

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

¿Que valoran los estudiantes universitarios de la acción docente?.

Bono, Adriana, Macchiarola, Viviana y Vianco, Ana María.

Cita:

Bono, Adriana, Macchiarola, Viviana y Vianco, Ana María (2010). *¿Que valoran los estudiantes universitarios de la acción docente?. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/388>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/qw5>

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

tomo I (pp. 210-212). Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

GARCÍA MADRUGA, J. A. (1998). Cap. 5. Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.). Desarrollo psicológico y educación, II (pp. 81-92). Madrid: Alianza.

NARVAJA DE ARNOUX, E., DI STEFANO, M. & PEREIRA, C. (2009). La lectura y la escritura en la Universidad. Buenos Aires: Eudeba. (Trabajo original publicado en 2002)

TALAK, A., DEL CUETO, J., MALAGRINA, J. (2009). Proyecto de Investigación: La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. La Plata: Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Psicología, UNLP.

¿QUÉ VALORAN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ACCIÓN DOCENTE?

Bono, Adriana; Macchiarola, Viviana; Vianco, Ana María
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

RESUMEN

Las investigaciones llevadas a cabo desde la psicología educativa, en contextos educativos universitarios están mostrando, no con poca preocupación, manifestaciones que parecieran revelar un cierto desinterés y dificultades en la formulación de metas claras por parte de los alumnos para trabajar en las aulas, observándose un desajuste entre las respuestas que ellos brindan y las expectativas de sus formadores, de sus padres y de la sociedad en su conjunto. Teniendo en cuenta este problema hemos realizado esta investigación desde la perspectiva contextualista. En este sentido, el objetivo específico de este estudio es identificar las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender, desde la valoración que realizan los estudiantes universitarios de primer año. Para ello, utilizamos como procedimiento de recolección de datos empíricos, un cuestionario, elaborado, puesto a prueba, y revisado a los fines de dar cuenta de los procesos de confiabilidad y validez requeridos, construido en base a dimensiones estructurantes a partir de los componentes curriculares de las clases. Participaron de este estudio 455 estudiantes de primer año universitario. En esta comunicación presentamos los resultados obtenidos del análisis realizado utilizando procedimientos de estadística descriptiva a partir de un primer análisis univariado de las respuestas al cuestionario.

Palabras clave

Interés Aprendizaje Valoración Docentes

ABSTRACT

WHAT COLLEGE STUDENTS RATE TEACHER OF THE ACTION? Research carried out from educational psychology in university educational settings are showing, not a little concern, events that appear to reveal a certain lack of interest and difficulties in formulating clear goals for the students to work in classrooms, observed a mismatch between the answers they provide and the expectations of their teachers, parents and society as a whole. Taking into account this problem we performed this research from the contextual perspective. In this sense, the specific objective of this study is to identify patterns of teaching performance that promote interest in learning from the assessment made by first year university students. We used as a procedure for collection of empirical data, a questionnaire, developed, tested and revised for the purposes of accounting for the processes of reliability and validity required, built on structural dimensions from the curriculum components classes. Study participants were 455 students university first year. In this paper we present the results of the analysis using descriptive statistical procedures based on an initial univariate analysis of responses to the questionnaire.

Key words

Interest Learning Assessment Teaching

INTRODUCCIÓN

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, entran en una nueva cultura académica que les va a demandar durante todo el primer año de estudios, transitar por diferentes dimensiones temporales hasta llegar finalmente en un proceso de afiliación, al dominio de las reglas propias de la institución universitaria y del lenguaje institucional dominante (Coulon, 1993).

En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo desde la psicología educacional, en contextos educativos universitarios están mostrando, no con poca preocupación, manifestaciones que parecieran revelar un cierto desinterés y dificultades en la formulación de metas claras por parte de los alumnos para trabajar en las aulas, observándose un desajuste entre las respuestas que ellos brindan y las expectativas de sus formadores, de sus padres y de la sociedad en su conjunto. Los estudios realizados por Ortega, 1996; Ezcurra, 2005; Teobaldo, 1996; Bono y Huertas, 2005; constituyen antecedentes que informan la magnitud del problema referido, mostrando que la problemática del primer año de los estudios universitarios persiste como un tema vigente que requiere mayor cantidad de investigaciones y de resoluciones en contextos específicos de enseñanza.

Por otra parte, el desempeño de los profesores constituye un elemento de significativa importancia en el contexto de la clase, puesto que participan de manera central en la configuración de los escenarios de enseñanza-aprendizaje. Así, nos preocupa conocer en qué medida el desempeño docente obra como facilitador o como restrictivo del acceso y la permanencia de los estudiantes de primer año a la universidad. Como señala Ezcurra (2005) la docencia en el nivel superior es un factor tan decisivo que su incidencia sería mayor que cualquier otra variable institucional. En tanto que Bruner es más contundente aun, cuando señala que los profesores ocupan un lugar crucial "...porque, en último extremo, ahí es donde está la acción" (Bruner, 1997, p.53).

Específicamente, nos preguntamos ¿sobre qué aspectos de la actividad de los profesores en la clase se concentran las valoraciones de los estudiantes?

Para realizar la investigación, hemos asumido para la perspectiva contextual en el sentido en que Bruner (1991) expone que las acciones humanas tienen un carácter situado, ya que forman parte de un mundo cultural y se desarrollan a partir de las relaciones que los sujetos establecemos con múltiples objetos culturales y naturales. En tanto que para la formulación de las pautas de actuación docente tomamos como referente conceptual el modelo propuesto por McLean (2003), quien desde la psicología de la motivación, presenta cuatro contextos de aprendizaje posibles en el aula. El *modelo de contextos de aprendizajes en el aula* presentado por McLean (2003) considera que hay elementos claves en las actitudes de los profesores, que permiten crear cuatro tipos de contextos de aprendizaje específicos a partir de la interacción de dos dimensiones. Las dimensiones son: 1) inclusividad versus actitud de rechazo; y 2) motivación por el miedo a la pérdida de poder versus motivación por la búsqueda de cooperación. Una vez que estas dos dimensiones se entrecruzan se pueden identificar cuatro tipos principales de contexto de aprendizaje con sus respectivos engranajes motivacionales. Estos cuatro tipos son: 1. clases motivantes (the motivating classroom); 2. clases desprotegidas (the exposing classroom); 3. clases destructivas (the destructive classroom); y 4. clases poco demandantes (the undemanding classroom).

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo específico de este estudio, es identificar las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender, desde la valoración que realizan los estudiantes universitarios de primer año.

Entendemos por interés por aprender a la predisposición relativamente estable de prestar atención con particular satisfacción por objetos u acontecimientos; así como al estado psicológico que ocurre durante las interacciones entre las personas y su objeto de interés. Se la considera una variable motivacional crítica que ejerce su influencia sobre el aprendizaje (Hidi, 2006).

Participaron de esta investigación 455 alumnos cursantes del primer año de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, que

pertenecen a diferentes áreas de conocimiento que se estudian en la Universidad, como son las áreas: humanísticas, sociales, tecnológicas, exactas y agropecuarias. Para la selección de los alumnos utilizamos muestreo no probabilístico de acuerdo a los siguientes criterios: a) estudiantes que pertenecieran a carreras de cada una de las cinco Facultades, las que están organizadas institucionalmente por áreas de conocimiento; b) estudiantes que pertenecieran a carreras de mayor matrícula (para tener una muestra amplia).

Utilizamos, como procedimiento de recolección de los datos empíricos, un cuestionario de 80 ítems, elaborado, construido, puesto a prueba, y revisado a los fines de dar cuenta de los procesos de confiabilidad y validez requeridos. Para la elaboración del sistema categorial del cuestionario consideramos como dimensiones estructurantes del mismo a los componentes curriculares de las clases, considerándolos como elementos significativos de la propuesta de trabajo del profesor en el aula y como ejes organizadores de su planificación: 1. la presentación de los objetivos; 2. el desarrollo de las tareas; 3. los contenidos trabajados en clase; 4. los modos de evaluación en la clase; y 5. la relación educativa-afectiva docente-alumno que se desarrolla durante la clase.

En esta comunicación presentamos los resultados obtenidos del análisis realizado utilizando procedimientos de estadística descriptiva a partir de un primer análisis univariado de las respuestas al cuestionario.

LO QUE LOS ESTUDIANTES VALORAN

El análisis de las respuestas mostró que las cinco dimensiones que hemos trabajado se presentarían como indicativas de cómo valoran los estudiantes la manera en que los profesores gestionan las clases, de forma que ayude al interés por aprender.

Los resultados obtenidos mostrarían que los estudiantes valoran muy positivamente en términos de su interés por aprender, que sus profesores de primer año les presenten los objetivos de las clases de manera clara, explícita, centrada en el aprendizaje y con relevancia para aquello que van a aprender. En tanto que los objetivos confusos, de baja expectativa y sin relevancia les quitan interés por aprender.

Con respecto a las tareas, los sujetos de investigación valorarían como que suscitan mucho interés por aprender las tareas organizadas, novedosas, aquellas donde se alienta y apoya su realización, de manera colaborativa. En el extremo opuesto a las valoraciones sobre estas pautas. Los alumnos señalarían que las tareas usadas como medio de control e improvisadas les quitan interés por aprender.

Pasando a otro componente nos referimos ahora a los contenidos que se trabajan en las clases. Los estudiantes valorarían como de mucho interés por aprender aquellos contenidos que les muestran utilidad, que están organizados, con dificultad centrada en el aprendizaje y cuando no solo son contenidos conceptuales sino también estratégicos. En tanto que los contenidos que no muestran utilidad y los contenidos desorganizados les quitan interés por aprender.

Analizando las respuestas de los estudiantes para el caso de las evaluaciones, encontramos que ellos valorarían como de mucho interés por aprender a las evaluaciones que provienen de pautas docentes en contextos motivantes. Es decir, cuando la evaluación es de criterios conocidos y cuando están centradas en el aprendizaje. Nuestros datos empíricos también muestran que los estudiantes señalarían que les quitan interés por aprender las evaluaciones con criterios desconocidos, las que les generan inseguridad, las que tienen criterios no especificados y las evaluaciones de baja demanda. Es decir que, el desconocimiento y la incertidumbre sobre lo que se evaluará se constituirían en un limitante del interés por aprender.

Por último, las valoraciones estudiantiles revelan que la relación docente alumno de proximidad, bidireccional, donde se reconoce el progreso y el esfuerzo hacia el aprendizaje y se genera un entorno de andamiaje, promovería mucho el interés por aprender. Las valoraciones de los estudiantes revelarían que la comunicación que es unidireccional en la clase, la relación docente-alumno donde no hay reconocimiento y sin aceptación del otro les quita interés por aprender.

REFLEXIONES FINALES

Tal como lo indican éstos alumnos, investigadores como Clark y Peterson (1990) hace tiempo que marcaron que los profesores deben especificar los objetivos de las clases. Los docentes deberían asegurarse de que las metas que se activan sean claras, y presentadas de tal manera que los alumnos comprendan lo que necesitan para alcanzarlas. Así, en contextos educativos, fijar objetivos muy específicos les ayudaría a los alumnos a progresar en sus aprendizajes.

Así mismo las tareas estructuradas pueden ayudar a los alumnos a orientar sus esfuerzos a los fines del aprendizaje (Ames, 1992; Huertas 2009). En tanto que en coincidencia con otros estudios, el grado de novedad suele considerarse tradicionalmente como un elemento que despierta la atención de los estudiantes y por lo tanto su interés por aprender (Huertas, 2009); así como también los enfoques de corte colaborativo y cooperativo promueven mejores aprendizajes en el aula.

Como señala Huertas (2009), retomando investigaciones anteriores sobre los elementos de la clase que afectan a la motivación, la claridad y la organización de la materia son elementos que los estudiantes informan habitualmente como pautas promotoras de cambio conceptual.

Los resultados serían coincidentes también con los estudios que comunican que las evaluaciones deben informar sobre el avance y el progreso en el conocimiento de los aprendices, en términos de proceso (Coll, 2005). Por otra parte, cuando los alumnos son informados sobre los criterios de evaluación, si se les comunica que los errores forman parte del proceso de construcción de saberes y que el esfuerzo es importante, esto ayudaría a los estudiantes a alcanzar sus propósitos. Particularmente las evaluaciones habitualmente son concebidas por los estudiantes, sobre todo, como mecanismos de acreditación y mucho menos como instancia de aprendizaje. Sin embargo cuando le pueden otorgar valor como una actividad de aprendizaje y además tienen conocimiento sobre esa actividad aparecería el estado de interés. Es decir que si los alumnos tienen poca información sobre la actividad evaluativa es muy difícil que puedan apreciarla como una instancia de aprendizaje.

Así, la línea vigostkiana nos indica que a partir del principio general de la zona de desarrollo próximo en un entorno desafiante hace falta un ambiente que proporcione apoyo mediante actividades que estén dentro del rango de competencia de los sujetos. El clima emocional de la clase debería apoyar y promover el sentimiento de confianza entre el profesor y los estudiantes.

Finalmente, podríamos señalar que con estos resultados y de acuerdo con el papel que desempeña el interés en los aprendizajes académicos, las investigaciones deberían dirigirse a conocer como influye el interés y ya no a saber si tiene efecto en los aprendizajes (Hidi, 2006).

en competencias. Madrid. Morata.

MCLEAN, A. (2003). *The motivated school*. Great Britain. Ed. P. Chapman.

ORTEGA, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

TEOBALDO, M. (1996). Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario. *Revista La Universidad ahora*. N° 10. Programa de estudios sobre la universidad. UBA. Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMES, C. (1992). Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, (3): 261-271.

BONO, A. J. A. HUERTAS. (2005) ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Revista Cronía*. Año V. Vol. V. ISSN 1850-2873.

BRUNER, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid. Alianza.

BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.

CLARK, C. P. PETERSON. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III*. Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós. (1990).

COLL, C. (2005). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En Coll, C. J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid. Alianza.

COULON, A. (1993). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires. Paidós.

EZCURRA, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*. V.27. n° 107. pp. 118-133. México.

HIDI, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review* Volume 1, Issue 2: 69-82.

HUERTAS, J. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En J. Pozo. et.al. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación*