grupal, aunque tienen claro que lo que más los ayuda a aprender es recibir devoluciones personales sobre su tarea y desempeño. Reconocen que la guía constante a lo largo del curso no es lo habitual, y valoran mucho cuando existe porque la ven necesaria para el logro de aprendizajes.

Como otra de las orientaciones generales se evidencia el **peso de lo académico** en las propuestas docentes: el aporte del curso, la identificación de contenidos centrales y el lenguaje. Por su lado los estudiantes valoran la solvencia de los profesores en la disciplina, la que suponen ineludible.

Respecto al **sentido del aprendizaje**, los profesores destacan por su alta valoración la aplicación de los conocimientos y la habilitación de la interdisciplina. La activación y aplicación de lo que se va aprendiendo es una de las ideas que los profesores decididamente manifestaron cumplir muy a menudo. Por su parte, los estudiantes fueron enfáticos en que las propuestas que favorecen el aprendizaje son las que se enfocan en la realidad de la profesión y las que pueden ir más allá de los límites de la disciplina, aunque reconocen que no es lo usual porque muchos profesores no conocen el entramado disciplinar de los planes de estudio y no pueden establecer vínculos con los otros cursos. Identifican los casos de profesores reconocidos en la profesión y que vuelcan su experiencia en sus cursos, eso les permite dar sentido a lo que van aprendiendo.

Dentro de la búsqueda de sentido aparece la estrategia de proponer desafíos para el aprendizaje. Los profesores dicen que es bastante común que propongan situaciones desafiantes como medio, mientras los estudiantes dejan en claro que tanto el desafío adecuado como la utilización de modelos alternativos a la clase magistral es lo que les resulta adecuado.

Un nodo central pasa por identificar los espacios de **participación** existentes y cómo son percibidos por ambos colectivos. La participación del estudiante puede tener diversos alcances y es uno de los aspectos centrales del enfoque *Learner-centered* relacionado con la agencia del aprendizaje. Los profesores destacan que en sus cursos hay una habilitación a que el estudiante se exprese, que manifieste sus puntos de vista, que se lo promueve muy especialmente. Dicen buscar que el estudiante desarrolle criterios propios y que los pueda comunicar abiertamente. Los estudiantes lo confirman y aseguran que es una de las prácticas más extendidas en la universidad. Lo que no parece ser una práctica muy frecuente es que los estudiantes compartan decisiones sobre los cursos: temas, recursos a utilizar y formas de evaluar. Los profesores dicen solamente favorecer la elección de recursos, pero escasamente las otras formas de participar. Coinciden los estudiantes, agregando que no solamente es un aspecto poco común, sino para muchos de ellos algo nunca experimentado y que sienten que no les compete. Quienes lo han experimentado reconocen cuanto aporta al aprendizaje. Curiosamente, cuando relatan experiencias particulares, aparecen formas de

participación en la que se los invita a definir formas de evaluación, o tiempos o criterios.

El involucramiento es una meta que se relaciona con la participación y con la búsqueda de sentido en los aprendizajes. Los profesores dicen con fuerza que muchas veces las propuestas que hacen involucran a los estudiantes. Los estudiantes, si bien manifiestan que en parte es su responsabilidad involucrarse en lo que se propone en los cursos, a la vez esperan que los profesores los motiven con sus propuestas. Es como declarar que necesitan ser motivados externamente para poder involucrarse responsablemente.

La **evaluación** tiene para los profesores bastante peso utilizándola para redireccionar el curso. Tiene menos peso la idea de que la evaluación sea espacio para seguir aprendiendo. Tampoco parece ser habitual que los estudiantes se evalúen entre ellos, lo que parece indicar que los profesores entienden que es algo que les corresponde en exclusiva. Los estudiantes, por su lado se sienten presionados y condicionados por la evaluación y por otro no encuentran mucho margen de maniobra: entienden que es algo que no depende de ellos. Sin embargo, manifiestan la necesidad de que se establezcan formatos más variados de evaluación: dicen que un formato homogéneo no favorece las diferentes capacidades y habilidades y no se sienten bien evaluados de esa forma. El otro reclamo es el de justicia mediante la evaluación, que los criterios sean claros, que las calificaciones respondan a los niveles ciertos de desempeño.

Desde el enfoque teórico el **clima** que se establezca en el curso es central. Lo es también en los resultados recogidos. Los estudiantes con mucha insistencia hablan de vínculos, de confianza con el docente, de cercanía. Y dicen que es en espacios con esas características en los que aprenden mejor porque pueden expresar sus dudas sin temores, opinar sabiendo que se lo respetará. Reconocen que si el clima positivo y de confianza no existe es responsabilidad exclusiva del docente y que ellos no tienen mucha posibilidad de maniobra. Identifican los casos de profesores que crean el buen clima y aquellos que no lo hacen, con casos en los que no es posible establecer comunicación fluida. Esto lo viven con frustración. Los profesores, por su lado, si bien se vuelcan a valores muy positivos en el factor Personalización, motivación y clima, reconocen que la comunicación de sentimientos no es lo usual en su curso.

Hay algunos tópicos que solo aparecieron en los grupos de discusión. Por un lado, los estudiantes reconocen que la mayoría de los profesores necesita **formación en**

pedagogía universitaria. Describen las diferentes propuestas que los favorecen y dicen que, aunque ven el esfuerzo de algunos profesores, es algo que todavía debe desarrollarse.

Por otro lado, van más allá de los docentes y se preocupan por las **estructuras de las carreras**, los criterios de calificación y evaluación. Claramente no era el núcleo de la investigación, pero resulta interesante que lo analicen, ya que muestra la capacidad de análisis de estos estudiantes. Ven también la necesidad de que los profesores cuenten con la visión global de la carrera en la que dictan cursos y cómo aportan desde cada curso al perfil de egreso final.

También, por un tema del momento en que se llevaron adelante las técnicas de investigación, todo lo vinculado a las particularidades de la educación en tiempos de pandemia aparece solamente en los grupos de discusión. En este tema, identifican cuestiones propias, algunas que favorecen y otras que no, pero son capaces de reconocer que las clases y los profesores en los que los “buenos profesores” lo seguían siendo en el espacio virtual, al igual que los que evidenciaban dificultades pedagógicas, las mantuvieron. En el tema de la evaluación se agregó mayor complejidad con los formatos, y esta vez establecen una diferenciación entre profesores de cursos de ciencias y de humanidades. Agregan a la demanda de formación pedagógica para los profesores, que se los forme en el manejo de la virtualidad, de las videoconferencias y el uso óptimo de las plataformas.

En la Tabla 47 se sintetiza esta triangulación.

Tabla 47.*Triangulación resultados aplicación cuestionario y grupos discusión*

	Profesores	Estudiantes
Visión general	Manifiestan comportarse muy frecuentemente como plantea el cuestionario. Sesgo a valores más altos de la escala	Identifican algunos profesores actuando como lo plantea el cuestionario y otros muy alejados. No reconocen la existencia de algún docente que actúa totalmente de acuerdo a los principios presentados
Variabilidad	Aun con corrimiento general a los valores más altos, se observa importante variabilidad en las respuestas dadas a los ítems. Se evidencia diferencia significativa solamente en relación al área de desempeño entre los docentes de áreas humanísticas y de ingeniería, en aspectos relacionales, de clima de clase y de motivación. Se encuentra diferencia significativa a partir de los años de experiencia sobre la importancia de la interdisciplina y de la agencia del estudiante. No se encontraron diferencias significativas en los grupos de respuestas al analizarlas por sexo, edad, tipo de dedicación, o formación máxima de los profesores	Reconocen la variabilidad en las acciones docentes. Principalmente lo enfocan en la persona del docente. Aparecen diferencias relacionadas a las áreas disciplinares, identificando más actitudes positivas hacia el aprendizaje en docentes de cursos humanísticos que en docentes de ciencias básicas. El área disciplinar de cierto modo determina la forma de enseñar. La experiencia como profesores creen que les da elementos para dominar mejor el curso y salirse de lo preestablecido (flexibilidad). Aspectos que más valoran en los docentes: experiencia docente, construcción de vínculo, atención a los estudiantes, manejo de estrategias pedagógicas, visión global de la carrera.
Foco en el aprendizaje	No se identifica como frecuente que se favorezca la apropiación de los procesos de aprender de parte de los estudiantes.	Reconocen que los profesores no favorecen que los estudiantes se apropien de los procesos. Creen que los propios profesores no los conocen.

Balance de poder	Resaltan favorecer el desarrollo de criterios propios y opiniones en los estudiantes En cuanto a la agencia, solo dicen habilitar en parte la elección de recursos. No se reconoce favorecer el monitoreo del propio estudiante ni la evaluación entre pares.	Destacan que es común que se habilite la expresión personal de opiniones, que se propongan debates y se les pida opinión. Sienten poca posibilidad de incidir en los cursos, en los temas, tareas y menos evaluaciones, aun cuando identifican situaciones en las que se les hace participar en algunas de estas definiciones.	
Orientaciones generales	Aprendizaje con sentido	Favorecer la interdisciplina y la aplicación de los conocimientos aparecen muy representados. El desafío a los estudiantes como estrategia se presenta con apoyo medio. Ven a los estudiantes bastante involucrados	Identifican como necesario y favorecedor del aprendizaje el componente práctico de los cursos, desde la situación real o anclados al rol profesional, ya que otorga sentido a su formación Dicen que la coordinación entre asignaturas e interdisciplina no es lo común. Importancia de sentirse desafiados Reconocen que les compete personalmente involucrarse, pero dicen necesitar que el profesor los motive.
	Estrategias de enseñanza	Reconocen como muy frecuente el identificar las metas de aprendizaje, pero en relación a las tareas, no tanto como objetivos de salida. Muy valorada la identificación de contenidos fundamentales. No reconocen realizar muy frecuentemente el <i>feedback</i> para el aprendizaje. Importancia en la identificación de contenidos centrales, curso valioso académicamente, vocabulario Presentan más respuestas positivas las afirmaciones relativas a cuestiones propiamente académicos.	Reconocen que se identifican las metas, pero se desdibujan a lo largo del curso. Entienden que el apoyo y la guía del profesor como necesarios para lograr mejores aprendizajes. No es común la guía a lo largo del curso. Lo individual no es el <i>feedback</i> individual Manifiestan la necesidad de que los profesores deben contar con solidez disciplinar. Reconocen la importancia de la exigencia académica Reconocen necesaria la variedad de estrategias

	Evaluación	<p>Presentan más respuestas positivas los relativos a la evaluación como fuente de evidencias para modificar su enseñanza. No se privilegia la evaluación como procesos de aprendizaje. No se promueve la evaluación entre pares.</p>	<p>Reclaman mayor variedad de formatos y sistema justo que valore adecuadamente. Reconocen su espacio de oportunidad en la evaluación docente No es común la evaluación entre pares</p>
	Diversidad	<p>No parece planificarse con diferentes metodologías de enseñanza o actividades respondiendo a la diversidad. No demasiado peso a la aceptación de la diversidad Dicen crear condiciones para el logro general de aprendizaje</p>	<p>Identifican casos de atención a diversidad y otros que no lo tienen en cuenta y trabajan de forma homogénea. Ven falta de conocimiento de los docentes de las exigencias de la carrera de forma global (más allá de su curso) y de la realidad de los estudiantes.</p>
Clima	<p>El factor relativo al clima de clase es el que presenta más porcentaje de respuestas en los niveles más altos, aunque ninguno de sus ítems particularmente presente las respuestas más positivas. No siempre se facilita la comunicación de sentimientos. No aparece mucho énfasis en los aspectos colaborativos</p>	<p>Identifican como central el clima de confianza en el aula, les importa la cercanía del docente. Lo ven como responsabilidad del profesor. Valoran la disposición e implicancia de algunos docentes El clima de clase es un tema central no sólo desde el bienestar, sino también en el aprendizaje. El relacionamiento positivo con profesor, el respeto mutuo, el involucramiento personal son altamente valorados. Manifiestan problemas cuando el docente no es accesible. Valoran los espacios de colaboración, pero con ciertas condiciones</p>	

Formación pedagógica		<p>Entienden la necesidad de acompañamiento a los docentes en cuestiones pedagógicas, ya que reconocen que no todos los profesores tienen formación o habilidades específicas.</p> <p>Identifican formatos pedagógicos que favorecen el aprendizaje y que los profesores deberían tener.</p> <p>Aclaran que no les interesa que todos los profesores actúen con las mismas estrategias: reclaman variedad de enfoques y propuestas adecuadas a las disciplinas y aprendizajes.</p>
Aspectos estructurales		<p>Identifican cuestiones del diseño de carrera o funcionamiento como complejas para favorecer aprendizajes: cursos, criterios evaluación, calificaciones</p>
Contexto de pandemia		<p>Se incorpora como contexto a tener en cuenta.</p> <p>Entienden que requiere condiciones de dominio específico de parte de los profesores y que se deben formar en él.</p>

3.7. Estudio 2: Discusión y conclusiones

El Estudio 2 se planteó con la finalidad de cumplir con los Objetivos específicos 3 y 4 de esta investigación,

- OE3: Identificar características de las prácticas de enseñanza en la universidad relacionadas con el enfoque *Learner-centered* desde las percepciones de profesores y estudiantes
- OE4: Proponer líneas de apoyo al desarrollo docente de los profesores de la universidad coherentes con los datos obtenidos

Para poder dar respuesta al OE3 se realizaron dos procedimientos de recolección de datos. Por un lado, buscando acceder a la visión de los profesores se aplicó el cuestionario para la reflexión pedagógica del profesor, validado en el Estudio 1. Y, para poder alcanzar la percepción de los estudiantes, se realizó un acercamiento cualitativo mediante grupos de discusión.

De los resultados obtenidos en el OE3 se podrá tener una referencia de las prácticas de enseñanza que existen en la universidad, y en base a ello se verá desde el enfoque LC, cuáles son los aspectos que requerirán más apoyo institucional, cuáles requieren intervención específica de forma de poder definir algunas líneas para el trabajo del centro LUDUS.

Para la discusión se seguirán las dimensiones que se tuvieron en cuenta en la triangulación.

Previamente se debe recordar el carácter de las muestras con las que se trabajó. Al no ser aleatorias y representativas, los datos recogidos se manejarán con carácter no generalizable, aun cuando permitan identificar pistas de la situación real y brindar insumos para propuestas de apoyo pedagógico.

En la aplicación del cuestionario a profesores, el corrimiento marcado hacia las respuestas en los valores más positivos de la escala Likert habilita a pensar en un sesgo. Esto es previsible dado el carácter de autoadministración del cuestionario, el lugar desde el que se los invitó a participar y la decisión voluntaria de hacerlo. Reconocido este hecho, se identifica la importancia de analizar, interpretar y concluir a partir de los aspectos del cuestionario menos sesgados positivamente.

En la de estudiantes, aún con las restricciones de acceso a la muestra, mediante el diálogo en los grupos de discusión se pudo observar variación importante en sus posturas, sin manifestar sesgo por desempeño o relación con la institucionalidad de la universidad.

Como se vio, la **respuesta general** de los profesores muy corrida a los valores superiores que podrían hacer pensar en experiencias de enseñanza muy centradas en el estudiante no coincide con las percepciones de los estudiantes que identifican que hay profesores que coinciden con muchas de las características presentadas, y otros que no coinciden en absoluto. Los estudiantes reconocen que no existe ningún profesor que cumpla con todo lo que se plantea en el cuestionario. De alguna manera coincide con el planteo de Schweisfurth (2015) y Bremner (2019) de que no es posible pensar en un enfoque LC de todo o nada, sino que se lo debe analizar como un continuo y en el que se encontrarán docentes y formas de enseñar más o menos híbridas. Esta variabilidad también se reporta en el estudio de Blumberg y Pontiggia, (2011) que identificaron cursos con variaciones entre los que presentaban bajas a altas tasas de transformación hacia enfoque LC.

Los estudiantes de nuestro estudio llegan a decir que la variedad es importante *“todo el mundo haciendo lo mismo, no estaría tan bueno”* (G3E2), entendiendo que las propuestas deben adecuarse al curso y sus características y a aquello en lo que el docente es más competente. De alguna manera la variedad de formatos y acciones, la hibridez se valora como importante (Wohlfarth et al., 2008).

También Chocarro et al. (2014) reconocen en su estudio esa variación, identificando que la transformación de los cursos no es homogénea sino que hay facetas que se transforman con más facilidad o velocidad que otras, lo que resulta coincidente con la visión de los estudiantes.

De acuerdo a lo planteado a partir del posible sesgo en las respuestas docentes y la diferencia de percepción que tienen los estudiantes, es muy probable pensar, como lo plantea Bremner (2019) que la adhesión de los profesores al modelo LC sea bastante real, y que es la implementación la que choca con la realidad y donde se dificulta, llevando a terminar en propuestas y docentes con aspectos más cercanos al modelo y otros muy lejanos a él. Es posible interpretarlo de esta manera dadas las características del instrumento y su aplicación (muestra no aleatoria voluntaria).

Dentro de esta **variabilidad**, los estudiantes identifican que las diferencias responden mayormente a la persona del profesor, lo que concuerda con la idea de la cantidad de habilidades que el buen profesor debe desplegar (Bain, 2011) ya que resulta muy difícil que todos las desarrollen de forma continua, natural y homogénea, lo que sugiere una mayor o menor influencia en el desarrollo de formas de enseñanza centradas en aprendizajes genuinos (Hattie, 2012).

Apareció, sin embargo, una diferenciación dependiente de la institucionalidad o la disciplina: los estudiantes perciben más adhesión a la enseñanza centrada en el estudiante en profesores de áreas humanísticas que en profesores de ciencias. En los profesores se evidenció esa diferencia solamente al referirse a profesores de Ciencias Humanas y Humanidades comparados con los de Ingeniería y Tecnologías en relación a aspectos de clima de clase, vínculos y motivación. Este hallazgo coincide con lo encontrado por Jiménez Hernández et al., (2019) en profesores de Murcia. Sería interesante profundizar en este aspecto, pero se puede sospechar que la estructura disciplinar de las ciencias básicas tiene tal peso en los cursos que se dificulta el balance hacia aspectos más vinculares o motivacionales.

Otra diferencia significativa a partir de variables contextuales se encontró en los profesores, en relación a la experiencia docente que apareció como determinante en la valoración que hacen de la interdisciplina, y en el favorecer espacios de agencia del estudiante sobre su propio aprendizaje. Los estudiantes identifican diferencias en la forma de enseñar dependiente de la experiencia docente al reconocer que los años de docencia les otorgan flexibilidad y dominio sobre la disciplina pudiendo salirse de lo preestablecido. Keith (2019) en su investigación encontró también que los años de docencia son un factor favorecedor del enfoque LC. En su investigación, también encontró diferencias relacionadas con la edad y sexo que no se evidenciaron en el presente estudio. Sin embargo, aun cuando no se reveló en esta investigación, sería interesante tener en cuenta el planteo de Mayor (2009) acerca de la oportunidad que suponen los profesores con pocos años de desempeño ya que podrían estar menos contaminados con la urgencia de la carrera académica y por tanto puedan centrarse más en la docencia. Es un punto que sería necesario profundizar en el plantel docente de la universidad y supone un público interesante para trabajar desde el centro LUDUS.

Hallazgo 1 - Las diferencias encontradas en el colectivo de profesores y respaldadas por las percepciones de los estudiantes en relación a la forma de encarar los cursos dependiendo de las áreas de conocimiento y acerca de los años de docencia deberían tomarse en cuenta a la hora de pensar los apoyos pedagógicos. Será necesario profundizar en el origen de esas diferencias, si son solamente por las particularidades de las ciencias básicas y los cursos humanísticos o si son más institucionales dependientes de orientaciones de las carreras. En cuanto a la mayor cercanía con el enfoque por parte de los profesores con más experiencia, sería necesario plantear alguna estrategia que aproveche esas visiones y experiencia.

Una de las cuestiones centrales en el enfoque LC es que se centra en los aprendizajes (McCombs, 2001a; McCombs y Miller, 2007; Weimer 2013), y para eso se deben comprender los **procesos implicados**, potenciarlos y favorecer que los estudiantes los conozcan y aprovechen a su favor (Weimer, 2013). En la presente investigación los docentes responden con menor acuerdo en el factor que se refiere a ello. No aparece como muy frecuente que los estudiantes puedan explicar la forma en que aprenden ni que se destinen momentos a reflexionar sobre los procesos de aprender.

Esto se confirma con los dichos de los estudiantes que manifiestan que no es algo que suceda, y que probablemente los docentes tampoco conozcan esos procesos. Se entiende como una apreciación acertada desde el momento que no han tenido formación específica. Se respalda esta idea cuando las únicas voces que reconocen que los profesores sí piensan y promueven explicitar los procesos de aprendizaje en sus estudiantes, son las de estudiantes de Psicología y Psicopedagogía, con profesores que dominan estos conceptos profesionalmente.

Desde las definiciones del enfoque, este aspecto referido a los procesos de aprendizaje es central. McCombs y Whisler (2000), Kilic (2010), Weimer (2013) lo identifican como imprescindible para la gestión de los procesos por parte del propio estudiante permitiéndole optimizarlos, y hablan de la apropiación y reflexión necesaria sobre estos procesos como fundamental. Doyle (2008) y Abdelmalak y Trespacios, (2013) dicen claramente que es una de las funciones centrales e irrenunciables del profesorado, y a la vez el más democratizador. Schweisfurth (2013) y Bremner (2019) agregan que el que los estudiantes comprendan sus procesos es uno de los caminos para alcanzar desarrollo

de habilidades de alto nivel. Y al referirse a los buenos profesores universitarios, Bain (2011) destaca como una de sus características el haber reflexionado y estar dispuestos a formar a los estudiantes en el conocimiento acerca del aprendizaje.

Hallazgo 2 - Por los resultados obtenidos a partir de las percepciones de profesores y estudiantes sobre la comprensión de los procesos de aprendizaje de parte de los profesores y su consecuente favorecimiento y dominio por parte de los estudiantes, es posible decir que es un aspecto que no se encuentra desarrollado aún en la universidad y sobre el que habría que trabajar, entendiendo su rol central en el enfoque centrado en el estudiante y que busca sus mejores aprendizajes.

Otro aspecto clave de la enseñanza LC es el enfatizado por Weimer (2013) en sus cinco claves, y es el del **balance de poder**. Es quizás uno de los aspectos que más contradice un enfoque tradicional de enseñanza, en el que el dominio, la toma de decisiones y los puntos de vista que prevalecen son los del profesor. Claramente se relaciona con el punto anterior sobre el dominio de los procesos de aprendizaje: un estudiante que sabe cómo aprende puede actuar de forma proactiva sobre ese aprendizaje (Schiller, 2002).

En las respuestas al cuestionario, los profesores dieron la mayor cantidad de respuestas en los valores más bajos de la escala a lo referido al empoderamiento de los estudiantes, a la agencia de su propio aprendizaje. Que los estudiantes puedan mostrar sus preferencias temáticas o resolutivas y sobre todo que puedan proponer actividades de clase o formas de ser evaluados están entre los ítems con menos reconocimiento de parte de los profesores. Se muestran algo más inclinados a permitir la elección de recursos para el logro de los aprendizajes, y las formas de participación y otorgamiento de voz al estudiante dicen ofrecerlo a través de potenciar las opiniones, promoviendo los debates y favoreciendo la criticidad.

Los estudiantes, coincidentemente, reconocen que la participación y habilitación a opinar en los cursos como forma de desarrollar el pensamiento crítico es algo muy común en la universidad. Sienten, que otro tipo de participación, más orientada a la toma de decisión en los cursos es algo que no sucede en general, aun cuando pueden identificar relatos de toma de decisión sobre formatos y tipos de evaluación, por ejemplo. Llegan a entender que es parte de las prerrogativas del docente y que no tienen mucho margen de acción en ello. Esto puede responder a la explicación que encontraron

Wohlfarth et al. (2008) de que los estudiantes no se sentían capaces de tomar esas decisiones en los cursos por carecer de habilidades necesarias, o al hallazgo de Bishop et al. (2014) en el que los estudiantes se sienten cómodos dejando esas decisiones en los profesores. Sería interesante indagar un poco más en el tema, sobre todo a partir de los relatos de habilitaciones a toma de decisiones concretas.

Esto, fundamentalmente por los puntos de vista coincidentes en lo manifestado por profesores y estudiantes llevan a pensar en una distancia entre los cursos de la universidad y un enfoque verdaderamente centrado en el estudiante y su aprendizaje. Es un eje central del mismo, relacionado a la formación para la vida democrática y la toma de decisiones (Schweisfurth, 2013; Bremner, 2019), dando lugar a la construcción de confianza y responsabilidad personal (Oyelana et al., 2022), a la toma de sentido e involucramiento (Abdelmalak y Trespalacios, 2013), favoreciendo el esfuerzo para alcanzar las metas (Committee on Academic Programs and Teaching (CAPT) Learner-Centered Task Force, 2005) al sentirse dueños de sus procesos (Boyadzhieva, 2016), y que repercute en el éxito académico (Blum-Smith et al., 2021; Üzüm y Pesen, 2019). Y, como se decía más arriba, permite que se conozca como aprendiz (Kiran, 2020).

Desde otras investigaciones pueden surgir las explicaciones a las dificultades para el pleno cumplimiento de este aspecto del enfoque. Chocarro et al., (2014) encontraron que este era uno de los puntos que más intervención requeriría para concretarse, al igual que Blumberg y Pontiggia, (2011) que en su estudio de *syllabus* universitarios hallaron que éste es el aspecto que está menos presente. Probablemente, la distancia entre los formatos de enseñanza universitaria tradicionales, con alto peso de lo académico (Oyelana et al., 2022) y fundamentalmente a la dificultad de pasar de la aceptación conceptual de un enfoque centrado en el estudiante a la aplicación completa del mismo, que supone dejar de lado la acción docente proveedora del conocimiento y renunciar al estatus de proveedor de conocimientos (Lojdová, 2019).

Hallazgo 3 - El pasaje de poder en la toma de decisiones a los estudiantes, tanto en la visión de los profesores como de los estudiantes no parece ser lo prevalente en los cursos de la universidad. Indudablemente, dada su centralidad en el enfoque y sus consecuencias en el desarrollo de aprendizajes y autonomías, debería ser otro de los puntos importantes en el acompañamiento a

los docentes que se planifique en la universidad de cara a enseñanzas más centradas en el aprendizaje.

Desde la perspectiva de LC el aprendizaje necesita comprensión profunda, motivación e involucramiento (Schweisfurth, 2013), lo que va de la mano con que el estudiante le encuentre **sentido al aprendizaje**, que lo entienda pertinente y relevante.

Los estudiantes de los grupos de discusión manifiestan que los aprendizajes adquieren más sentido cuando se relacionan con situaciones reales, cuando tienen componentes prácticos, cuando se integran disciplinas y fundamentalmente al tener relación directa con la profesión para la que se están formando. Los profesores dicen favorecer la aplicación de conocimientos y la vinculación de saberes entre disciplinas. Sin embargo, los estudiantes aun reconociendo lo importante que es, manifiestan que la interdisciplina no es algo muy habitual. Identifican momentos específicos en los que se implementaron trabajos de integración entre cursos y los valoraron enfáticamente. Este aspecto coincide con lo identificado por Whitehead et al. (2021) que evidenció la integración de conocimientos como una de las condiciones que impactan en los aprendizajes.

El reconocimiento a la aplicación de conocimientos coincide con el enfoque LC que plantea la importancia de que se utilicen situaciones reales (Chocarro et al., 2007; Doyle, 2008), auténticas, de primera mano, que tienen que ver con la vida de los estudiantes. Schweisfurth (2015) completa este carácter de autenticidad de las propuestas incluyendo el carácter teórico práctico que deben tener, de aplicación. Whitehead et al., (2021) agregan que al relacionarse con el mundo real favorecen apropiación y transferencia del aprendizaje, una de sus finalidades.

Como se decía más arriba, y por tratarse de un espacio universitario, el sentido del aprendizaje tiene que ver con la profesión y es algo que mucho destacaron los estudiantes, lo que se relaciona con lo propuesto por Fink (2003) y Chocarro et al., (2007) al hablar del impacto de las experiencias de los estudiantes con su futuro laboral, así como Bransford et al. (2000), McCombs (2001) y Schweisfurth, (2013) que relacionan el sentido con el futuro y lo que el estudiante piensa o espera hacer.

En este punto, una percepción de los estudiantes es de valoración y agradecimiento a los profesores que, compartiendo la profesión en la que se están formando, les presentan la

visión profesional, se la acercan y vuelven real desde sus propias y valiosas experiencias.

Hallazgo 4 - En definitiva, la relación con la profesión y la integración de conocimientos aparecen como importantes para los estudiantes y profesores, aun cuando los estudiantes dicen que no es lo habitual. Será necesario atender esta discrepancia en lo manifestado por docentes y estudiantes.

En lo que tiene que ver con un aprendizaje con sentido, un aspecto vinculado y relevante en el enfoque LC es todo lo relativo a la **motivación e involucramiento** de los estudiantes. En este estudio, los estudiantes dan importancia al carácter desafiante de las propuestas, mientras los profesores le otorgan un nivel de bastante atención. El desafío, relacionado a la motivación y *engagement* es parte de lo que la enseñanza LC necesita tener en cuenta (Brackenbury, 2012; Bransford et al., 2000; Kiran, 2020; Mtika y Gates, 2010) proponiendo como punto de partida lo que el estudiante ya sabe y planteándole un adecuado conflicto cognitivo que lo empuje a ir más allá. Los estudiantes lo comprenden y lo manifestaron al decir que necesitan el desafío, pero que es importante que sea adecuado, al decir que McCombs y Whisler (2000) que respete su desarrollo evolutivo y lo impulse a superarse. El desafío adecuado se relaciona con generar el involucramiento y disposición necesaria para el aprendizaje (Bain, 2011). Así, desde el enfoque LC es posible pensar en una tríada complementaria: desafío, motivación, involucramiento que llevarían a una acción intelectual potente del estudiante (Moate y Cox, 2015) lo que sin dudas debe ir acompañado del acompañamiento que debe ofrecer el profesor.

El tema del involucramiento aparece en nuestros resultados con diferentes énfasis. Los profesores dicen ver bastante involucrados a los estudiantes, pero dadas las características del cuestionario no es posible saber a qué relacionan ese involucramiento: si depende de los propios estudiantes, o de la disciplina y temática, si de las decisiones tomadas por ellos o por una combinación. Los estudiantes, en cambio reconocen que el involucramiento es algo que ellos deben lograr porque es parte de sus competencias como estudiantes. Sin embargo, dicen que para que ello sea posible, debe haber una búsqueda de generar motivación que corresponde al profesor. Identifican también formatos pedagógicos con los que se sintieron motivados y los hizo involucrarse. Esta postura puede relacionarse con lo que han encontrado Bishop et al.

(2014) y Lojdová (2019) en sus estudios con estudiantes, que manifiestan cierta ambivalencia sobre el enfoque centrado en el aprendiz en la que deberían tomar mayor iniciativa y proactividad, y prefieren dejar ciertas iniciativas en los profesores a quienes ven más aptos que ellos para la función.

El enfoque LC al tener los aspectos motivacionales como centrales, reconoce que los profesores deben pensar en estrategias que aumenten el involucramiento, como vía para el logro de comprensión y aprendizajes profundos (American Psychological Association-Board of Educational Affairs, 1997), lo que sería bastante consecuente con la idea planteada por los estudiantes.

Hallazgo 5 - Se identifica el reconocimiento que el desafío y la motivación tiene para docentes y estudiantes, ya que ambos los entienden como importantes aún con diferencias en relación a la responsabilidad de su existencia. En este aspecto los estudiantes parecen mostrar que hay funciones que no son su responsabilidad, sino que corresponden al rol del profesor. Sería necesario profundizar en esta visión y tenerlo en cuenta en los planes de acompañamiento.

En lo relativo a las **estrategias de enseñanza** que los profesores y estudiantes dicen que son las que se viven en la universidad, comenzamos por destacar el concepto de uno de los estudiantes de que lo más importante es la pasión del profesor. Esto coincide con lo planteado por Hattie (2012) que en su propuesta de visibilizar los caminos hacia el aprendizaje identifica que el mayor impacto lo logran los docentes apasionados e inspiradores. Desde su experiencia particular este estudiante parece haber encontrado la clave revelada por investigaciones. Obviamente, no parece ser una habilidad fácil de desarrollar en la formación y acompañamiento, pero es necesario tenerla en mente y pensarlo como la meta hacia la que estructurarlos.

Este apartado de estrategias de enseñanza se relaciona directamente con los puntos anteriores (identificación y dominio de los procesos implicados en el aprendizaje y empoderamiento del estudiante y aprendizaje con sentido), al referirse a las “cosas que hace” el profesor para hacer posible y viables las anteriores. Son las estrategias de su docencia que permiten que los estudiantes aprovechen sus procesos, se adueñen de los mismos, se involucren y actúen con autonomía creciente. Sin elecciones de enseñanza que guíen y acompañen al estudiante esto no es posible (Weimer, 2013).

Así, para que el estudiante se apropie de la agencia de su aprendizaje el rol del profesor tiene que incorporar como parte de sus estrategias **identificar y comunicar claramente cuáles serán esas metas** hacia las que el estudiante deberá dirigirse. Deberán ser explícitas y bien comunicadas (Cleveland-Innes y Emes, 2005) permitiendo la toma de decisiones y la proactividad (Chocarro et al., 2014; Schiller, 2002).

Los profesores del presente estudio reconocen que de forma frecuente comunican las metas, con la salvedad que lo hacen fundamentalmente para las tareas particulares, no como objetivos de aprendizaje del curso. Los estudiantes identificaron este matiz, diciendo que no siempre tienen claro que es lo que se espera de ellos en cuanto a aprendizajes a lograr, incluso cuando se les comunican las metas y el plan de trabajo completo, generalmente al principio del curso. Reconocen que esa comunicación puede tener cierto sentido ritualizado porque entienden que se va desdibujando a lo largo del curso. Identifican cursos en los que esta orientación no existe y se sienten un poco perdidos sobre dónde enfocar sus energías.

En relación a los **apoyos y guías** que los profesores otorgan como complemento a la participación y empoderamiento del estudiante, a través del cuestionario reconocen que dar retroalimentación a sus estudiantes es algo que hacen con una frecuencia media. Los estudiantes, por su parte dicen que la guía que los profesores les puedan dar y el *feedback* que reciben es muy importante para mejorar sus aprendizajes. Entienden que la retroalimentación que se hace de forma personal sobre la tarea es la que más información les otorga para mejorar, pero que sin embargo es la menos frecuente. Dicen que cuando los profesores hacen devolución de tareas las suelen hacer grupalmente y de forma genérica.

Desde el enfoque se reconoce la importancia de esta guía, como columna vertebral del rol facilitador y promotor de aprendizajes (Chocarro et al., 2014; de la Sablonniere et al., 2009; Schiller, 2002) al permitirles comprender el *cómo* y el *por qué* de los aprendizajes (Doyle, 2008), que sean consistentes con sus propios procesos, adecuados a las situaciones particulares (Schuh, 2004). Con este acompañamiento se favorece el proceso de pensamiento del estudiante sobre sus propios procesos, desarrollando la metacognición como eje de lo que significa centrarse en el estudiante (Kilic, 2010). Blum-Smith et al., (2021) agregan como parte de esta guía el modelado, el mostrar sus propios procesos para aprender, sus errores y explicitando su corriente de pensamiento.

Los estudiantes manifiestan agradecimiento y reconocen cuánto aprenden cuando los profesores muestran los entretelones de sus ideas o intervenciones, explicitando sus errores y cómo los solucionaron.

Sin dudas, por estar en educación superior los **aspectos académicos** son muy reconocidos como relevantes por los profesores. Que los estudiantes identifiquen los contenidos principales, que adquieran vocabulario específico, o proponiendo que alcancen altos niveles académicos son de las aseveraciones más destacadas por los profesores. Los estudiantes, reclaman solidez académica en sus profesores y dicen ser conscientes y adherir a que se les exija. Algunos manifestaron desagrado cuando los cursos no presentan niveles importantes de exigencia porque sienten que no aprenden lo necesario. Habría que indagar si existe algún parámetro específico que permita identificar la exigencia académica con un formato particular de curso o si creen que se puede desarrollar con estrategias didácticas diferentes.

Bain (2011) respalda esta necesidad de dominio disciplinar en su descripción del buen profesor. Es más, es su primera característica, y espera de ellos erudición, a la que agrega consecuentemente que tengan la misma exigencia académica para la preparación de su enseñanza. Solo un docente con alta cualificación académica puede acompañar al estudiante, guiarlo dándole espacios y sin perder de vista las altas metas de aprendizaje (Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers, 2015). Esta serie de acciones concatenadas y coherentes requieren un dominio importante de la materia permitiéndole al docente ocuparse de ellas de forma primordial, en un rol más exigente (Chocarro et al., 2013).

Hallazgo 6 - Tanto docentes como estudiantes coinciden en la importancia de comunicar las metas, y parecen estar de acuerdo que es algo que no es generalizado (en especial referido a objetivos sobre logros) ni se mantiene a lo largo del curso. Acuerdan también en que no siempre se cuenta con los apoyos y feedback para optimizar los aprendizajes, así como en la importancia de los aspectos académicos y de contenidos específicos. De cara a intervenir para favorecer el despliegue de estrategias de enseñanza coherentes con un enfoque LC, se debería poder profundizar en el planteamiento y comunicación adecuada de metas de aprendizaje, en la necesidad de ofrecer guías y retroalimentación adecuada y consistente con las metas de aprendizaje,

profundizando en las diferentes facetas del rol incluyendo el dominio disciplinar.

Las estrategias de **evaluación** se relacionan con el punto anterior, pero lo exceden. Para los estudiantes de los grupos de discusión fue un tema relevante que apareció reiteradamente. Evidentemente para ellos es un límite que los incluye o excluye de los logros y por tanto les preocupa. Se dan cuenta de la necesidad de que la variedad sea parte de las propuestas de evaluación, lo que las volvería más justas y adecuadas a los diferentes aprendizajes esperados y a las habilidades propias. Los profesores, en tanto, identifican la utilización de la evaluación como insumo para reajustar su enseñanza, pero menos frecuentemente como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Parece claro que para los docentes la evaluación es algo privativo de su rol, ya que dicen utilizar muy poco la evaluación entre pares. Los estudiantes coinciden con esto al decir que muy pocos han experimentado la posibilidad de co-evaluarse.

Este aspecto, es muy reconocido en la enseñanza LC como instancia de colaboración, de autonomía y de involucramiento en el proceso de aprender (Blumberg y Pontiggia, 2011). También el modelo respalda el reclamo de variedad de propuestas de evaluación como forma de favorecer las diferencias individuales y no penalizarlas (Schweisfurth, 2013). Un aspecto importante a tener en cuenta y sobre el que los estudiantes de nuestra investigación dicen exigir a los docentes, es el conocimiento previo de los criterios por los cuales se los evaluará, qué se espera que muestren (de la Sablonniere et al., 2009). Esto está tan poco comunicado que los estudiantes llegan a decir que hay instancias en que no entienden si se evalúa lo que saben y comprende o la velocidad en la que pueden responder.

Hallazgo 7 - Sobre la evaluación se puede decir que no se la entiende siempre como parte del proceso de aprendizaje, una instancia más en la que los estudiantes aprenden, que no existe un único actor responsable de ella, sino como parte del pasaje de poder, los estudiantes pueden y deben evaluarse, y que es necesario que la finalidad de la evaluación, los criterios de lo esperado y las condiciones estén coordinadas. Los profesores manifiestan una visión más tradicional de la misma reconociendo que la utilizan fundamentalmente para redirigir su enseñanza. Y los estudiantes reclaman variedad y consecuencias adecuadas.

Una idea central del enfoque LC es la comprensión de **la diversidad existente en los estudiantes** entendiendo que es un proceso personal y por tanto que responde a las particularidades de las personas (McCombs, 2001b). Como forma de responder a este supuesto la enseñanza LC debería disponer de una variedad de oportunidades de aprendizaje para la variedad de acceso al mismo de parte de todos los estudiantes (Schuh, 2004).

En los datos de nuestra investigación, vemos que los profesores no muestran un énfasis muy marcado en la aceptación de la diversidad en el aula. Sin embargo, dicen favorecer el aprendizaje de todos. Así, esa aceptación de la diversidad parece ser más conceptual que real, porque tampoco dicen que sea muy frecuente la diversificación de metodologías de enseñanza para adecuarse a las particularidades de los estudiantes, ya que como dicen de la Sablonniere et al. (2009) y Nunan (2012) es necesario aceptar que los estudiantes son diversos y que hay que centrarse en sus posibilidades de aprendizaje para definir la enseñanza. Schweisfurth (2011) también pone en discusión el problema de la homogeneidad del aula como una de las dificultades que impiden centrarse en el aprendizaje. El estudio de Lojdová (2019) relaciona la dificultad de pasaje del rol de profesor tradicional a uno de facilitador tiene como una de las consecuencias la complejidad en aceptar la diversidad real y la necesidad de adecuar esa facilitación a ello.

Los estudiantes se muestran capaces de identificar casos de profesores tuvieron en cuenta las situaciones particulares de los estudiantes y adecuaron las propuestas, y otros casos que solamente definen sus enseñanzas de forma homogénea desconociendo las particularidades de los estudiantes. Cuando hablan de particularidades se refieren a discapacidades, contexto familiar, laboral, emocional, etc. Al momento de identificar a los profesores que comprenden y actúan desde la diversidad, se evidencia que lo valoran, que aumenta su respeto y vínculo con esos docentes (Committee on Academic Programs and Teaching (CAPT) Learner-Centered Task Force, 2005).

Uno de los aspectos que los estudiantes reclaman con fuerza es el desconocimiento que muchos profesores tienen sobre las situaciones contextuales de los estudiantes, lo que incluye la falta de visión global de las exigencias de la carrera, ya que al faltar esta no se coordinan los pesos de exigencia entre los cursos permitiendo organizarlos en una agenda manejable por los estudiantes. Dicen que es común que en el mismo día a

semana se les propongan pruebas de varios cursos. Este aspecto es relevante para la enseñanza LC como uno de los factores ambientales que se reconocen en los factores cognitivos y metacognitivos y de las diferencias individuales (American Psychological Association-Board of Educational Affairs, 1997).

Hallazgo 8 - En relación a la adecuación de la enseñanza desde la aceptación de la diversidad el alumnado, si bien los profesores lo reconocen conceptualmente, tanto estos como los estudiantes concuerdan en que las propuestas metodológicas diversificadas o variadas no son lo habitual. Identifican los casos particulares que sí lo realizan como anecdóticos. Seguramente, junto a propuestas de formación en relación a los procesos de aprendizaje será necesario incorporar las respuestas particulares dependientes de las condiciones y contexto de los estudiantes.

Un tópico muy importante para el enfoque LC es el del **clima de clase**, lo que tiene que ver con lo afectivo, los vínculos. Como dicen McCombs (2001) y Cullen y Harris (2008) el ambiente positivo y la existencia de vínculos sanos son necesarios para la motivación y los logros de aprendizaje. Los estudiantes lo expresan clara y repetidamente ya que entienden que el clima de clase no es solamente una cuestión que los afecte en sus emociones, sino que también tiene repercusiones en sus aprendizajes.

De forma coincidente con la investigación de Alonso Martín (2019), en los grupos de discusión de esta investigación, los estudiantes prestan mucha atención y se preocupan por las cualidades personales de los profesores. Entienden también que el clima de clase es responsabilidad del profesor. Aparece la paradoja de que necesitan esas condiciones para sentirse seguros y aprender, pero no se sienten responsables de su existencia.

Desde el enfoque se habla de un ambiente seguro, en el que los estudiantes puedan manifestarse, que se les presta atención, que se los anima (McCombs y Whisler, 2000), que pueden expresarse sin temor de que sus manifestaciones repercutan en el proceso de aprender y ser evaluados (Cullen y Harris, 2008). Es en este aspecto que los estudiantes en los diferentes grupos se refirieron a casos particulares de profesores que no habilitaban espacios de seguridad, de vínculos adecuados y reconocían cómo los afecta el temor que tienen a exponerse en esos cursos y reconocen que pierden oportunidades de aprendizaje real. En estas situaciones está faltando el afecto mutuo y la empatía que

plantean Oyelana et al. (2022), y con una de las características de los profesores planteada por Bain (2011), de por lo menos mostrarse respetuosos y amables.

Los profesores, por su lado responden muy favorablemente al factor que se refiere al clima de clase, de forma que es el que presenta las frecuencias mayores en los niveles más altos de la escala Likert. Es un énfasis importante porque atraviesa todas las áreas disciplinares, tiempo de dedicación a la docencia, pero tiene como contracara que ninguno de los ítems particulares que se refieren a aspectos vinculares o de clima se encuentran en los con más respuestas positivas. En este sentido, es representativo que un ítem que se refiera a la posibilidad de los estudiantes de manifestar sentimientos en el aula presenta un número importante de profesores que dicen que nunca o casi nunca se hace. A la vez, un ítem que habla de la manifestación de opiniones está muy bien valorado. Se puede pensar que lo que no queda claro es la necesidad de comunicar sentimientos. No queda claro si esa inhabilitación a la presencia de lo afectivo tiene relación con la falta de seguridad en el aula (Cullen y Harris, 2008) o simplemente el desconocer el rol de lo emocional en el aprendizaje.

Dentro de la dinámica de clase y en relación al clima aparece el tema de favorecer espacios colaborativos. Los profesores no enfatizan demasiado en ofrecer esos espacios o posibilidades de aprendizaje colaborativo. Los estudiantes los valoran mucho, pero comprenden que las condiciones en que se produzca son las que terminan definiendo que esa tarea conjunta produzca aprendizajes genuinos. Reconocen como motivadoras algunas metodologías que tienen el trabajo colaborativo como base. Desde el enfoque, se reconoce el valor de lo social en el aprendizaje, al favorecer la construcción colaborativa (Oyelana et al., 2022) y permitir el intercambio y enriquecimiento de puntos de vista (Blum-Smith et al., 2021).

Hallazgo 9 - Queda claro que el clima de clase es una variable importante.

Para los estudiantes es central y depende de él las posibilidades de transitar con bienestar el proceso de aprendizaje. Para los profesores parece ser importante, pero no se identifica lo afectivo como central. Dado que es un factor nodal del enfoque LC. Será parte de lo que se deberá incluir en los apoyos a los profesores.

Hay dos temas que aparecen planteados por los estudiantes en los grupos de discusión pero que no estaban contemplados en el cuestionario. El primero refiere a la **formación pedagógica** de los profesores.

Los estudiantes reclaman la falta de habilidades pedagógicas de muchos profesores y entienden necesario que se les brinde. Llegan a definirlo como una necesidad institucional. Hablan de estrategias pedagógicas que favorecen su aprendizaje y otras que se lo dificultan y cómo les falta a los profesores poder dominar las primeras. Claramente, el fondo del enfoque LC es poder identificar las acciones pedagógicas que respondan a las formas de aprender de los estudiantes y se enfoquen en desarrollar ese aprendizaje (Weimer, 2013). Identifican formatos como desfasados en el tiempo, desconociendo que sin utilizarlos permanentemente pueden ser necesarios para el logro de los aprendizajes (Bremner, 2019).

Al incluir el período de virtualidad por la pandemia, reclaman también, que los profesores adquieran habilidades de manejo de este contexto, así como la optimización en el uso de los espacios destinados a ello.

Sin embargo, dejan claro que no quieren que todos los profesores hagan lo mismo. Es más, reclaman la variedad de estrategias.

Hallazgo 10 - Desde esta identificación, los estudiantes están respaldando la necesidad de formación y acompañamiento que la universidad debe ofrecer a sus profesores.

La otra cuestión que surgió en los estudiantes tiene que ver con aspectos estructurales o de funcionamiento que a su entender definen las formas en que aprenden. Se refieren a los diseños de las carreras cuando identifican cursos que perciben que no aportan a su formación, ni directa ni indirectamente. Asimismo, reconocen que los profesores no siempre conocen las orientaciones generales de la carrera y no tienen la comprensión cabal de cómo su curso aporta a la formación en la profesión, lo que redundaría en pérdida de recursos y tiempo.

Hablan también de las exigencias de evaluación. Hablan de algunos cursos o áreas, que proponen parciales y pruebas cortas cada pocas semanas, o pruebas que no respetan los tiempos de elaboración y respuesta necesarios, o la reiteración de formatos, que son siempre similares a lo largo de los cursos. También reclaman sobre la estructura de las

calificaciones que maneja la universidad por entender que son pocas opciones (solamente seis niveles de calificación), que no permite identificar matices entre los desempeños.

Estas percepciones de los estudiantes hacia lo institucional coincide con lo planteado por Mtika y Gates, (2010) que concluyen en su estudio que para desarrollar una enseñanza LC no alcanza con la disposición de los docentes, sino que se requieren aspectos estructurales y culturales que los hagan posibles ya que sin dudas influyen en la disposición de la enseñanza hacia el estudiante.

Hallazgo 11 - Son los estudiantes quienes ponen sobre la mesa la importancia de las definiciones estructurales, recordando que no todo depende del docente. Si bien el profesor es central en el proceso, se necesitan determinadas orientaciones curriculares o de funcionamiento que favorezcan propuestas centradas en los aprendizajes. Junto a esto, sería importante que los profesores comprendieran el rol de su curso particular en el conjunto de la carrera.

A lo largo de la discusión se fueron identificando conclusiones que permiten ir estructurando la respuesta a los objetivos específicos.

En relación al OE3 que se propuso identificar indicios del enfoque LC en las prácticas de la universidad, es necesario volver a explicitar que las características del diseño y su implementación no permiten acceder a las reales prácticas de enseñanza de la universidad, sino que lo que se logró es un acercamiento a ellas desde las percepciones y manifestaciones de profesores y estudiantes. Y en ambos casos sobre muestras no aleatorias. La triangulación puede haber mitigado un poco esta situación.

Dicho esto, se identificaron aspectos cercanos al enfoque LC que parecen estar bastante desarrollados, otros que habría que reforzar y otros que aún no aparecen en los cursos de la universidad.

Conclusión OE3.

En relación al OE3 se evidenció:

- que en relación al enfoque LC, prevalece la variabilidad en las prácticas de enseñanza.
- aun cuando pareciera que los profesores no se diferencian demasiado, es probable que para un enfoque total en el estudiante y su aprendizaje se

encuentre más cercanía o sensibilidad en los profesores de orientaciones humanísticas que en los de ciencias.

- los profesores noveles con menos dominio de la disciplina podrían tener más dificultades para mostrarse centrados en el estudiante.
- es poco frecuente que los profesores se enfoquen en los procesos de aprendizaje y generen espacios para que los estudiantes los comprendan y desarrollen autonomía. Ellos tampoco los conocen en profundidad. Solamente se reconoce su existencia en profesores formados en educación o psicología.
- la participación real en la toma de decisiones con el desarrollo de la agencia del aprendizaje de parte del estudiante parece estar lejos de ser la norma.
- en cuanto a las estrategias de enseñanza que se perciben, se reconoce la importancia de las prácticas que relacionan los contenidos con la vida y la profesión, así como el criterio de interdisciplina, pero es algo parcialmente desarrollado; hay reconocimiento y énfasis en el peso hacia los aspectos académicos, lo que es valorado por docentes y estudiantes; la comunicación de las grandes metas de aprendizaje debe ser aún profundizada, así como lo es en relación a las tareas particulares; no parece aprovecharse totalmente el apoyo o guía para sostener los procesos de aprendizaje de los estudiantes; se entiende el rol de la motivación para el involucramiento y el aprendizaje, aun cuando es necesario comprender las responsabilidades para que ello ocurra; y la evaluación parece ser un aspecto complejo, con mayor postura tradicional unidireccional y como portadora de información para ser utilizada solamente por el docente.
- la visión de que el aprendizaje es un proceso particular de cada estudiante y por tanto es diverso, es aceptada en general. Sin embargo, no necesariamente trae como consecuencia la diversificación metodológica en la búsqueda de los aprendizajes.
- los aspectos afectivo-emocionales se reconocen como importantes no solamente desde el punto de vista del bienestar sino también para los aprendizajes. Parece estar bastante desarrollado en las prácticas pedagógicas, salvo casos que los estudiantes identifican como casos de profesores generadores de ámbitos no seguros, en el que no se desarrollan vínculos adecuados. Un aspecto que aún parece no estar muy desarrollado es la

habilitación a que en el aula se expresen los sentimientos. Probablemente el peso de lo académico tenga que ver con ello.

- hay definiciones institucionales y estructurales (organización de las carreras, comprensión sistémica de sus cursos, formatos de evaluación y calificación, por ejemplo), que no colaboran con el desarrollo de un enfoque LC

El OE4 se enfocó en proponer líneas de apoyo y formación a los profesores de acuerdo a los hallazgos de la investigación, optimizando las propuestas para que la enseñanza en la universidad se acerque más a un enfoque centrado en el estudiante y su aprendizaje. Esto, desde el supuesto que las intervenciones adecuadas de acompañamiento a los profesores pueden generar y sostener cambios hacia enseñanzas LC ya que se muestran sensibles a ellos (Álvarez Gutiérrez y Quijada Carecer, 2014; Kilic, 2010). Asimismo, se busca identificar algunas orientaciones estructurales y curriculares que lo favorezcan (Emery et al., 2021, Mtika y Gates, 2010; Üzüm y Pesen, 2019).

Conclusión OE4.

Como orientaciones generales para el apoyo a los profesores de cara a lograr una enseñanza cada vez más centrada en el estudiante y su aprendizaje, es posible plantear que se entiende imprescindible la formación pedagógica en los profesores de la universidad y que la misma debería responder a:

- Ofrecer variedad de propuestas de formación, ya que la variabilidad en las características de las prácticas es lo que parece primar. Esta formación variada debería complementarse con acompañamiento desde la reflexión pedagógica.
- Diferenciar apoyos de acuerdo al área disciplinar en la que se desempeñan los profesores, así como en relación a los años de docencia que tienen. En este sentido surgen dos líneas: proponer una fuerte oferta de formación y acompañamiento a los profesores noveles, sabiendo que carecen de experiencia, son permeables y necesitan apoyos para gabar en seguridad, y por otro lado, aprovechar e incluir en los acompañamientos y formación los puntos de vista de docentes más experimentados.
- Ofrecer formación sobre los procesos cognitivos que se involucran en el aprendizaje y su potenciación, así como sobre procesos metacognitivos. Brindar

apoyo a los profesores para que puedan hacer el pasaje de ese conocimiento en sus acciones de enseñanza favoreciendo que los estudiantes reconozcan esos procesos en su propio aprendizaje.

- Favorecer que los profesores identifiquen y construyan un rol en el que el poder es compartido, comprendiendo y favoreciendo la agencia de los estudiantes en su aprendizaje.
- Acompañar a los profesores a relacionar los contenidos de sus cursos con situaciones reales, concernientes a la profesión y a pensar interdisciplinariamente.
- Colaborar con la reflexión de los docentes en relación a la necesidad de planificar sus cursos y sostenerlos con coherencia desde el planteamiento de las metas de aprendizaje, poder comunicarlas adecuadamente y sostenerlas a lo largo de todo el proceso.
- Enfocar la importancia de la motivación para el involucramiento, de forma que los profesores comprendan su rol para alcanzarla, así como la necesidad de promover la motivación intrínseca de sus estudiantes.
- Enfatizar en el desarrollo de formatos de evaluación coherentes con las metas de aprendizaje propuestas y utilizando formatos variados. Igualmente acompañar en la reflexión del sentido de la evaluación.
- Formar y colaborar en reflexión y acompañamiento para que se comprenda el valor de un clima seguro y que favorezca los vínculos con los estudiantes.
- Trabajar con las direcciones de carrera para desarrollar y potenciar visión sistémica de las mismas para lograr la comprensión de parte de cada docente, del aporte particular de cada curso al desarrollo de las competencias de egreso.

4. Conclusiones generales

Se inició este estudio buscando hacer un aporte a la universidad. Para eso se propuso este objetivo general:

Diseñar estrategias para la reflexión docente en profesores de grado de la Universidad Católica del Uruguay desde el enfoque de la enseñanza centrada en el aprendiz y su aprendizaje (*Learner-centered*), como elemento para optimizar la orientación de las propuestas de desarrollo profesional docente.

Y esto desde la lógica que la universidad se encuentra en proceso de repensarse en su docencia a través del rediseño de sus programas académicos enfocados en el desarrollo de competencias. La orientación hacia el desarrollo de competencias es posible si la enseñanza se centra en el estudiante y sus aprendizajes desde las formas en que estos son posibles (Coll, 2018a; Coll, 2018b)

Para cumplir con él se diseñó una investigación estructurada en dos momentos o estudios, dependientes y encadenados, pero con particularidades. En el primero se diseñó, validó un cuestionario para guiar la reflexión pedagógica del profesor universitario desde el enfoque LC y se lo valoró como elemento favorecedor de la reflexión.

En el segundo estudio, se buscó comprender qué aspectos del enfoque LC son parte de las prácticas docentes en la universidad, y cuáles deben ser desarrolladas y acompañadas desde el centro de desarrollo docente. Con esa información se pudieron proponer aspectos a ser tenidos en cuenta en este acompañamiento.

Este proceso partió desde el entendido de que los profesores necesitan apoyos pedagógicos porque el modelo que tienen de su tiempo de estudiantes ya no es válido, necesitan nuevas habilidades y competencias (Murtonen y Lappalainen, 2013; Villarroel y Bruna, 2017).

La enseñanza desde el enfoque LC supone una distancia importante con los modelos tradicionales de docencia porque requiere revisar roles y centrar la atención en el estudiante (Keith, 2019) por lo que alcanzar que la universidad la tenga como premisa requiere formación y sostén. La buena noticia es que las iniciativas en ese sentido funcionan, los profesores se muestran sensibles a la intervención correcta (Bain, 2011).

Sin embargo, el apoyo que solamente se piense desde afuera, sin participación del propio sujeto que tiene que formarse y desarrollar competencias, no es el que da resultados (Bremner, 2019).

Es por esta razón que se propuso comenzar esta formación que parta de lo que el profesor hace (o percibe que hace) colaborando con el desarrollo de la reflexión pedagógica. Se entiende que ese es el abordaje más respetuoso y el que verdaderamente puede habilitar el cambio de prácticas por partir del análisis de las existentes (McCombs y Whisler, 2000).

Con estas orientaciones se diseñó el cuestionario para la reflexión del profesor universitario. Se lo propuso como una herramienta para la reflexión pedagógica personal, no con carácter evaluativo, por entender que ese era el punto de partida adecuado (Korthagen, 2017). Y siendo consecuentes con el enfoque LC, responde a la necesidad de partir de la propia realidad para poder construir conceptualizaciones y desarrollar formas de actuar consecuentes (American Psychological Association-Board of Educational Affairs, 1997; Brackenbury, 2012; Bransford et al., 2000; Cleveland-Innes y Emes, 2005; Moate y Cox, 2015; Mtika y Gates, 2010).

Como parte del proceso de validación, se indagó su rol como instrumento de apoyo a la reflexión y se concluyó que en quienes lo respondieron se iniciaron procesos internos de análisis de sus prácticas y de cómo repercuten en sus estudiantes (Pellerin, 2015) iniciando un proceso de reflexión que debería seguir con colegas, coordinadores y formadores (Hernández-Hernández, 2011). Este proceso parece confirmar que, a partir de la utilización personal del cuestionario, cada profesor va a poder demandar y tomar las formaciones y apoyos que necesite para avanzar en el camino de la docencia, buscando la mejora de los aprendizajes.

Se entiende que el proceso descrito cubre un primer escalón de cara a dar cumplimiento al objetivo general al llegar a una primera estrategia: el cuestionario como herramienta para la reflexión personal. El instrumento creado parece cumplir con la función para la que fue creado.

Buscando generar más estrategias de apoyo al profesorado, adecuadas y contextualizadas a la realidad de la enseñanza que se desarrolla en la universidad, se decidió utilizar el cuestionario para conocer cómo los profesores perciben que actúan en

sus cursos –con carácter indagatorio aun cuando no es la finalidad con que fue diseñado-. Junto a esto se definió que era necesario indagar los puntos de vista de los estudiantes sobre en las orientaciones de la enseñanza que ven en sus cursos a través de grupos de discusión. De esta forma se podrían recoger las voces de los dos actores centrales de las situaciones de enseñanza pudiendo tener las dos perspectivas de las mismas (Creswell y Plano Clark, 2018).

A partir de los resultados de la aplicación del cuestionario y de los grupos de discusión con estudiantes se pudo arribar una visión de lo que sucede en los cursos. Por las estrategias de indagación seleccionadas, se aceptó que no se llegaría a una descripción de la realidad sino a las percepciones de los actores. Esta restricción de base puede haber otorgado sesgos en las respuestas, a lo que se agregan otras circunstancias como el planteo de un modelo delineado a lo largo de los ítems, y el haber sido solicitada su respuesta desde oficinas centrales de la universidad (Caputo, 2017; Choi et al., 2010; Triola, 2018).

La definición de las muestras, no aleatorias ni representativas, fue otra de las restricciones. A pesar de esto, y teniéndolo en cuenta, se entiende que fue posible identificar algunas pistas generales desde las que pensar estrategias para desarrollar enseñanzas centradas en el estudiante y su aprendizaje en los profesores de la universidad.

Se han identificado algunos nodos que deberían ser tenidos en cuenta para optimizar los apoyos que se presten a los profesores en la búsqueda de una enseñanza que se centre en el desarrollo de mejores aprendizajes para todos los estudiantes.

De esta manera, se ha respondido a los objetivos específicos planteados. En suma:

- OE1: Construir y validar un instrumento de autoevaluación para los profesores enfocado en estrategias centradas en el aprendiz y su aprendizaje.

El OE 1 se encuentra cumplido. Por procesos psicométricos controlados se arribó a un modelo de cuestionario adecuado a lo propuesto. Se estima que es un muy buen modelo de cuestionario para que el docente indague sobre su práctica desde el foco en el estudiante y su aprendizaje.

- OE2: Valorar la utilización del instrumento para el desarrollo de la reflexión pedagógica en los docentes.

El OE 2 quedó respondido. Se evidenció que el cuestionario movilizó la reflexión de los profesores, los llevó a preguntarse sobre su práctica, y les mostró un modelo desde el que mirarse.

- OE3: Identificar características de las prácticas de enseñanza en la universidad relacionadas con el enfoque *Learner-centered* desde las percepciones de profesores y estudiantes

En relación al OE3, se identificaron aspectos de las prácticas de enseñanza de la universidad y se los relacionó con el enfoque LC. Se identificaron algunas diferencias dependiendo de las áreas disciplinares y de la experiencia docente que tengan. Se vio que en general no se conocen los procesos del aprendizaje a la hora de planificar y enseñar, y que en pocas circunstancias se apela a la agencia del estudiante sobre su propio aprendizaje. En los cursos se valoran los aspectos prácticos y la interdisciplina, pero deben ser potenciados, así como la dirección y comunicación hacia objetivos claros de aprendizaje, así como que no es general el desarrollo de guías y apoyos hacia el logro de resultados de aprendizajes. Todos los actores entienden muy importante la motivación y el involucramiento aun cuando hay que profundizar en la responsabilidad que les supone. En general hay una visión tradicional de la evaluación, así como el ofrecimiento de diversos caminos para el aprendizaje aceptando la diversidad de los estudiantes. Hay una manifestación de la importancia del clima de clase en todos los actores, pero parece no estar muy claras las acciones necesarias para lograrlo. Todos coinciden en reconocer la importancia de los aspectos académicos y de exigencia, necesarios para la formación profesional responsable. Una cuestión que se evidenció es el alto nivel de reflexión y comprensión de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, lo que deja planteada la necesidad de consultarlos y permitirles participar más en las definiciones de cómo se les propone que aprendan.

- OE4: Proponer líneas de apoyo al desarrollo docente de los profesores de la universidad coherentes con los datos obtenidos

Se identificaron aspectos en relación al OE4, como orientaciones generales a integrar en la formación. Se entiende necesario ofrecer amplia variedad de formación teniendo en

cuenta las áreas disciplinares y años de desempeño. En este sentido, es posible pensar en aprovechar la experiencia docente para incorporarla en las ofertas de formación hacia los profesores que se inician. Ofrecer formación en procesos cognitivos y metacognición, de forma de favorecer la agencia del aprendizaje y participación de los estudiantes, teniendo en cuenta los aspectos motivacionales. Ofrecer apoyos y formación en la planificación de cursos con coherencia interna y en la utilización y diseños de evaluación. En ese sentido, brindar formación y acompañamiento en la utilización de estrategias pedagógicas variadas que les permitan seleccionar la adecuada frente a cada meta de aprendizaje. Lo mismo en relación a formas de evaluar. Ofrecer formación y apoyos sobre la importancia del clima de clase y el desarrollo de vínculos. Y acerca de la falta de comprensión del aporte que cada curso hace a la carrera, acompañar la visión sistémica de éstas de forma de comprender el aporte de cada curso al perfil de egreso.

En definitiva, para cumplimentar el objetivo general de esta investigación, se han delineado estrategias de cara al desarrollo de enseñanzas cada vez más enfocadas en el estudiante y su aprendizaje. A saber:

- Se ha creado un instrumento que el profesor puede utilizar para pensar sobre su práctica, que permite reflexionar pedagógicamente. Se entiende que es un importante aporte ubicando el rol del docente como central para un enfoque LC y el desarrollo de competencias en sus estudiantes. Y que es necesario dada la falta de formación pedagógica del profesorado.
- Se han identificado focos del modelo LC que deberían ser potenciados desde la formación que se ofrezca a los profesores mediante líneas de desarrollo profesional docente.
- Se entiende necesario ofrecer dos vías complementarias para este desarrollo docente: un abanico de cursos centrados en las líneas identificadas y el apoyo personal al profesor diseñado a partir de la reflexión del propio profesor y sus necesidades concretas (identificadas en la utilización del cuestionario).
- Se cree necesario trabajar también con las direcciones de carrera buscando que acompañen a sus equipos docentes a alcanzar visión global de los programas, comprendiendo el sentido de cada curso para el desarrollo profesional, y que

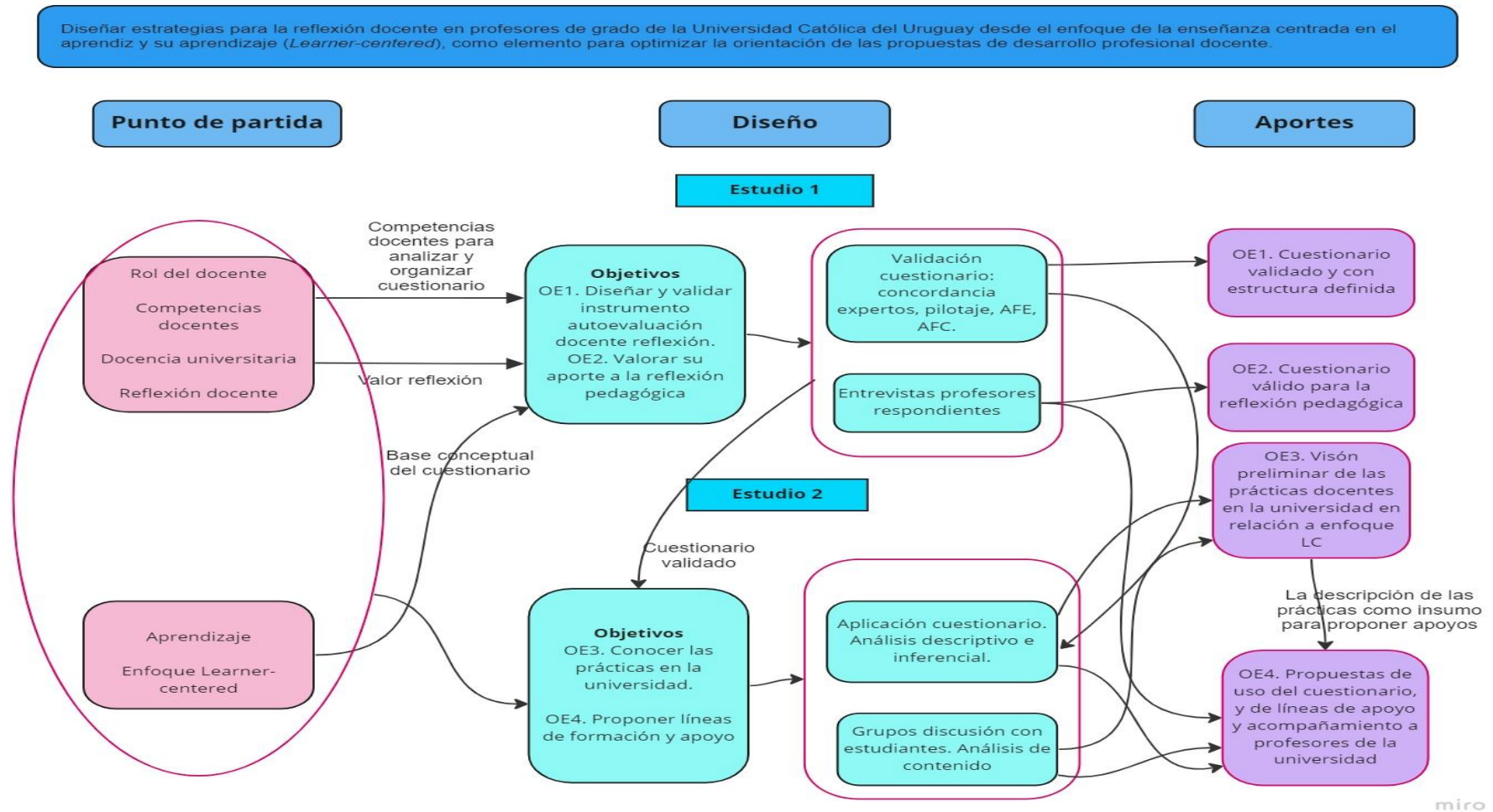
puedan apoyar la reflexión pedagógica y toma de decisiones de los profesores de la carrera.

- Se evidencia que los estudiantes pueden aportar análisis e ideas sobre las prácticas mediante las que aprenden, por lo que sería importante generar espacios en los que pudieran participar con su punto de vista.

El proceso seguido a lo largo de la investigación, desde el marco teórico a las conclusiones, se grafica en la figura 30.

Figura 30.

Gráfico del proceso de la investigación.



miro

5. Limitaciones y futuras investigaciones

La investigación propuesta presenta evidentes limitaciones que es necesario tener en cuenta. Por un lado, el estudio se realiza íntegramente en una única institución. Más allá de que está justificado como necesidad para el rol de la propia investigadora, resulta una limitante el no contar con poblaciones con realidades diferentes a la hora de reconocer el valor de lo evidenciado. Fundamentalmente, no tener una muestra poblacional diferente y variada sobre la que confirmar el modelo interpretativo del cuestionario, se entiende como una limitante mayor.

En el mismo sentido, no haber logrado entrevistas con profesores de todas las áreas restringió la posibilidad de comprender las necesidades y percepciones de todos, más a la luz de las diferencias contextuales que se evidenciaron. Los límites temporales de la investigación impidieron seguir buscando concretar las entrevistas faltantes, pero queda pendiente agendar encuentros con más profesores a la hora de completar el panorama de la práctica docente en la institución, como insumos imprescindibles en la construcción de respuestas de adecuados a las necesidades.

Las particularidades de las muestras del Estudio 2 no habilitan a generalizar los hallazgos. De todos modos, al tratarse de un primer acercamiento con un instrumento que no pretende cumplir ese fin, se entiende posible utilizar las evidencias obtenidas como preliminares para el desarrollo de líneas de apoyo, dejándolas abiertas a modificaciones y enriquecimiento a partir de nuevos datos.

Se entiende que lograr un avance en el camino de la reflexión pedagógica, ofrecer estrategias para su desarrollo y a la vez tener medianamente delineadas líneas para el apoyo permiten un buen punto de partida. A partir de aquí se espera avanzar en ofrecer apoyos cada vez más *taylor made* a los profesores.

6. Consideraciones éticas.

Se deja constancia de que en este trabajo se mantuvieron las condiciones de respeto a las personas, cuidando que su participación en la investigación no les generara ningún prejuicio. Todos quienes intervinieron lo hicieron de forma voluntaria, fueron informados acerca del alcance de su participación, se les aseguró confidencialidad y anonimato, firmaron documentos en ese sentido y se les dio total libertad de abandonar la participación en cuando lo estimaran adecuado.

Los datos recabados en cada instancia se encuentran a recaudo, no se harán públicos como forma de preservar a los participantes, ya que aun dentro del anonimato podrían ser identificados en su ámbito de desempeño.

Referencias

- Abdelmalak, M., y Trespalacios, J. (2013). Using a learner-centered approach to develop an educational technology course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(3), 324–332. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1534.pdf>
- Adams, T., Aguilar, E., Berg, E., Cismowski, L., Cody, A., Cohen, D. B., Dean, S., Formigli, L., Fung, J., Lee, C., Marshall, K., Skorko, N., y White, S. (2015). A Coherent System of Teacher Evaluation for Quality Teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2006>
- Adamson, F., y Darling-Hammond, L. (2012). Funding Disparities and the Inequitable Distribution of Teachers: Evaluating Sources and Solutions. *Education Policy Analysis Archives*, 20(37), 1–31. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n55.2014>
- Ahmed, A., Quraishi, M., y Abdillahi, A. (2017). Optimising Rigor in Focus Group Analysis : Using Content / Thematic and Form / Structural Approaches to Understand British Somali ' s Experiences of Policing in London. *International Social Science Review*, 93(2), 1–31. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=127007916&lang=es&site=ehost-live>
- Alonso Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45, 0–3. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945196029>
- Altopiedi, M., y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 47–70. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART3.pdf>
- Álvarez Gutiérrez, L. y Quijada Carecer, P. D. (2014). Diálogo del profesorado en un desarrollo profesional centrdo en el alumnado en una escuela secundaria de los Estados Unidos de América. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 199–224. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.09
- American Psychological Association (APA) Board of Educational Affairs (BEA). (1997). *Learner-Centered Psychological Principles: a Framework for School*

Reform & Redesign. <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>

- An, Y. J., y Reigeluth, C. (2011). Creating Technology-Enhanced, Learner-Centered Classrooms: K–12 Teachers’ Beliefs, Perceptions, Barriers, and Support Needs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(2).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960151.pdf>
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059.
<https://doi.org/https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ayre, C., y Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe’s content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86.
<https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Baglin, J. (2014). Improving your exploratory factor analysis for ordinal data: A demonstration using FACTOR. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 19(5). <https://doi.org/https://doi.org/10.7275/dsep-4220>
- Bain, K. (2011). What the best college teachers do. In *What the best college teachers do*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, 41, 1–48.
<https://es.slideshare.net/mcanav/sistemas-educativos>
- Barr, R. B., y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *CHANGE*, 27(6), 13–25.
<https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barraza Macías, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 5–14. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358908.pdf>
- Bastidas, J. O., Nocetti, A., y Barra, D. (2015). Prácticas reflexivas del proceso de enseñanza en docentes universitarios de las ciencias de la salud Reflective practices of the teaching process in university health science professors. *Educación Médica Superior*, 29(3), 576–590.

<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n3/ems16315.pdf>

- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clinica*, 122(SUPPL. 1), 21–27. <https://doi.org/10.1157/13057542>
- Benavente Reche, P., y Ato García, M. (2009). *Medidas de acuerdo y de sesgo entre jueces*. Universidad de Murcia. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/112752/TAPBR.pdf>
- Berlanga Silvente, V., y Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 5(2), 101–113. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bernstein, D. (2016). Now is a Good Time to Recognize Teaching as Serious Intellectual Work. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 11, 9–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.46504/11201600be>
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221–238. <https://doi.org/10.1023/A>
- Bishop, C. F., Caston, M. I., y King, C. a. (2014). Learner-centered environments: Creating effective strategies based on student attitudes and faculty reflection. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(3), 46–63. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i3.5065>
- Bishop, P. A., y Herron, R. L. (2015). Use and Misuse of the Likert Item Responses and Other Ordinal Measures. *International Journal of Exercise Science*, 8(3), 297–302. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27182418><http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=PMC4833473>
- Blum-Smith, S., Yurkofsky, M. M., y Brennan, K. (2021). Stepping back and stepping in: Facilitating learner-centered experiences in MOOCs. *Computers and Education*, 160(October 2020), 104042. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104042>
- Blumberg, P., y Pontiggia, L. (2009). *Benchmarking the Learner-Centered Status of Educational Programs*. 19104. <https://insightjournal.park.edu/wp-content/uploads/2020/01/2-Editorial-Bernstein.pdf>

- Blumberg, P. y Pontiggia, L. (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36(3), 189–202.
<https://doi.org/10.1007/s10755-010-9168-2>
- Bolhuis, S., y Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 77–98.
<https://doi.org/10.1080/13540600320000170936>
- Bouza, C. (2005). Evaluación del consenso entre expertos: índices del tipo Kappa, modelo y propiedades. *Revista Investigación Operacional*, 26(1). <http://archives-web.univ-paris1.fr/rev-inv-ope/fileadmin/rev-inv-ope/files/26105/IO-26105-5.pdf>
- Boyadzhieva, E. (2016). Learner-centered Teaching and Learner Autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232(April), 35–40.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.008>
- Boyer, E. L. (1990). Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate. In The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Ed.), *Journal of Community Engagement and Scholarship* (Vol. 19, Issue 1). Jossey-Bass.
<https://doi.org/10.1016/j.hsag.2016.07.006>
- Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learner-centered teaching and past significant learning experiences. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 12–28.
<http://josotl.indiana.edu/article/view/3139/2982>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., (editors). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Research Council.
- Bransford, J. D., Darling-Hammond, L. y LePage, P. (2005). Introducción, en Darling-Hammond, L. y Bransford, J. Ed., *Preparing teachers for a changing world*, Jossey Bass.
- Bremner, N. (2019). From learner-centred to learning-centred: Becoming a 'hybrid' practitioner. *International Journal of Educational Research*, 97(June), 53–64.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.012>
- Brown, T. A. (2015). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. In D. A. Kenny and T. D. Little (Eds.), *The American Statistician* (2a ed.). The Guilford

Press.

- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (Grupo Banco Mundial (ed.)). World Bank Publications.
- Calvo-Porrá, C., Martínez-Fernández, V. A., y Juanatey-Boga, S. (2013). Análisis de dos modelos de ecuaciones estructurales alternativos para medir la intención de compra. *Investigación Operacional*, 34(3), 230–243.
https://www.researchgate.net/publication/257334461_Analisis_de_dos_modelos_de_eecuaciones_estructurales_alternativos_para_medir_la_intencion_de_compra
- Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores : formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(2), 273–287.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.255681>
- Cañadas Osinski, I., and Sánchez Bruno, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo likert. *Psicothema*, 10(3), 623–631. <https://www.psicothema.com/pdf/191.pdf>
- Canales, M., Arnold, M., Vivanco, M., Gaínza, A., Cottet, P., Rodríguez-Villasante, T., Ghiso, A., Asún, R., Jiménez, J., Márquez, R., Montecinos, S., y Martinic, S. (2006). Metodologías de investigación social. In *Introducción a los Oficios*. (Vol. 1, Issue Investigación Social). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Caputo, A. (2017). Social Desirability Bias in self-reported wellbeing Measures: Evidence from an online survey. *Universitas Psychologica*, 16(2).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sds>
- Carifio, J., y Perla, R. J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences*, 3(3), 106–116.
<https://doi.org/10.3844/jssp.2007.106.116>
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521–551. <https://doi.org/https://doi.org/10.46504/12201700ch>
- Carro Olvera, A., Hernández Hernández, F., Lima Gutiérrez, J. A., Mercedes, M., y

- Serrano, C. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, XXV, 7–28. <https://doi.org/10.18800/educacion.201602.001>
- CEPAL, OEI, Secretaría General Iberoamericana (2014). Metas Educativas 2021 Documento final. In *OEI* (Issue 1). <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Cerda, J., y Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54–58. <https://doi.org/10.1016/j.actatropica.2012.12.012>
- Chick, N. L. (2017). Does Reading SoTL Matter?: Difficult Questions of Impact. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 12, 9–13. <https://doi.org/10.46504/12201700ch>
- Chocarro de Luis, E., Sobrino, A y González-Torres, M. C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 16(1), 5–14. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179401>
- Chocarro, E., González-Torres, M. del C., y Sobrino, Á. (2007). formación del profesorado para promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 12 (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra), 81–98. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24318/20421>
- Chocarro, E., Sobrino, Á., y González-Torres, M. C. (2014). Percepciones De Los Profesores Universitarios : ¿ Su Enseñanza Adopta Un Enfoque Centrado en el alumno y su aprendizaje? *Contextos Educativos*, 17, 45–62. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18172/con.2592>
- Choi, B., Granero, R., y Pak, A. (2010). Catalog of bias in health questionnaires. *Rev Costarr Salud Pública*, 19(2), 106–118. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcsp/v19n2/art08v20n2.pdf>
- Choi, J., Lee, J. H., y Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy?The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, 85, 45–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.005>
- Cleveland-Innes, M., y Emes, C. (2005). Principles of a learner centered curriculum :

- responding to the call for change in higher education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(4), 85–110.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender , construir y compartir : procesos de aprendizaje y ayuda educativa. In *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31–61). Graó.
- Coll, C. (2018a). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. In *Personalización del aprendizaje. Dossier Graó 3* (pp. 5–11). Editorial Graó.
- Coll, C. (2018b). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje. Dossier Graó 3*. (pp. Pp. 14-18). Editorial Graó.
- Coll, C., y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances En Supervisión Educativa*, 35, 1–22.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Committee on Academic Programs and Teaching (CAPT) Learner-Centered Task Force. (2005). *Learner-centered Teaching and Education at USC: A Resource for Faculty*. <http://www.archive.jfn.ac.lk/OBESCL/MOHE/SCL-articles/Academic-articles/9.Learner-centered-resource-final.pdf>
- Conde-Jiménez, J., y Martín-Gutiérrez, Á. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1).
<https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=pape>
- Contera, C. (2008). La educación superior en Uruguay. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 533–554.
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772008000200013>
- Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7). <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

- Creswell, J., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (3a ed.). Sage Publications Inc.
<https://login.proxy.libraries.rutgers.edu/login?url=http://search.ebscohost.com.proxy.libraries.rutgers.edu/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=44386156&site=ehost-live>
- Cullen, R. y Harris, M. (2008). Supporting New Scholars : A Learner-Centered Approach to New Faculty Orientation. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(1), 17–30.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902995.pdf>
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1, 186–199.
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/22039/16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Daley, B. J. (2003). A Case for Learner-Centered Teaching and Learning. In EBSCO Publishing (Ed.), *New Directions for Adult & Continuing Education* (pp. 23–30). John Wiley & Sons, Inc.
- Danielson, C. (2008). *Electronics forms and rubrics for Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching*. ASCD.
<https://www.orange.k12.nj.us/cms/lib/NJ01000601/Centricity/Domain/1525/Electronic%20Forms%20and%20Rubrics%20for%20Enhancing%20Professional%20Practice.pdf>
- Danielson, C. (2011). The Framework for Teaching Evaluation Instrument 2011. In *The Danielson Group*.
<http://www.danielsongroup.org/article.aspx?page=DFfTEI2011Download>
- Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. The Danielson Group. <https://www.danielsongroup.org/framework/>
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right*. Teachers college press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

- Dávila, M., Maynard, Á. D., Fernández, J., Garibaldi, L., Kremer, R., Landinelli, J., ... y Williman, C. (2014). La regulación de la Educación Superior Privada en Uruguay: análisis y discusión del Decreto 104/14. *Debate Universitario*, 3(5), 67–107.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4896312>
- De Corte, E. (2016). Avances históricos en el entendimiento del aprendizaje, en OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF-LACRO, La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica, ISBN: 978-92-806-4837-9
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? : Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*, S XXI Editores
- de la Sablonniere, R., Taylor, D. M. y Sadykova, N. (2009). Challenges of applying a student-centered approach to learning in the context of education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 628–634.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.01.001>
- Dinham, S., Ingvarson, L., Kleinhenz, E., and Bussiness Council of Australia. (2008). *Teaching talent. The best teachers for Australia's classroom* (Issue January).
https://research.acer.edu.au/teaching_standards/12
- Dominguez Lara, S. (2014). ¿Matrices Policóricas/Tetracóricas o Matrices Pearson? Un estudio metodológico. In *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* (RACC) Vol. 6, Issue 1, pp. 39–48. <https://doi.org/10.30882/1852.4206.v6.n1.6357>
- Donovan, S. y Bransford, J. D. (editors). (2005). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (National Research Council (ed.)). National Academy Press. <http://www.nap.edu/catalog/10126.html%0A>
- Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosqueda, J. S. y Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de Burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327–346.
<http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194023.pdf>
- Doyle, T. (2008). *Helping students learn in a learner-centered environment : a guide to facilitating learning in higher education* (Stylus (ed.); 1st ed.). Stylus.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Emery, N., Maher, J. M., y Ebert-May, D. (2021). Environmental influences and

- individual characteristics that affect learner-centered teaching practices. *PLoS ONE*, 16(4 April), 1–26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250760>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escobedo Portillo, M. T., Hernández Gómez, J. A., Estebané Ortega, V. y Martínez Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16–22. <https://doi.org/10.4067/s0718-24492016000100004>
- Falotico, R. y Quatto, P. (2015). Fleiss' kappa statistic without paradoxes. *Quality and Quantity*, 49(2), 463–470. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0003-1>
- Fernández Aráuz, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Revista de Ciencias Económicas*, 33(2), 39. <https://doi.org/10.15517/rce.v33i2.22216>
- Ferrando, P. y Lorenzo-Seva, U. (1997). Procedimiento para evaluar el ajuste en análisis factorial exploratorio: el programa ficfact. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 2(1), 50–64. <https://doi.org/10.17811/rema.2.1.1997.50-64>
- Ferrando, P J. y Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170–1175. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Ferrando, P J, y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles Del Psicologo*, 31(1), 18–33. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Ferrando, PJ. y Lorenzo-Seva, U. (2016). A note on improving EAP trait estimation in oblique factor-analytic and item response theory models. *Psicológica: Revista de Metodología y Psicología Experimental*, 37(2), 235–247. <https://www.uv.es/revispsi/articulos2.16/7Ferrando.pdf>
- Fenstermacher, G., and Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza* (Amorrortu (ed.); 3a ed.).

- Fink, L.D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Fiske, M., Kendall, P. L., Merton, R. K., y Callejo., (traducción de Consuelo del Val y Javier. (2002). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 1, 215–227.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5944/empiria.1.1998.740>
- Flores Tapia, C. E., y Flores Cevallos, K. L. (2021). Pruebas Para Comprobar La Normalidad De Datos En Procesos Productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk Y Kolmogórov-Smirnov. *Periodicidad: Semestral*, 23(2), 2021.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2302/2137>
- Freiberg Hoffmann, A., Stover, J. B., de la Iglesia, G. y Fernández Liporace, M. (2013). Correlaciones Policóricas Y Tetracóricas En Estudios Factoriales Exploratorios Y Confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, VII(2), 151–164.
<https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.1057>
- Frías-Navarro, D. (2021). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. *Universidad de Valencia*, 1–22.
<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gairín, J. (2003) El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J.I. pozo (eds) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S. yGarcía Félix, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje . Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento. *Revista Española de Pedagogíade Pedagogia*, año LXXII, 415–436. <https://doi.org/10.2307/24726630>
- Gazeloglu, C. y Asan Greenacre, Z. (2020). Comparison of weighted least squares and robust estimation in structural equation modeling of ordinal categorical data with larger sample sizes. *Cumhuriyet Science Journal*, 41(1), 160–168.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17776/csj.xyz>
- Given, L. M. E. (2008). The SAGE encyclopedia of Qualitative Reasearch Methods. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage

Publications Inc.

- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C. y Vega. Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 7(2), 91–99. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2003/sp032i.pdf>
- Goss-Sampson, M. A. (2019). *Análisis estadístico con JASP: una guía para estudiantes* (primera tr). Universitat Oberta Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/102926>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., and Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Hargreaves A. y Fullan. M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. ISBN: 978-0-8077-5332-3. Teachers College Press.
- Harris, M. y Cullen, R. (2008). Learner-centered Leadership: An Agenda for Action. *Innovative Higher Education*, 33(1), 21–28. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9059-3>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hernández-Hernández, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. *INDAGA-T - RECERCA, Universidad de Barcelona. Dipòsit Digital*, 1. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/20946>
- Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J. M. y Domingo-Coscollola, M. (2018). Cartographies as spaces of inquiry to explore of teachers' nomadic learning trajectories. *Digital Education Review*, 33, 105–119. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/21622>
- Hernández, D. J., Requena, P. S. y Fuentes, S. S. (2020). Study on the opinions of university teachers in the Region of Murcia on the training of active methods. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 24(2), 113–124. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.444381>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a edición, Vol. 136, Issue 1). Mc Graw Hill

Education.

- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J., and Malderez, A. (2010). International Approaches to Teacher Selection and Recruitment. *OECD Education Working Papers*, 47, 0_1,3-30. <https://doi.org/10.1787/5kmbpHH6qmx-en>
- Husain, M. y Khan, S. (2016). Students' feedback: An effective tool in teachers' evaluation system. *International Journal of Applied & Basic Medical Research*, 6(3), 178–181. <https://doi.org/10.4103/2229-516X.186969>
- Izquierdo, I., Olea, J. y Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395–400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349>
- Jiménez Hernández, D., Tornel Abellán, M., González Ortíz, J. J. y Sancho Requena, P. (2019). Profile of university teachers using a student-centered approach to teaching. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 125–135. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2125>
- Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers. (2015). *Educator Competencies*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560785.pdf>
- John Hopkins Science of learning institute. <http://scienceoflearning.jhu.edu/>
- Kane, T. J., Kerr, K. A. y Pianta, R. C., (Editors). (2014). *Designing Teacher Evaluation Systems* (B. & M. G. Foundation (ed.)). Jossey-Bass.
- Kaufman, J., Ryan, R. y Hill, S. (2018). Qualitative focus groups with stakeholders identify new potential outcomes related to vaccination communication. *PLoS ONE*, 13(8), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201145>
- Keith, C. J. (2019). Faculty Members' Use of Learner-Centered Instruction at Institutions in the United States. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 31(3), 378–389. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244993.pdf>
- Khamis, H. (2008). Measures of association: How to choose? *Journal of Diagnostic Medical Sonography*, 24(3), 155–162. <https://doi.org/10.1177/8756479308317006>
- Kilic, A. (2010). Learner-Centered Micro Teaching in Teacher Education. *International*

Journal of Instruction, 3(1), 77–100.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=48497470&lang=fr&site=eds-live>

Kiran, S. D. S. (2020). Learner-Centered Approach: Engaging Students in Learning Activities. *IUP Journal of Soft Skills*, 14(1), 55–66. consultado en Ebsco
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=9cf94911-58f0-47e3-9958-e36f1962c7e7%40redis>

Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica , la teoría y la persona en la formación del profesorado Practice , theory and person in teacher education. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68(24, 2), 83–101.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>

Korthagen, F. A. J. (2017a). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

Korthagen, F. A. J. (2017b). A Foundation for Effective Teacher Education : Teacher. *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*, 30, 528–545.
<https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/A-foundation-for-effective-teacher-education.pdf>

Korthagen, F. A. J. y Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51–72. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>

Korthagen, F. y Russell, T. (1999). *Building Teacher Education on What We Know about Teacher Development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Consultado en ERIC
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431717.pdf>

Kumar, D. Murugan, M. (2019). Likert scale – The potential pitfalls every novice researcher need to know. *Indian Journal of applied research*. Vol. 8, Issue 5.
[https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-\(IJAR\)/fileview/May_2018_1525174737_50.pdf](https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-(IJAR)/fileview/May_2018_1525174737_50.pdf)

Lantz, B. (2013). Equidistance of Likert-Type Scales and Validation of Inferential

- Methods Using Experiments and Simulations. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 11(1), 16–28. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1299/1262>
- Lash, A., Tran, L. y Huang, M. (2016). *Examining the validity of ratings from a classroom observation instrument for use in a district ' s teacher evaluation system* (Issue May). <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=454>
- Lawshe, C. H. (1975). a Quantitative Approach To Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lin, M. H. (2015). Learner-centered blogging: A preliminary investigation of EFL student writers' experience. *Educational Technology and Society*, 18(4), 446–458. <https://doi.org/10.2307/jeductechsoci.18.4.446>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lloret, S., Ferreres, A., y Tomás, A. H. (2017). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Análisis guiado según los datos empíricos y el software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417–432. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>
- Lojdová, K. (2019). Socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22(February), 100314. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.05.001>
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2019). Robust Promin: A method for diagonally weighted factor rotation. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 25(1), 99–106. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.08>
- Martínez Rizo, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes (ed.).
- Marzano Center. (2018). *Marzano Focused Evaluation Models* (pp. 1–12). <https://www.marzano-center.com/wp-content/uploads/sites/4/2018/10/MC06-10-FTEM-Brochure-4252018-Digital-3.pdf>

- Mas Torelló, O. (2011). El profesor Universitario : sus Competencias y su Formación. *Profesorado:Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 195–211. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97–110. <https://doi.org/10.21500/20112084.854>
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio : cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*. <https://doi.org/10.26378/rnlael019283>
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13, 61–77. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733005.pdf>
- McCombs, B. L. (2001a). Preparing teachers to meet the needs of diverse learners in urban schools: The learner-centered framework. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED461705&site=e=ehost-live>
- McCombs, B. L. (2001b). What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*, 79, 182–193. <https://www.jstor.org/stable/42927064>
- McCombs, B. L. (2003). A Framework for the Redesign of K-12 Education in the Context of Current Educational Reform. *Theory into Practice*, 42(2). <https://www.jstor.org/stable/1477349>
- McCombs, B. L. y Whisler, J. S. (2000). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. ISBN: 84-493-0987-5. Paidós.
- McCombs, B. L., Miller, L., (2007). *Lerner-centered classroom practices and assessments. Maximizing student motivation, learning and achievement*. ISBN: 1-4129-2691-2. Corwin press
- Mcguinn, P. (2015). *Evaluating Progress: State Education Agencies and the*

- Implementation of New Teacher Evaluation Systems* (Issue September).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564261.pdf>
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research : A guide to design and implementation*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com>
- Merton, R. K. (1987). The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51(4), 550–566. [https://doi.org/0033-362X/87/0051-04\(1\)/\\$2.50](https://doi.org/0033-362X/87/0051-04(1)/$2.50)
- Moate, R. M. y Cox, J. A. (2015). Learner-Centered Pedagogy: Considerations for Application in a Didactic Course. *The Professional Counselor Professional Counselor*, 5(3), 379–389. <https://doi.org/10.15241/rmm.5.3.379>
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XXI*, 17(2), 83–104.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Mtika, P. y Gates, P. (2010). Developing learner-centred education among secondary trainee teachers in Malawi : The dilemma of appropriation and application. *International Journal of Educational Development*, 30(4), 396–404.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.12.004>
- Muñoz Arroyave, V. y Serna Bardavío, J. (2015). Diseño, fiabilidad y validez del instrumento de observación SOCCB para el análisis de las finalizaciones en baloncesto. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 15(3), 169–174.
<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.4321/S1578-84232015000300017>
- Murtonen, M. y Lappalainen, M. (2013). Pedagogical education for university teachers in Finland La Formación pedagógica para los profesores universitarios en Finlandia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 65–72.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2013.5520>
- Myford, C., Villegas, A. M., Reynolds, A., Camp, R., Danielson, C., Jones, J., Knapp, J., Lehman, P., Mandinach, E., Morris, L., Sims-Gunzenhauser, A. y Sjostrom, B. (1993). *Formative studies of Praxis III: Classroom Performance Assesements-An Overview* (Issue July). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1994.tb01593.x>

- Nunan, D. (2012). Learner-Centered English Language Education. *Learner-Centered English Language Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203096888>
- Núñez-Colín, C. A. (2019). Análisis de varianza no paramétrica: un punto de vista a favor para utilizarla. *Acta Agrícola y Pecuaria*, 4(3), 69–79.
<https://doi.org/10.30973/aap/2018.4.3/1>
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1999). *Psychometric Theory* (third). Mc Graw Hill Companies.
- OCDE. (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009. TALIS (OCDE)*.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1>
- OCDE. (2014). *Guía del Profesorado Talis 2013*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264221932-es.pdf?expires=1659981923&id=id&accname=guest&checksum=C4C4FB7BCFB6999E81FFD29921F5AF43>
- OCDE, OIE-UNESCO, y UNICEF. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (OECD OIE-UNESCO UNICEF-LACRO (ed.)).
- Orlandoni Merlí, G. (2010). Escalas de medición en Estadística. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 12(2), 243–247.
<https://doi.org/10.36192/978-3-948768003>
- Oyelana, O., Martin, D., Scanlan, J. y Temple, B. (2018). Learner-centred teaching in a non-learner-centred world: An interpretive phenomenological study of the lived experience of clinical nursing faculty. *Nurse Education Today*, 67(May), 118–123.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.012>
- Oyelana, O., Olson, J. y Caine, V. (2022). An evolutionary concept analysis of learner-centered teaching. *Nurse Education Today*, 108(October 2021), 105187.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105187>
- Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P. y Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios una asignatura pendiente de

- la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13(3), 6.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646491&info=resumen&idioma=POR%5Cnfile:///Users/carlosdd/Documents/Mendeley/Parra-Moreno%20et%20al.%20-%202010%20-%20La%20formaci%C3%B3n%20de%20los%20profesores%20universitarios%20una%20asignatura%20pendiente%20de%20la%20universidad%20colombian>
- Pellerin, M. (2015). *Becoming Reflective and Inquiring Teachers : Collaborative Action Research for In-service Chilean Teachers Transformarse en docentes reflexivos y analíticos : investigación-acción colaborativa para maestros chilenos en servicio*. 17, 13–27. <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contents-pellerin-paukner.html>
- Pérez, E. R. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio : Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 2(1889), 58–66.
https://www.researchgate.net/publication/42091816_Analisis_factorial_exploratorio_Bases_conceptuales_y_metodologicas
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó Colofón.
- Porras Cerron, J. C. (2016). Comparación De Pruebas De Normalidad Multivariada. *Anales Científicos*, 77(2), 141. <https://doi.org/10.21704/ac.v77i2.483>
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento, en Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Graó
- Rädiker, S. y Kuckartz, U. (2020). Análisis de datos cualitativos con MAXQDA. Texto, audio, video. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). MAXQDA Press.
- Reguant-Álvarez, M., Vilà-baños, R. y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 11(11 (2)), 45–60.
<https://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733>
- Robertson-Kraft, C. y Zhang, R. S. (2016). Keeping great teachers: A case study on the

- impact and implementation of a pilot teacher evaluation system. *Educational Policy*, 1–32. <https://doi.org/10.1177/0895904816637685>
- Robertson, D. R. (2005). Generative paradox in learner-centered college teaching. *Innovative Higher Education*, 29(3), 181–194. <https://doi.org/10.1007/s10755-005-1935-0>
- Robles Garrote, P. y del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 18, 103. <https://doi.org/1699-6569>
- Rodríguez-Rodríguez, J. y Reguant-Álvarez, M. (2020). El Coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d’Innovació i Recerca En Educació*, 3, 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza*. ISBN: 978-84-18058-05-9. Graó.
- Schiefelbein, E., Mc Ginn, N. (2008). *Learning to educate: proposals for the reconstruction of education in Latin America*, International Bureau of Education UNESCO.
- Schiller, S. Z. (2002). Practicing Learner-Centered Teaching: Pedagogical Design and Assessment of a Second Life Project. *Journal of Information Systems Education*, 20(3), 369–382. <http://jise.org/volume20/n3/JISEv20n3p369.html>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- Schuh, K. L. (2004). Learner-centered principles in teacher-centered practices? *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 833–846. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.008>
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal of Educational Development*,

- 31(5), 419–426. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.04.009>
- Schweisfurth, M. (2013). Learner-centered education in international perspective. *Journal of Intenational and Comparative Education*, 2(1), 1–8.
<https://juku.um.edu.my/index.php/JICE/article/download/2553/769>
- Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.011>
- Surdez Pérez, E. G., Magaña Medina, D. E. y Sandoval Caraveo, M. del C. (2017). Indications of role ambiguity in university teachers. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 19(1), 73–83.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85012930196&partnerID=40&md5=ce18caba9e3ac5de11c48d9a1c279302>
- Tawalbeh, T. I. y AlAsmari, A. A. (2015). Instructors' Perceptions and Barriers of Learner-Centered Instruction in English at the University Level. *Higher Education Studies*, 5(2), 38–51. <https://doi.org/10.5539/hes.v5n2p38>
- Taylor, S. and Bogdan, R. (1984). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados* (2a reimpre). Paidós.
- Torres Gordillo, J. J. y Perera Rodríguez, V. H. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(nº1), 89–103.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/94291%0A>
- Triola, M. F. (2018). *Estadística*. Pearson Educación de México.
- Tripod Education Partners. (2016). *A Practical Guide for Imprving Teaching & Learning*. <https://www.tripoded.com/teacher-toolkit/>
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances En Medición*, 6, 37–48.
https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL_6_Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf

- UNESCO. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes* (Vol. 01, Issue 55).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- Urdan TC. (2010). *Statistics in Plain English*, 3rd ed. Routledge, Taylor & Francis Group
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M. y Mayorga Camus, M. (2015). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, 28(3), 547–558.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n3/ems14314.pdf>
- Üzüm, B. y Pesen, A. (2019). Do the learner-centered approaches increase academic performance? Effect of the layered curriculum on students' academic achievement in English lesson. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1585–1608.
<https://doi.org/10.29333/iji.2019.121101a>
- van de Kuilen, H. S., Altinyelken, H. K., Voogt, J. M. y Nzabwirwa, W. (2019). Policy adoption of learner-centred pedagogy in Rwanda: A case study of its rationale and transfer mechanisms. *International Journal of Educational Development*, 67(July 2018), 64–72. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.03.004>
- Villarroel, V. A. y Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formacion Universitaria*, 10(4), 75–96.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Wegner, C., Weber, P. y Oehlberger, S. (2014). Korthagen's ALACT Model: Application and Modification in the Science Project "Kolumbus-Kids." *Themes in Science and Technology Education*, 7(1), 19–34.
<http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1131057&site=ehost-live>
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching. Five Keys Changes to Practice*. ISBN: 978-1-118-11928-0. Jossey-Bass.
- Whitehead, P. S., Zamary, A., and Marsh, E. J. (2021). Transfer of category learning to impoverished contexts. *Psychonomic Bulletin and Review*, 1035–1044.
<https://doi.org/10.3758/s13423-021-02031-7>

- Wilson, F. R., Pan, W. y Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197–210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Wohlfarth, D., Sheras, D., Bennett, J. L., Simon, B., Pimentel, J. H. y Gabel, L. E. (2008). Student Perceptions of Learner-Centered Teaching. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 68–74. <http://uncw.edu/cte/et/>
- World Bank. (2018). *Learning to realize education's promise* (World Bank (ed.)). The World Bank. <https://doi.org/10.1088/0960-1317/21/12/125014>
- Yuan, K., McCaffrey, D. y Savitsky, T. (2013). Analyzing the Factorial Structure of the Classroom Assessment Scoring System-Secondary Using a Bayesian Hierarchical Multivariate Ordinal Model. *SREE Spring 2012 Conference Abstract*, 1–5. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563074.pdf>
- Zabalza Beraza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., y Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21–29. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>

IV. ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario para la reflexión del profesor universitario.

Primera versión

Estimado profesor: se lo invita a participar de la prueba piloto de un Cuestionario que se enmarca en el Programa de Doctorado de la Universidad de Sevilla, del que su autor forma parte. Se presenta como instrumento de autoevaluación para docentes universitarios de grado.

Para completarlo, se le pide que se sitúe como observador de sus acciones como docente. Para responder ubíquese en algún curso de la carrera en la que dicta más horas de clase.

Desde ya le agradecemos por su tiempo y disponibilidad.

DATOS DEL DOCENTE

A.

Mujer

Hombre

B. Edad

Entre 20 y 30 Entre 31 y 40 Entre 41 y 50 Entre 51 y 60 Más de 60

C. La mayoría de sus horas de docencia directa en UCU se desarrollan en:

Facultad	<input type="checkbox"/>
Carrera	<input type="checkbox"/>

D. ¿Es Docente de Alta dedicación?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

E. Años de docencia universitaria (en cualquier universidad):

Menos de 5 Entre 6 y 10 Entre 11 y 15 Entre 16 y 20 Entre 21 y 25 Más de 25

<input type="checkbox"/>	Formación técnica	<input type="checkbox"/>	Formación docente	<input type="checkbox"/>	Grado Universitario	<input type="checkbox"/>	Especialización	<input type="checkbox"/>	Maestría	<input type="checkbox"/>	Doctorado	<input type="checkbox"/>	Otro
--------------------------	-------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	----------	--------------------------	-----------	--------------------------	------

F. Nivel de formación académica (puede marcar más de una casilla)

Especificar

.....

G. ¿Ha recibido formación en docencia universitaria?

Sí

No

En caso afirmativo, esa formación fue a través de:

Charlas o seminarios

Cursos cortos sin evaluación

Cursos cortos con evaluación

Cursos de Postgrado

Otros

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

DIMENSIÓN 1: ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE

En relación a su curso, ¿cuán a menudo suceden estas situaciones?

		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
1	Planifico las clases desde el convenimiento que los estudiantes quieren aprender					
2	Propongo metas de aprendizaje claras para los estudiantes					
3	Me aseguro de que los estudiantes logren las metas de aprendizaje propuestas					
4	Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas					
5	Propongo actividades que requieren que el estudiante se esfuerce					
6	Me comprometo a que los estudiantes comprendan la disciplina en profundidad					
7	Propongo situaciones que obligan a los estudiantes a poner en acción los conocimientos que van adquiriendo					
8	Diseño situaciones de aprendizaje que desafíen a los estudiantes					
9	Aliento en clase la búsqueda autónoma de información pertinente					
10	Planifico diversidad de actividades teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje de los estudiantes					
11	Promuevo que los estudiantes utilicen libremente variedad de recursos para sus aprendizajes (por ejemplo, desarrollos digitales y audiovisuales, bibliografía variada, consultas a expertos, etc.)					
12	Ofrezco a los estudiantes la guía necesaria para alcanzar los aprendizajes					
13	Brindo retroalimentación que da a los estudiantes información para alcanzar los aprendizajes					
14	Los aliento a proponer actividades y/o formas de evaluar					
15	Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias en relación a temas y formas de resolver las situaciones planteadas en el curso					
16	Los estudiantes pueden explicar los procesos y estrategias que utilizan para aprender					

17	Explicito las metas de aprendizaje del curso relacionándolas con la formación profesional propia de la carrera					
----	--	--	--	--	--	--

DIMENSIÓN 2: ENTORNO DE AULA

En relación a su curso, ¿cuán a menudo suceden estas situaciones?

		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
18	Escucho las opiniones y puntos de vista de todos los estudiantes					
19	Los estudiantes manifiestan involucramiento con las actividades propuestas					
20	Promuevo la utilización de lenguaje respetuoso					
21	La dinámica del curso favorece la explicitación de sentimientos y emociones					
22	En clase, se vive como natural que exista diversidad de capacidades, habilidades e intereses entre los estudiantes					
23	Aliento la expresión de opiniones personales de parte de los estudiantes					
24	Los estudiantes saben lo que se espera de ellos					
25	Utilizo variedad de estrategias y metodologías para que todos aprendan					
26	Valoro y estimo la opinión fundamentada de los estudiantes					
27	Me preocupo de que los aprendizajes tengan sentido para los estudiantes					
28	Estimulo el trabajo colaborativo					
29	Intento que los estudiantes comprendan las ventajas de aprender unos de otros					
30	Busco crear un clima de clase para que los estudiantes la perciban como un lugar positivo					

DIMENSIÓN 3: ORIENTACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN

En relación a su curso, ¿cuán a menudo suceden estas situaciones?

		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
31	Estimulo la interacción y los debates					
32	Pretendo que los estudiantes alcancen altos niveles académicos					
33	Planifico teniendo en cuenta los tiempos de aprendizaje de los estudiantes					
34	En el curso los aprendizajes se producen involucrando situaciones auténticas					
35	Tengo como meta que los estudiantes puedan utilizar sus aprendizajes en situaciones fuera del ámbito académico					
36	Me aseguro de que tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo					

37	Durante el curso me aseguro de que los estudiantes vayan identificando los contenidos fundamentales de la disciplina					
38	Enseño estrategias para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades para aprender					
39	Favorezco que los estudiantes hagan aportes personales en todos los temas					
40	Muestro a los estudiantes cómo se estructuran diferentes estrategias de aprendizaje					
41	Promuevo reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes					
42	Favorezco que los estudiantes monitoreen sus propios aprendizajes					
43	Promuevo que en el aula se maneje un vocabulario académicamente pertinente					
44	Genero espacios para que los estudiantes expliciten los aprendizajes que alcanzaron					
45	Habilito a los estudiantes a pensar sobre los procesos mediante los que lograron sus aprendizajes					
46	Presento la evaluación como un insumo para futuros aprendizajes					
47	Los estudiantes se evalúan entre ellos en un clima de respeto					

DIMENSIÓN 4: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Se solicita que frente a cada ítem defina el grado de acuerdo frente a la afirmación que se hace en relación a su curso.

		Fuertemente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
48	Considero mi curso como un espacio privilegiado para la construcción de aprendizajes académicos					
49	Hago cambios en la forma de enseñar a partir de la respuesta de los estudiantes					
50	Descubro nuevas ideas y estrategias de enseñanza en el intercambio con colegas					
51	Me esfuerzo por comprender profundamente la disciplina que imparto					
52	Veó mi curso como un espacio para que los estudiantes adquieran habilidades y capacidades para el ejercicio profesional					
53	Reflexiono sobre los procesos requeridos para aprender					
54	Genero condiciones para que todos los alumnos puedan aprender					
55	Me muestro frente a los estudiantes como alguien que está aprendiendo					
56	Reflexiono sobre mis prácticas de enseñanza					

Anexo 2: Guía para Juicio de expertos.

Estimado: usted ha sido seleccionado para evaluar el Cuestionario de autoevaluación de la Práctica de aula, credo para una investigación que se está realizando dentro del Programa de Doctorado de Educación de la Universidad de Sevilla por parte de la autora. Esta solicitud se hace para validar el instrumento y que pueda utilizarse de forma pertinente para la mejora de la docencia universitaria

El Cuestionario pretende servir para la reflexión del docente universitario sobre su práctica, y surge a partir del marco de *Learner-centered (LC)* creado por APA, esperando analizar la práctica desde ese enfoque. A lo largo de los ítems se pretendió cubrir la totalidad de principios de LC (se adjuntan en Anexo). Para facilitar la lectura, los ítems se organizaron a partir de las Dimensiones del Marco para la Enseñanza de Ch. Danielson que describen y analizan diferentes aspectos de la práctica docente (se adjuntan en Anexo).

En la Guía que se le envía, aparecen los ítems del cuestionario, y se agregó una columna en la que se especifica el Principio de *Learner-centered (LCP)* con el que se relaciona cada uno.

Los datos personales que se le solicitan se utilizarán solo con el fin de validar el panel de expertos y bajo ningún concepto se los individualizará.

Formación académica:

Desempeño profesional (institución y cargo):

.....

Agradecemos el análisis del Cuestionario desde su experticia.

Isabel Varela

Valoración de los ítems por dimensión

Se evaluarán los ítems en las categorías propuestas con valores entre **1 y 4** siendo 4 el valor más positivo:

DIMENSIÓN 1: ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE					
LCP	Ítem	Claridad	Pertinencia al constructo	Pertinencia a la Dimensión	Relevancia
1	1	Estoy seguro de que los estudiantes tienen deseos de aprender			
2	2	Me aseguro de que los estudiantes logren las metas de aprendizaje propuestas			

3	3	Estimulo a los estudiantes para que relacionen conocimientos de diferentes disciplinas				
9	4	Propongo actividades que requieren que el estudiante se esfuerce				
5	5	Me comprometo a que los estudiantes comprendan la disciplina en profundidad				
3	6	Propongo situaciones que obligan a los estudiantes a poner en acción los conocimientos				
7	7	Diseño situaciones de aprendizaje que desafíen a los estudiantes				
1	8	Aliento en clase la búsqueda autónoma de información pertinente				
10	9	Planifico diversidad de actividades teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje de los estudiantes				
5	10	Los estudiantes utilizan libremente variedad de recursos para sus aprendizajes (por ejemplo, desarrollos digitales y audiovisuales, bibliografía variada, consultas a expertos, etc.)				
4	11	Ofrezco a los estudiantes la guía necesaria para alcanzar los aprendizajes				
4	12	La retroalimentación que doy a los estudiantes les brinda información para alcanzar los aprendizajes				
2	13	Los aliento a proponer actividades y/o formas de evaluar nuevas				
12	14	Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias en relación a temas y formas de aprender				
14	15	Los estudiantes pueden explicar los procesos y estrategias que utilizan para aprender				
8	16	Explicito las metas de aprendizaje del curso relacionándolas con la formación profesional propia de la carrera				
Suficiencia del conjunto de ítems hacia la dimensión (cubren todos los aspectos)						

Recomendaciones:

--

DIMENSIÓN 2: ENTORNO DE AULA					
LC P	Ítem	Claridad	Pertinencia al constructo	Pertinencia a la Dimensión	Relevancia
12	17	Escucho las opiniones y puntos de vista de todos los estudiantes			
9	18	Los estudiantes se muestran entusiasmados con las actividades propuestas			
6	19	En el aula se utiliza lenguaje respetuoso			
7	20	La dinámica del curso favorece la explicitación de sentimientos y emociones			
12	21	En clase, se vive como natural que exista diversidad de capacidades, habilidades e intereses entre los estudiantes			
13	22	Aliento la expresión de opiniones personales de parte de los estudiantes			
7	23	Los estudiantes saben lo que se espera de ellos			
10	24	Utilizo variedad de estrategias y metodologías para que todos aprendan			
1	25	Valoro y estimulo la opinión fundamentada de los estudiantes			
2	26	Me preocupo de que los aprendizajes tengan sentido para los estudiantes			
11	27	Estimulo el trabajo colaborativo			
11	28	Los estudiantes valoran aprender compartiendo con sus compañeros			
7	29	El aula es percibida como un lugar positivo			
Suficiencia del conjunto de ítems hacia la dimensión (cubren todos los aspectos)					

Recomendaciones:



DIMENSIÓN 3: ORIENTACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN					
LC P	Ítem	Claridad	Pertinencia al constructo	Pertinencia a Dimensión	Relevancia
11	30	Estimulo la interacción y los debates			
14	31	Pretendo que los estudiantes alcancen altos niveles académicos			
12	32	Planifico teniendo en cuenta los tiempos de aprendizaje de los estudiantes			
8	33	En el curso los aprendizajes se producen involucrando situaciones auténticas			
3	34	Tengo como meta que los estudiantes puedan utilizar sus aprendizajes en situaciones fuera del ámbito académico			
5	35	Me aseguro de que los estudiantes tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo			
2	36	Los estudiantes identifican los contenidos fundamentales de la disciplina			
1	37	Enseño estrategias para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades para aprender			
13	38	Favorezco que los estudiantes hagan aportes personales en todos los temas			
4	39	Muestro a los estudiantes cómo se estructuran diferentes estrategias de aprendizaje			
4	40	Promuevo reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes			
1	41	Favorezco que los estudiantes monitoreen sus propios aprendizajes			
6	42	Promuevo que en el aula se maneje un vocabulario académicamente pertinente			

5	43	Genero espacios para que los estudiantes expliciten los aprendizajes que alcanzaron				
5	44	Habilito a los estudiantes a pensar sobre los procesos mediante los que lograron sus aprendizajes				
14	45	Presento a los estudiantes la evaluación como un insumo para futuros aprendizajes				
12	46	Los estudiantes se evalúan entre ellos en un clima de respeto				
Suficiencia del conjunto de ítems hacia la dimensión (cubren todos los aspectos)						

Recomendaciones:

--

DIMENSIÓN 4: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE						
LC P	Ítem	Claridad	Pertinencia al constructo	Pertinencia a la Dimensión	Relevancia	
6	47	Mi curso es un espacio privilegiado para la construcción de aprendizajes académicos				
14	48	Hago cambios en la forma de enseñar a partir de la respuesta de los estudiantes				
11	49	Descubro nuevas ideas y estrategias de enseñanza en el intercambio con colegas				
3	50	Me esfuerzo por comprender profundamente la disciplina que imparto				
2	51	Veó mi curso como un espacio para que los estudiantes adquieran habilidades y				

		capacidades para el ejercicio profesional				
1	52	Reflexiono sobre los procesos requeridos para aprender				
12	53	Genero condiciones para que todos los alumnos puedan aprender				
1	54	Guío a los alumnos para el logro de aprendizajes				
4	55	Me muestro frente a los estudiantes como alguien que está aprendiendo				
5	56	Reflexiono sobre mis prácticas de enseñanza				
9	57	Selecciono metodologías de enseñanza que facilitan que los estudiantes se apropien de los aprendizajes necesarios				
		Suficiencia del conjunto de ítems hacia la dimensión (cubren todos los aspectos)				

Recomendaciones:

Anexo 3: Cuestionario para pilotaje en Qualtrics

Autoevaluación de la práctica en docencia universitaria

Estimado profesor: para responder a este cuestionario se le pide que se sitúe como observador de su práctica como docente en la universidad. Para hacerlo, elija un curso que esté dictando actualmente o haya dictado el semestre pasado, de la carrera en la que dicta más horas de clase

DIMENSIÓN 1: ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE

En relación a su curso, ¿cuán a menudo suceden estas situaciones?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
1. Planifico las clases convencido que los estudiantes quieren aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Propongo metas de aprendizaje claras para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me aseguro de que los estudiantes logren las metas de aprendizaje propuestas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Propongo actividades que requieren que el estudiante se esfuerce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me comprometo para que los estudiantes comprendan la disciplina en profundidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Propongo situaciones que obligan a los estudiantes a poner en acción los conocimientos que van adquiriendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Diseño situaciones de aprendizaje que desafíen a los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Aliento en clase la búsqueda autónoma de información pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Planifico diversidad de actividades teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Promuevo que los estudiantes utilicen libremente variedad de recursos para sus aprendizajes (por ejemplo, desarrollos digitales y audiovisuales, bibliografía variada, consultas a expertos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Ofrezco a los estudiantes la guía necesaria para alcanzar los aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Doy retroalimentación a los estudiantes, que les brinda información para que puedan alcanzar los aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Los aliento a proponer actividades y/o formas de evaluar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias en relación a temas y/o formas de resolver las situaciones de aprendizaje planteadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Los estudiantes pueden explicar los procesos y estrategias que utilizan para aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Explicito las metas de aprendizaje del curso relacionándolas con la formación profesional propia de la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DIMENSIÓN 2: ENTORNO DE AULA

En relación a su curso, ¿cuán a menudo suceden estas situaciones?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
18. Escucho las opiniones y puntos de vista de todos los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Los estudiantes manifiestan involucramiento con las actividades propuestas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Promuevo la utilización de lenguaje respetuoso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. La dinámica del curso favorece que se expresen sentimientos y emociones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. En clase, se vive como natural que exista diversidad de capacidades, habilidades e intereses entre los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Aliento la expresión de opiniones personales de parte de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Los estudiantes saben lo que se espera de ellos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Utilizo variedad de estrategias y metodologías para que todos aprendan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Valoro y estimo la opinión fundamentada de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Me preocupo de que los aprendizajes tengan sentido para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Estimulo el trabajo colaborativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Intento que los estudiantes comprendan las ventajas de aprender unos de otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Busco crear un clima de clase tal, que los estudiantes la perciban como un lugar positivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DIMENSIÓN 3: ORIENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA

En relación a su curso, ¿cuán a menudo suceden estas situaciones?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
--	-------	------------	---------------	--------------	--------------

31. Estimulo la interacción y los debates entre los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Pretendo que los estudiantes alcancen altos niveles académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Planifico mis clases teniendo en cuenta los tiempos de aprendizaje de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. En el curso, los aprendizajes se producen involucrando situaciones auténticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Tengo como meta que los estudiantes puedan utilizar sus aprendizajes en situaciones fuera del ámbito académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Me aseguro de que tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Durante el curso me aseguro de que los estudiantes vayan identificando los contenidos fundamentales de la disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Enseño estrategias para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades para aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Favorezco que los estudiantes hagan aportes personales en todos los temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Muestro a los estudiantes cómo utilizar diferentes estrategias de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Promuevo reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Favorezco que los estudiantes monitoreen sus propios aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Promuevo que en el aula se maneje un vocabulario académicamente pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Genero espacios para que los estudiantes expliciten los aprendizajes que alcanzaron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Promuevo que los estudiantes piensen sobre los procesos mediante los que lograron sus aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Presento la evaluación como un insumo para futuros aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Los estudiantes se evalúan entre ellos en un clima de respeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DIMENSIÓN 4: DESARROLLO DOCENTE

Se solicita que frente a cada ítem defina el grado de acuerdo con la afirmación que se hace en relación a su curso.

	Fuertemente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
48. Considero mi curso como un espacio muy importante para la construcción de aprendizajes académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Hago cambios en la forma de enseñar a partir de la respuesta de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Descubro nuevas ideas y estrategias de enseñanza en el intercambio con colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Me esfuerzo por comprender profundamente la disciplina que imparto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Veo mi curso como un espacio para que los estudiantes adquieran habilidades y capacidades para el ejercicio profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Reflexiono sobre los procesos requeridos para aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Genero condiciones para que todos los alumnos puedan aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Me muestro frente a los estudiantes como alguien que continúa aprendiendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Reflexiono sobre mis prácticas de enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Selecciono metodologías de enseñanza que facilitan que los estudiantes se apropien de los aprendizajes necesarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 4: Correo invitación a participar del pilotaje del Cuestionario

Estimad.....: soy profesora del Departamento de Educación de la universidad e integrante del Centro LUDUS de apoyo a la docencia. Estoy actualmente doctorando en la Universidad de Sevilla y mi proyecto es un estudio que pretende generar información para mejorar apoyos hacia los docentes de la universidad. Para esto se ha construido un cuestionario.

Éste está pensado para la reflexión del profesor y debe ser validado y analizado para conocer su pertinencia para UCU.

El proceso que inicia con esta consulta colaborará en la construcción de apoyos pedagógicos y didácticos más ajustados y óptimos.

Lo estoy invitando a participar como parte de la muestra piloto, la que se diseñó de forma aleatoria y estratificada por Facultad y Departamento, y quedó conformada por más de 300 profesores PAD y aula.

Para recoger las respuestas y recabar el consentimiento, se construyeron dos documentos separados, de forma que las respuestas al cuestionario se mantengan en total anonimato. Será posible conocer quiénes responden, pero las respuestas se procesarán sin posibilidad de identificar el respondiente.

A través de link debajo llegará a la página del consentimiento. Si en ella cliquea Aceptar, otro link llevará al cuestionario. Completar el mismo le insumirá alrededor de 5 minutos y se puede hacer desde ordenador, tablet o teléfono celular.

Su participación permitirá iniciar un espacio de escucha a los profesores de la universidad.

Link: https://ucu.qualtrics.com/jfe/form/SV_51LkGRZ9QNgIWR7

Agradezco mucho su atención y participación. Quedo a las órdenes para cualquier consulta.

Saludos cordiales

Anexo 5: Consentimiento para la participación en el pilotaje del Cuestionario

Alojado en Qualtrics como cuestionario independiente

Consentimiento

Estimado profesor: gracias por participar.

Toda la información que ingrese en este cuestionario será completamente confidencial. Se asegura el anonimato para las respuestas ya que el cuestionario principal y los datos filiatorios se ubicaron en dos páginas diferentes. Esto asegura que nadie podrá conocer cuáles respuestas corresponden a cada participante. Los resultados finales de este estudio podrán ser publicados en revistas científicas y como parte de la Tesis doctoral del investigador, pero en ningún caso será sobre resultados individuales, sino que se presentarán datos generales sin la identificación de quienes hayan participado. Por cualquier duda, consulta, sugerencia o queja, sea antes, durante o después de la investigación, puede comunicarse con la investigadora, Isabel Varela (isabel.varela@ucu.edu.uy). Le solicitamos su nombre a sólo efecto de asegurar el mantenimiento de las condiciones en la distribución de la muestra. Recuerde que no se lo podrá relacionar con las respuestas que dé al cuestionario.

Nombre completo

Declaro que he podido leer detenidamente el texto del consentimiento antes expuesto y que completo el siguiente cuestionario de forma consciente y libre.

Si usted no está a cargo de grupo de grado o tecnicatura (o lo estuvo en 2018) cliquee "No corresponde"

- Acepto participar (1) *
 - No acepto participar (2)
 - No corresponde (3)
-

*Al clicar allí, el profesor es dirigido al Cuestionario principal

Anexo 6: Guion de entrevista profesores

1. Dimensiones para analizar:

- Lo que pensaron al completar el cuestionario
- Lo que sintieron al completarlo
- Aspectos conflictivos del cuestionario
- Valoración como instrumento para reflexionar
- Propuestas

2. Desarrollo:

a. Introducción:

- En primera instancia se buscará establecer clima de confianza. Para eso la investigadora se presentará y pondrá en contexto la investigación
- Espacio para que el profesor se presente
- Presentación del tema: se retoma el Cuestionario. Se trae un ejemplar impreso. Se contextualiza el cuestionario dentro de las propuestas de la universidad, a través de LUDUS, para colaborar con los docentes. Explicar el foco en la reflexión pedagógica y en el enfoque Learner-centered. Esperamos conocer sus percepciones, pensamientos y sentimientos, partiendo del cuestionario, pero no limitándonos solo a él. Queremos escucharlos porque lo que se logra en la universidad en cuanto a aprendizajes y satisfacción de los estudiantes es gracias a ustedes.
- Asegurar la confidencialidad, el anonimato de cada opinión, la utilización para investigación. Se presenta documento de consentimiento con esta información. Lo que se hable en la reunión será analizado y volcado en una primera versión de informe, que recibirán para confirmar o refutar lo que contiene. Solo cuando se llegue a acuerdo se dará por válido el mismo. En cualquier momento, si sienten que no desean participar más, pueden explicitarlo y retirarse del grupo.
- Se solicita permiso para grabar la sesión y se comunica que se harán registros escritos durante la entrevista

b. Desarrollo

La investigadora presenta una versión en papel del Cuestionario de autoevaluación de la práctica de aula. Se le entrega al profesor.

Preguntas guía, abiertas a cambio dependiendo de las respuestas y necesidades de expresión del profesor. Se intentará llevar el diálogo hacia aspectos concretos vividos durante el completado del cuestionario.

- ¿Recuerdas este cuestionario?
- ¿Qué es lo que más recuerdas?
- ¿Puedes identificar qué pensaste mientras lo completabas?
- ¿Y qué sentiste? ¿Fue fácil?
- ¿Hubo algún aspecto que te incomodara? ¿Por qué?
- ¿Y algo que te gustara especialmente?
- ¿Te ayudó a pensar sobre tu práctica? ¿Cómo?
- Con este cuestionario, ¿hubo algún aspecto de tu función como profesor sobre la que pensaras por primera vez? ¿Cuáles?
- ¿Crees que hay aspectos de la práctica no atendidos por el cuestionario? ¿Por qué?
- ¿Crees que hay aspectos de la práctica a los que el cuestionario presta más atención que la necesaria? ¿Por qué?
- Valoración general sobre su utilización
- Propuestas

c. Informe

Luego de la entrevista se elaborará una primera versión del informe a partir de los registros escritos, previo a la desgrabación.

Se enviará al entrevistado para recibir su devolución acerca de la exactitud de lo informado.

Luego de recibidas las devoluciones, se incorporará esta información en el análisis que se realizará.

d. Protocolo

Fecha:

Lugar:

Entrevistado:

Registro:

Dimensiones	Temas	Anotaciones
Lo que pensaron al completar el cuestionario	Recuerdo Pensamiento Ejemplos	
Lo que sintieron al completarlo	Recuerdo Sentimientos Ejemplos	
Aspectos conflictivos del cuestionario	Incomodidad Dificultad Satisfacción Ejemplos	
Valoración como instrumento para reflexionar	Ayuda a la reflexión Aspectos identificados en la práctica Aspectos no atendidos Aspectos sobredimensionados Importancia reflexión	
Propuestas	Para mejorar la práctica Para la reflexión	

Anexo 7: Orientación para valoración experto de guía entrevista y grupo discusión:

Estimado, le solicitamos que valore los guiones de entrevista y de grupo de discusión que le enviamos. Usted ya ha tenido contacto con el Cuestionario de autoevaluación de la práctica docente que forma parte de esta investigación. Los instrumentos que enviamos ahora son continuación lógica del mismo.

Buscan responder a los siguientes objetivos específicos:

- Valorar la utilización del instrumento para el desarrollo de la reflexión pedagógica en los docentes.
- Indagar las percepciones y sentimientos de profesores y estudiantes sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas en la universidad

Los datos personales que se le solicitan se utilizarán solo con el fin de validar el panel de expertos y bajo ningún concepto se los individualizará.

Formación académica:

Desempeño profesional (institución y cargo):

.....
.....

Agradecemos el análisis experto de las guías.

Isabel Varela

Entrevista

	Sí/No	Comentario/Sugerencia
El guión favorece el clima de confianza		
Es adecuado a los sujetos implicados		
El guión facilita que el profesor hable de sus pensamientos		
El guión facilita que el profesor hable de sus sentimientos		
Se logra enfocar al profesor en la reflexión pedagógica		
Se centra en situaciones de aula		
Es un guión abierto que permite la expresión libre del profesor		
Genera espacios genuinos para la presentación de propuestas		
Responde a los objetivos de la investigación		

Comentario general sobre el Guion de entrevista

Anexo 8: Consentimiento informado profesores entrevistas

Estimado profesor: luego de su participación en la consulta sobre docencia universitaria en UCU que es parte de mi investigación doctoral, se le invita a participar en una segunda instancia de esta.

En esta oportunidad estoy buscando conocer las impresiones de quienes contestaron el cuestionario. Lo relevante no es lo que respondieron, sino qué pensaron cuando lo contestaron. Necesito escucharlos a ustedes.

Se lo ha seleccionado, junto a otros 9 colegas de todas las facultades de la universidad, para realizar una corta entrevista que permita valorar el cuestionario como estrategia de reflexión sobre el quehacer docente. Con estos aportes se llegará a definir el modelo de cuestionario final.

Su participación es enteramente voluntaria, pudiendo retirarse de la misma cuando lo desee. Se mantendrá total confidencialidad acerca de su persona, y sus opiniones solamente se valorarán para los fines de la investigación y nunca relacionándolas con su persona.

Lo que se hable en la reunión será analizado y volcado en una primera versión de informe, que se le enviará para confirmar o refutar lo que contiene. Solo cuando se llegue a acuerdo se dará por válido el mismo.

Muchas gracias

Isabel Varela

Yo, he podido leer detenidamente el texto antes expuesto y acuerdo participar en la entrevista

Firma:

Fecha:

Anexo 9: Guion de Grupo discusión con estudiantes de grado

1. Dimensiones para analizar:

- Descripción de lo que ven en las aulas en relación a los ítems del cuestionario.
Registro anecdótico
- Lo que piensan sobre esas afirmaciones
- Lo que sienten sobre esas afirmaciones
- Acciones docentes que los ayudan a aprender
- Propuestas

2. Desarrollo:

a. Introducción:

- Presentación del tema: se está investigando la docencia en la universidad. En primera instancia se construyó un cuestionario para que los profesores puedan reflexionar sobre su práctica de clase. El cuestionario se aplicó a una muestra de profesores de las diferentes facultades. Ahora queremos conocer la visión de los estudiantes de lo que sucede en las aulas. Esperamos recibir información desde el punto de vista de los estudiantes que pueda volcarse en las propuestas del centro de asesoramiento a los docentes de forma de optimizar el aprendizaje en la universidad. Ustedes son quienes deben desarrollar los aprendizajes esperados ayudados por los docentes, y queremos escuchar qué acciones los ayudan y cuales les dificultan alcanzar esa meta, y hacerlo de la mejor manera.
- Asegurar la confidencialidad, el anonimato de cada opinión, la utilización para investigación. Se presenta documento de consentimiento con esta información. Lo que se hable en la reunión será analizado y volcado en una primera versión de informe, que recibirán para confirmar o refutar lo que contiene. Solo cuando se llegue a acuerdo se dará por válido el mismo. En cualquier momento, si sienten que no desean participar más, pueden explicitarlo y retirarse del grupo.
- Se avisa que se va a grabar la sesión y que se harán registros visuales (cuidando no identificar ningún estudiante) y escritos de lo que se perciba durante el diálogo
- Se comunica que se irán haciendo anotaciones en un papelógrafo de los acuerdos que surjan en el diálogo

b. Discusión:

La dinámica propuesta integrará los modelos de grupo de discusión orientados al interior y orientados desde el exterior, con momentos de mayor intervención del moderador y otros momentos de interacción entre participantes regulada por ellos mismos (Ahmed, Quraishi, y Abdillahi, 2017). Para ello se deberá crear un principio de confianza.

- Rompehielo:
 - Presentación de cada participante
 - Refrán revuelto: Formar dos grupos. Cada grupo recibe sílabas de un refrán. Lo deben formar y presentar al otro grupo por medio de mímica.
- Se presentarán una serie de tarjetas con algunas de las afirmaciones del Cuestionario de autoevaluación de la práctica de aula, diferenciadas por Dimensión.
- Se le dice al grupo que son parte del cuestionario que contestaron los profesores y que las clasifiquen de acuerdo a su percepción sobre su existencia.
- Se intervendrá para favorecer la negociación entre los estudiantes a fin de llegar a acuerdos
- Una vez clasificados los enunciados se comenzará a indagar:
 - Las afirmaciones que consideran que se producen más en las aulas, ¿las ven en todos los docentes? ¿En cuántos? ¿Alguno de ustedes no cree que algo de esto suceda?
 - Pueden dar ejemplos de momentos en que sucede esta afirmación
 - ¿Qué piensan cuando un profesor actúa así?
 - ¿Cómo se sienten en estas situaciones?
 - ¿Creen que les ayuda a aprender?
 - Ciclo similar con las afirmaciones que dicen que no se dan en el aula
 - En un top ten, ¿cuáles serían las situaciones de clase que perciben que los ayudan más a alcanzar las competencias esperadas en su carrera?
 - ¿Cómo sería un curso ideal para aprender? ¿Qué esperarían del profesor? ¿Qué rol tendrían ustedes?

- Durante el proceso se registra en papelógrafo:

Pensamientos	Ayuda para aprendizaje
Sentimientos	Propuestas

Se pegan las afirmaciones del top ten.

Se hace registro fotográfico del proceso

- ¿Les parece que quedó bien registrado lo que hablamos?
- ¿Tienen algo para agregar?

c. Informe

Luego de la sesión se elaborará una primera versión del informe a partir de los registros escritos, las grabaciones y las fotografías de cada encuentro.

Se enviará a los participantes para recibir su devolución acerca de la exactitud de lo informado.

Luego de recibidas las devoluciones se realizará el Informe final de cada sesión, como paso previo a su análisis e interpretación.

3. Protocolo

Fecha:

Lugar:

Caracterización participantes:

Registro:

Dimensiones	Anotaciones
--------------------	--------------------

Reacciones a cuestionario	
Anecdotario	
Pensamientos	
Sentimientos	
Lo mejor para aprender	
Propuestas	

Anexo 10: Cuestionario para la reflexión del profesor universitario.

Versión final.

Cuestionario para la reflexión del profesor universitario

Estimado profesor:

Toda la información que ingrese en este cuestionario será completamente confidencial. Se asegura el anonimato para las respuestas ya que se completará sin datos que permitan identificarlo.

Los resultados finales de este estudio servirán para orientar la formación de los profesores de la universidad. Asimismo, podrán ser utilizados en investigaciones o publicados en revistas científicas, pero en ningún caso se podrá identificar a quienes hayan participado.

El envío de la respuesta al cuestionario será tomado como acción de consentimiento.

Por cualquier duda, consulta, sugerencia o queja puede comunicarse con Isabel Varela (isabel.varela@ucu.edu.uy)

Para responder a este cuestionario se le pide que se sitúe como observador de su práctica como docente en la universidad. Para hacerlo, elija un curso que haya dictado el semestre pasado, de la carrera en la que dicta más horas de clase.

DIMENSIÓN 1: ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE

En relación a su curso, ¿cuán a menudo suceden estas situaciones?

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Algunas veces (3)	Muchas veces (4)	Casi siempre (5)
1. Propongo metas de aprendizaje claras para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Estimulo que los estudiantes relacionen lo que se trabaja en mi curso con otras disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Propongo situaciones que obligan a los estudiantes a poner en acción los conocimientos que van adquiriendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Diseño situaciones de aprendizaje que desafíen a los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Planifico diversidad de actividades teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Promuevo que los estudiantes utilicen libremente variedad de recursos para sus aprendizajes (por ejemplo, desarrollos digitales y audiovisuales, bibliografía variada, consultas a expertos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Brindo retroalimentación que da a los estudiantes información para alcanzar los aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Los aliento a proponer actividades y/o formas de evaluar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Promuevo que los estudiantes manifiesten sus preferencias sobre temas y formas de resolver las situaciones planteadas en el curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Los estudiantes pueden explicar los procesos y estrategias que utilizan para aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DIMENSIÓN 2: ENTORNO DE AULA

En relación a su curso, ¿cuán a menudo suceden estas situaciones?

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Algunas veces (3)	Muchas veces (4)	Casi siempre (5)
11.Los estudiantes manifiestan involucramiento con las actividades propuestas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.La dinámica del curso favorece la comunicación de sentimientos y emociones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.En clase, se vive como natural que exista diversidad de capacidades, habilidades e intereses entre los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.Aliento la expresión de opiniones personales de parte de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.Los estudiantes saben lo que se espera de ellos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.Utilizo variedad de estrategias y metodologías para que todos aprendan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DIMENSIÓN 3: ORIENTACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN

En relación a su curso, ¿cuán a menudo suceden estas situaciones?

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Algunas veces (3)	Muchas veces (4)	Casi siempre (5)
17.Estimulo la interacción y los debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.Pretendo que los estudiantes alcancen altos niveles académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.Planifico mi curso teniendo en cuenta los tiempos de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

aprendizaje de los estudiantes

20.Me aseguro de que tengan clara la finalidad de cada propuesta de trabajo

21.Durante el curso me aseguro de que los estudiantes vayan identificando los contenidos fundamentales de la disciplina

22.Promuevo reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes

23.Favorezco que los estudiantes monitoreen sus propios aprendizajes

24.Promuevo que en el aula se maneje un vocabulario académico pertinente

25.Creo espacios para que los estudiantes piensen sobre los procesos mediante los que lograron sus aprendizajes

26.Presento la evaluación como un insumo para futuros aprendizajes

27.Los estudiantes se evalúan entre ellos en un clima de respeto

DIMENSIÓN 4: DESARROLLO DOCENTE

En relación a su curso, ¿cuán a menudo suceden las siguientes situaciones?

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Algunas veces (3)	Muchas veces (4)	Casi siempre (5)
28.Considero mi curso como un espacio privilegiado para la construcción de aprendizajes académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.Modifico mi forma de enseñar a partir de la respuesta de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.Reflexiono sobre los procesos requeridos para aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.Genero condiciones para que todos los alumnos puedan aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.Selecciono metodologías de enseñanza que facilitan que los estudiantes se apropien de los aprendizajes necesarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A continuación, se le solicitan algunos datos de contexto para la investigación.

Sexo

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no contestar

Edad

- Entre 20 y 30
- Entre 31 y 40
- Entre 41 y 50
- Entre 51 y 60
- Más de 60

Indique en que Unidad desarrolla la mayoría de sus horas de docencia:

▼ FIT, FCS, FDCH, FCE, Departamento Humanidades

¿Es Docente de Alta Dedicación?

- Sí
 - No
-

Años de docencia universitaria (en cualquier universidad):

- Menos de 5
 - Entre 6 y 10
 - Entre 11 y 15
 - Entre 16 y 20
 - Entre 21 y 25
 - Más de 25
-

Formación (puede marcar más de una casilla)

- Formación técnica
 - Formación docente
 - Grado universitario
 - Especialización - Postgrado
 - Maestría
 - Doctorado
 - Otro
-

Anexo 11: Consentimiento informado estudiantes Grupo discusión

Estimado estudiante: como parte de mi investigación doctoral, y como aporte al apoyo a docentes de la universidad, se construyó un cuestionario para que los profesores puedan reflexionar sobre su práctica de clase. Se aplicó a una muestra de profesores de las diferentes facultades y se lo validó.

Ahora se quiere conocer la visión de los estudiantes de lo que sucede en las aulas. En esta oportunidad se busca recibir información desde el punto de vista de los estudiantes sobre el tema, lo que podría favorecer las propuestas de asesoramiento a los docentes para mejorar los aprendizajes en la universidad. Se espera poder conocer qué acciones docentes son las que perciben que los ayudan y cuales les dificultan alcanzar los aprendizajes, y hacerlo de la mejor manera.

Su participación es enteramente voluntaria y anónima, pudiendo retirarse de la misma cuando lo desee. Se mantendrá total confidencialidad acerca de su persona y sus opiniones solamente se valorarán para los fines de la investigación.

Lo que se hable en la reunión será analizado y volcado en una primera versión de informe, que se le enviará para confirmar o refutar lo que contiene. Solo cuando se llegue a acuerdo se dará por válido el mismo.

Acepto que con fines meramente investigativos se tomen notas y se grabe la sesión. Tanto las anotaciones como la grabación permanecerán a recaudo en poder de la investigadora, no pudiendo ser manejadas en público.

Muchas gracias

Isabel Varela

Yo, he podido leer detenidamente el texto antes expuesto y acuerdo participar en el grupo de discusión.

Firma:

Fecha:

