

INVESTIGANDO EL INTERÉS POR APRENDER EN EL AULA UNIVERSITARIA. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN¹

Adriana Bono
abono@hum.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

1. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

El trabajo en las aulas de primer año universitario a menudo genera preocupación sobre dos aspectos, que si bien no son los únicos, tienen un protagonismo central: la problemática específica de la adaptación y los requerimientos necesarios para que los estudiantes se constituyan en universitarios; y el lugar que en ello ocupa el desempeño de los profesores. En primer lugar, sabemos como lo han mostrado las investigaciones de Coulon (1993) que los estudiantes cuando 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 etapas en su relación con la institución, hasta llegar finalmente en un proceso de afiliación, al dominio de las reglas propias de la institución universitaria y del lenguaje institucional dominante. Durante ese tiempo los alumnos aprenden los códigos, las costumbres, los diferentes lenguajes y los diferentes lugares típicos de la universidad a la que asistan (Teobaldo, 1996). Las investigaciones llevadas a cabo en Argentina en general y en Río Cuarto en particular, están mostrando la existencia de un cierto desinterés y dificultades en la formulación de metas claras por parte de los alumnos para trabajar en las aulas; además se observa un marcado 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, 2008); Ezcurra (2005); Teobaldo (1996); Vélez (2007); Tenti Tanfani (2005); Bono y Huertas (2005) constituyen antecedentes nacionales y locales 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 en contextos específicos de enseñanza.

En segundo lugar, el desempeño de los profesores constituye un elemento de significativa importancia en el contexto de la clase. Los profesores han sido estudiados desde distintas perspectivas; así se han considerado sus prácticas (Chaiklin y Lave, 2001), sus intuiciones (Atkinson y Claxton, 2002), su pensamiento y sus creencias (Clark y Peterson, 1990; Felman (1992, 1999), su desempeño (Bain, 2006; Porlán, 1993), sus decisiones (Good y Brophy, 1996), sus características (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), su formación (Tenti Fanfani, 2005), sus experiencias (Jackson, 1999, 2002; Sarason, 2002), sus concepciones (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, de la Cruz, 2006), sus enfoques de enseñanza (Fenstermayer y Soltis, 1998). En todos estos estudios se muestra que el profesorado es uno de los agentes principales en la constitución de los espacios de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Como señala Ezcurra (2005), la docencia en el nivel superior es un factor tan decisivo, que su incidencia en el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes sería mayor que cualquier otra variable institucional. Bruner es aún más contundente al señalar que los profesores ocupan un lugar crucial "...porque, en último extremo, ahí es donde está la acción" (Bruner, 1997: 53).

Los encuentros científicos relacionados con el tema que nos ocupa, donde se presentan múltiples trabajos teóricos y empíricos provenientes de la mayoría de nuestras universidades, muestran que la problemática del interés por aprender es de innegable vigencia en las aulas y tanto es así que constituye para algunos un problema aún no resuelto (Ortega, 2008). Nos referimos tanto al desinterés por aprender que muestran los alumnos, como a las prácticas docentes que no logran contribuir a la superación de estas dificultades. Entendemos que para poder incidir en este problema, se hace necesario conocer más profundamente y más

contextualmente lo que los propios estudiantes del primer año universitario valoran como pautas docentes apropiadas para potenciar el interés y por consiguiente sus aprendizajes académicos.

Esta investigación nos llevó a plantearnos la siguiente pregunta *¿cuáles son las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender desde la valoración que realizan los estudiantes de primer año universitario?* En otras palabras, estudiamos desde la valoración de los estudiantes si lo que hacemos o dejamos de hacer los profesores generan en ellos mayor interés por aprender.

Para responder a este gran interrogante será necesario conocer de manera más específica a) *¿cuáles son las pautas predominantes de actuación docente de los profesores de primer año universitario que se pueden encontrar empíricamente en el aula?*; b) *¿cuáles son los componentes curriculares de la clase que inciden con mayor fuerza sobre el interés por aprender desde la perspectiva de las valoraciones que realizan los alumnos sobre las pautas de actuación de los profesores?*; c) *¿cómo se configura la estructura subyacente, como reconstrucción de contextos empíricos, de las pautas de actuación de los profesores a partir de la valoración que realizan los estudiantes?*; d) *¿cómo se asocian las valoraciones sobre las pautas de actuación de los profesores que promueven su interés por aprender, con los estilos de aprendizaje de los estudiantes?*; e) *¿cómo se asocian las valoraciones que realizan los alumnos sobre las pautas de actuación de los profesores que promueven su interés por aprender, con las diferentes áreas de conocimiento de pertenencia?*; f) *¿cómo se asocia el rendimiento de los estudiantes con las valoraciones que ellos realizan sobre las pautas de actuación docente que promueven su interés por aprender?*; g) *¿cómo se asocia el género de los estudiantes con las valoraciones sobre las pautas docentes que promueven el interés por aprender?*

Se podría objetar que el tema del interés por aprender no depende exclusivamente del profesor, o bien que no es procedente poner el énfasis en el interés por aprender como dependiente del docente. En este sentido, hemos asumido, para realizar la investigación, la perspectiva contextual de Bruner (1991). Este autor considera 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. Según esta perspectiva, el conocimiento del mundo se produce de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de ellas produce diferentes estructuras o representaciones de la realidad, en definitiva, diferentes realidades (Bruner, 2004).

Este artículo se focaliza particularmente en mostrar un diseño de investigación que permite abordar la problemática de las condiciones contextuales concretas que pueden contribuir a mejorar el interés con que los alumnos afrontan sus actividades académicas. En este sentido, se entienden a las pautas de acción docente como los factores contextuales inmediatos que provienen del profesor y que influyen en el interés por aprender de los alumnos, constituyéndose así en las diferentes maneras en que los profesores enfocan su actividad en el aula configurando sustancialmente el escenario educativo (Alonso Tapia y López Luengo, 1999).

Específicamente se investigó *cuales son las pautas de acción docente que promueven el interés por aprender, desde la valoración que realizan los propios estudiantes* y para abordar este complejo problema nos propusimos como *objetivos generales* de la investigación:

En primer lugar *estudiar la valoración que hacen los estudiantes de la influencia que las pautas de actuación de los profesores tienen en su interés por aprender en el primer año de la universidad, y en escenarios educativos particulares.*

En segundo lugar, *estudiar como varían esas valoraciones en función de los estilos de aprendizaje de los alumnos, de las áreas de conocimiento a las que pertenecen (áreas de formación propias de las carreras de grado), de su rendimiento académico y del género de los estudiantes.*

Para realizar esta investigación hemos tomado como referente el modelo teórico desarrollado por McLean (2003), quien señala que desde una concepción motivadora pueden identificarse en el aula “cuatro tipos de contextos de aprendizaje”, que a su vez generan cuatro tipos de climas de clases con sus respectivos engranajes. El modelo de estudio que el autor desarrolla, refleja las relaciones que se despliegan entre la conducta de los profesores y la implicancia en la clase que esas conductas tienen sobre los estudiantes, relaciones que se encuentran mediadas por las percepciones de los profesores y la motivación de los estudiantes. Entiende que los profesores son quienes conducen (*driver*) la clase, y desarrollan una serie de engranajes a modo de dispositivos de actuación en las diferentes clases. Considera que el desempeño del profesor es un elemento del contexto de la clase. Así, el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes está relacionado con la influencia que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que los docentes despliegan. En consecuencia, se puede considerar que el desarrollo y la activación de la motivación y del interés por aprender se sitúan en el contexto de la clase y están influenciados por las características del mismo (Paris y Turner, 1994).

2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Para alcanzar el logro de los objetivos planteados precedentemente se realizaron *tres estudios empíricos complementarios*.

El *primer estudio* constituyó una investigación preliminar realizada para acceder al conocimiento empírico sobre las pautas de actuación docente que desarrollan los profesores en el primer año de los estudios universitarios. Con dicho estudio indagamos, a partir de observaciones de clases en contextos naturales, cuáles son las pautas de actuación que los docentes despliegan en sus prácticas habituales, en un contexto de actuación específico como lo es el aula universitaria. Este estudio aportó informaciones empíricas sobre las pautas predominantes de los profesores en las clases universitarias de primer año. Este fue el punto de partida de los otros dos trabajos.

El *segundo estudio* fue una investigación empírica que posibilitó la identificación y descripción de las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender desde la perspectiva de la valoración de los estudiantes universitarios de primer año. Con este estudio realizamos un abordaje extensivo y estructurado mediante la identificación y construcción de un sistema categorial derivado del estudio anterior. Esto posibilitó la construcción de un cuestionario contextualizado y situado realizado para esta investigación, con el que indagamos a una muestra amplia de sujetos, todos ellos estudiantes universitarios de primer año de diferentes disciplinas que se corresponden con las diferentes grandes áreas de formación propias de las carreras que brinda la Universidad Nacional de Río Cuarto. Nos referimos a la totalidad de los estudiantes que cursan el primer año de las carreras de Agronomía (Ciencias Agropecuarias), Ingeniería (Ciencias Tecnológicas), Educación (Ciencias Humanas), Económicas (Ciencias Sociales) y Matemáticas (Ciencias Exactas).

El *tercer estudio* permitió investigar la asociación existente entre la variable: valoración de las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de primer año, con las siguientes variables: los estilos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes universitarios de primer año, las disciplinas de estudio a las que pertenecen los alumnos (áreas de formación propias de las carreras de grado), su rendimiento académico y el género de los estudiantes. Realizamos en este último estudio un análisis más amplio con las diferentes conformaciones o agrupamientos que se desprenden de la combinatoria entre las diferentes variables investigadas. Implementando el cuestionario CHAEA3² y focalizamos las respuestas y el tratamiento de las variables mencionadas que conforman el perfil de los estudiantes de primer año de nuestra investigación.

Se presenta a continuación el diseño metodológico desarrollado en esta investigación, en función de cada uno de los tres estudios empíricos desarrollados.

Primer Estudio: Estudio preliminar sobre las pautas de actuación docente en el aula universitaria de primer año

Este estudio permitió acceder al conocimiento empírico sobre las pautas de actuación que los docentes despliegan predominantemente en las clases universitarias de primer año, en el desarrollo de sus prácticas habituales.

a) Objetivo específico

Identificar las pautas de actuación docente que los profesores de primer año desarrollan predominantemente en contextos naturales del aula universitaria.

b) Participantes y escenarios educativos seleccionados

Participan en este estudio profesores universitarios de primer año. Para ello se seleccionó una muestra al azar de N=13 docentes responsables del dictado de asignaturas de primer año de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que pertenecen a tres diferentes carreras de grado.

De los 13 profesores seleccionados, 6 dictaron clases teóricas y los 7 restantes desarrollaron clases prácticas. Los tipos de clases estructuran distintos formatos de desempeño; las clases teóricas están destinadas a trabajar los marcos conceptuales disciplinares, en tanto que las clases prácticas orientan a los alumnos hacia un trabajo de integración entre los aspectos conceptuales disciplinares y los usos, experiencias y prácticas de su propio ejercicio profesional. El total de observaciones fueron 52 clases distribuidas en tres carreras de grado del ámbito disciplinar de las Ciencias de la Educación.

La selección de estas tres carreras obedece a los siguientes criterios: *a)* carreras donde las clases presentaban *potencialidad* para obtener evidencia empírica puesto que constituirían escenarios con características consistentes con la teoría de McLean (2003); *b)* *accesibilidad* a las aulas garantizada por los profesores; *c)* carreras que ofrecían la posibilidad de trabajar el *tiempo necesario y suficiente* para obtener evidencia relevante.

De esta manera, la evidencia encontrada en estas carreras permitiría ampliar la investigación, con un abordaje extensivo a otras carreras que correspondiesen a diferentes áreas de conocimiento (realizado en el Estudio 2).

c) Materiales

Para este estudio se utiliza la *observación y registro de las clases* como procedimiento de recolección de los datos, lo que permite obtener información empírica sobre las pautas de actuación predominantes en las clases universitarias de primer año. La observación se realizó a partir del registro narrativo grabado completo de las clases; el carácter estructurado de la observación se concreta en función de las codificaciones presentes en el análisis realizado.

d) Tipo y Diseño de investigación

El diseño de este estudio es de tipo *descriptivo transeccional*. Estos diseños permiten estudiar la incidencia de una variable en una población determinada. Consiste en ubicar en una variable a un grupo de personas de manera que esto permita realizar su descripción (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). La variable *dependiente* en estudio fue: Pautas de actuación docente.

Se realizaron las *observaciones* en cuatro *momentos* diferentes de un período académico completo considerados como críticos para los estudiantes que ingresan a la Universidad. (Ortega, 1996; Teobaldo, 1996; Coulon, 1993). Los diferentes momentos son:

- a)* en el período de ingreso a la carrera universitaria;
- b)* en los primeros días de las clases en materias prototípicas;
- c)* inmediatamente después de una evaluación;
- d)* en la última semana de clases finalizando el período académico

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

La decisión de realizar la observación en diferentes períodos del año académico se debe a la posibilidad que brinda este procedimiento de obtener información según dos *criterios*: la *estabilidad* y la *variabilidad* del desempeño de los profesores en función de categorías teóricas y diferentes momentos investigados.

Este estudio se basa en cuatro contextos teóricos de aprendizaje en el aula, a partir de las conceptualizaciones que ha realizado McLean (2003), donde el desempeño de los profesores en las clases ocupa un lugar de centralidad.

Así quedan definidos por este autor cuatro *contextos de clases*, que fueron considerados como las *categorías* de investigación:

1. clases motivantes
2. clases desprotegidas
3. clases destructivas
4. clases poco demandantes

Esto permite ubicar a las diferentes pautas de actuación de los profesores investigados en alguno de los cuatro tipos de clases; identificando empíricamente su desempeño a partir de cinco *dimensiones* seleccionadas para trabajar los indicadores de las clases observadas:

1. presentación de los objetivos;
2. desarrollo de las tareas;
3. contenidos;
4. modo de evaluación;
5. estilo de la relación educativa-afectiva docente-alumno.

Estas 5 dimensiones de observación constituyen los componentes específicos que derivan de la acción de los profesores en la clase (Pintrich y Schunk 2006; Alonso Tapia 2005; Ames 1992). Estas *dimensiones* y *categorías* son las *mismas* con las que se trabajará en el *Estudio 2*, puesto que constituyen la base con la que se construye el cuestionario de indagación. Estos aspectos serán explicitados en el desarrollo del segundo estudio.

De esta manera se *definen* entonces las *dimensiones* a partir de la identificación de los componentes curriculares básicos y naturales al trabajo docente en el aula, asimilando estos componentes al modelo desarrollado por McLean (2003) para cada una de las *categorías* según los contextos de aprendizaje

Una vez definidas las dimensiones y categorías se realizaron observaciones de clases durante un periodo académico completo, con *muestreo sistemático de situaciones*. Como se ha mencionado, los cuatro momentos académicos investigados fueron elegidos con criterio racional (León y Montero, 2001), y se trabaja en los contextos naturales de clases de grado donde se desempeñan los profesores habitualmente.

Las grabaciones de clases y escala de codificación son puntuadas en hojas de codificación, a partir de la información proveniente de los registros escritos producto de las desgrabaciones completas de las clases. Así, se observan y graban 4 clases por cada uno de los 13 profesores investigados, y en cada uno de los momentos definidos para la investigación. De esta forma se observan y graban en forma continua cada una de las N= 52 clases. Producto de las desgrabaciones se cuenta con el registro escrito de cada una de las clases.

La unidad de observación es la conducta verbal manifiesta del profesor entendida como el diálogo explícito³ que sostiene el profesor con sus alumnos (Sampieri, Collado y Lucio, 2006), Así, cuando en la conducta verbal de los profesores aparece la denominación de alguna de las dimensiones y/o de sus correspondientes subdimensiones, se puntúa como conducta ocurrente. La medida de observación es la ocurrencia de la conducta observada, ya que esta medida permite identificar empíricamente las pautas docentes predominantes.

Asimismo, se considera como repertorio de observación suficiente y relevante al seguimiento de un período académico completo en cuatro momentos diferentes coincidente con acontecimientos académicos típicos.

A los fines de lograr un mayor ajuste entre el sistema de dimensiones y categorías con los datos, se procedió a la depuración de las subdimensiones y de los indicadores correspondientes a cada una de las cinco dimensiones de observación, que ya se han mencionado, para elaborar las subdimensiones e indicadores definitivos de análisis de las clases y su correspondiente código definitivo de registro. En este proceso de depuración intersubjetiva operó el control interjueces en el que participaron tres expertos tomando como *criterios*: la *relevancia teórica* y la *relevancia empírica* de cada uno de los indicadores.

A partir de esto se elaboró la codificación o registro de observación definitiva donde se encuentran las dimensiones, subdimensiones e indicadores, derivados de los cuatro contextos de aprendizaje (categorías) para la acción de los profesores en la clase, las que se trabajaron de manera exhaustiva y excluyente.

Para la *fiabilidad* de la observación de las clases, entendiendo que esta implica que un procedimiento dé lugar siempre a los mismos resultados cuando se cumplen las mismas condiciones (Sampieri, Collado y Lucio, 2006; León y Montero, 2001) se empleó el sistema de acuerdo intersubjetivo. Este sistema permite medir el grado de acuerdo en el que la situación investigada se recrea con la intervención de observadores independientes. El *Ao* (índice de acuerdo entre observadores) se calculó siguiendo el procedimiento propuesto por Haynes (1978, en Sampieri, Collado y Lucio, 2006) con el coeficiente de confiabilidad donde *la* (acuerdo intersubjetivo) es el n° total de acuerdo entre observadores, e *ld* (desacuerdo intersubjetivo) es el n° total de desacuerdos entre observadores. En este marco el acuerdo se define como la codificación de una unidad de análisis en una misma categoría por distintos observadores (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). Así queda planteada la fórmula:

$$Ao = \frac{la}{la + ld}$$

Con relación a la *validez* se optó por la de contenido porque refiere el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido que es el que se desea medir; es decir si el instrumento mide las dimensiones de la variable en cuestión (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). Así, la selección de conductas que se recogieron en la codificación constituye una muestra representativa del fenómeno observado ya que todas las categorías estudiadas en la observación forman parte de las dimensiones implicadas en el desempeño de los profesores en el aula, que tienen validez teórica suficiente para el sistema categorial realizado. Esto proviene de los trabajos sobre los modelos de planificación y toma de decisiones del profesor, los estudios sobre interacciones en clase, las prácticas de enseñanza efectiva, el modelo de clases y engranajes motivacionales de McLean (2003) y el desarrollo del modelo *TARGET* (Pintrich y Schunk, 2006).

Así mismo, y más específicamente se utilizaron procedimientos de análisis univariado de estadística descriptiva.

Los resultados obtenidos en este estudio permiten acceder al conocimiento de las pautas de actuación docente que de manera *empírica* y *predominante* los profesores desarrollan en ambiente naturales de clase universitaria de primer año. Esto permitió verificar su correlato con el modelo teórico tomado para desarrollar el segundo estudio que se presenta a continuación.

Segundo estudio: Pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender según la valoración de los estudiantes

El *segundo estudio* es una investigación empírica que posibilita identificar y describir las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender desde la perspectiva de la *valoración* de los estudiantes universitarios de primer año.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

En este estudio se realiza un abordaje extensivo y estructurado mediante la identificación y construcción de un sistema categorial derivado del estudio anterior. Esto permitió la construcción y posterior validación de un *cuestionario contextualizado* que fue construido específicamente para esta investigación, y que constituye la base sobre la que se indagó a una muestra amplia de sujetos, todos ellos estudiantes universitarios de primer año de la Universidad.

a) Objetivos específicos

1) Identificar las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender, desde la valoración que realizan los estudiantes universitarios de primer año.

2) Identificar la estructura subyacente a las pautas de actuación docente desde la valoración de los estudiantes, a fin de aproximarse a la reconstrucción de contextos prototípicos generados en situaciones de clases de primer año universitario.

En este sentido, se entiende como *estructura subyacente* al modo en que se disponen y ordenan las partes dentro de un todo; así como a un sistema de conceptos coherentes enlazados implícitamente, lo que permite precisar la esencia del objeto de estudio (Visauta y Martori, 2003).

b) Participantes

Participan del estudio 455 alumnos universitarios ingresantes a primer año en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, pertenecientes a diferentes disciplinas que se corresponden con las diferentes grandes áreas de formación propias de las carreras que brinda la mencionada Universidad. Ellos conforman la totalidad de los estudiantes cursantes del primer año de las carreras de Agronomía (Ciencias Agropecuarias), Ingeniería (Ciencias Tecnológicas), Educación (Ciencias Humanas), Económicas (Ciencias Sociales) y Matemáticas (Ciencias Exactas). La elección respondió a los siguientes criterios: *a)* estudiantes que pertenecieran a carreras de cada una de las cinco Facultades de la Universidad Nacional de Río Cuarto, las que están organizadas institucionalmente por áreas de conocimiento⁴; *b)* estudiantes que pertenecieran a carreras de mayor matrícula.

Se tomó el cuestionario a la totalidad de los estudiantes de primer año de las áreas de conocimiento: humanística; social; tecnológica; exactas; agropecuaria. Del total de sujetos indagados, se excluyeron los estudiantes que eran recursantes de las materias de primer año, y que por lo tanto eran alumnos regulares de otros años. Esto debido a que al ser alumnos regulares de años posteriores no comparten las características de los estudiantes de primer ingreso a la universidad. La distribución por áreas de conocimiento y el número total de sujetos de investigación fue: 68 estudiantes del área humanística; 149 estudiantes del área social; 87 estudiantes del área tecnológica; 19 estudiantes del área de las ciencias exactas; 132 estudiantes del área agropecuaria.

c) Materiales

Para este estudio se utilizó como procedimiento de recolección de los datos empíricos, un *cuestionario elaborado, construido, puesto a prueba (piloteado), revisado y validado para esta investigación* a los fines de dar cuenta de los procesos de confiabilidad y validez requeridos para este tipo de instrumentos.

La construcción de este instrumento se basó en: *a)* los antecedentes investigativos vinculados al tema; *b)* el modelo de contextos de aprendizajes en el aula presentado por McLean (2003); y *c)* los resultados del primer estudio empírico realizado en nuestro contexto (y que se han explicitado anteriormente), atendiendo así, a la perspectiva situada de los procesos que transcurren en el aula.

El Cuestionario que mide la valoración del estudiante sobre las pautas de actuación de los profesores que promueven el interés por aprender consta de *80 ítems*.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Para la elaboración del cuestionario se consideraron como *dimensiones de análisis* del instrumento a los componentes curriculares de las clases, tanto como elementos significativos de la propuesta de trabajo del profesor en el aula como ejes estructurantes de su planificación. Las dimensiones consideradas están a la base de los trabajos empíricos (Lucarelli, 2009; Wittrok, 1990; López Frutos, Moneo y Huertas, 2005; Moreno Castañeda y Quiñones, 2009) como en las reflexiones teóricas que señalan que las complejas interrelaciones de lo que ocurre en el aula requieren, en el caso de las investigaciones, que se analicen las diversas dimensiones del campo de la enseñanza, mencionando como tradicionales a las dimensiones de: los objetivos, los contenidos, las actividades, la evaluación, el método, etc. (Schuster, Giarraca, Aparicio y Chiaramonte, 2001).

Quedan identificadas así, las 5 *dimensiones* del cuestionario que se han presentado precedentemente.

Por otra parte, al interior de las dimensiones se identificaron 4 *categorías* de análisis que responden al modelo teórico de MacLean (2003) de acuerdo al agrupamiento por *contextos de aprendizaje*.

En el *Estudio 1* se han definido las *dimensiones* y *categorías* de estudio a partir de la identificación de los componentes curriculares básicos y naturales al trabajo docente en el aula, asimilando estos componentes al modelo desarrollado por McLean (2003) para cada una de las *categorías* según los contextos de aprendizaje, como ya ha sido explicitado ampliamente.

De esta forma, una vez definidas las *dimensiones* y *categorías* de análisis, la distribución de ítems quedó conformada de la siguiente manera:

- 20 ítems indagaban sobre las pautas de actuación docente características de los contextos de aprendizaje con profesores motivantes;
- 20 ítems indagaban sobre las pautas de actuación docente características de los contextos de aprendizaje con profesores desprotegidos;
- 20 ítems indagaban sobre las pautas de actuación docente características de los contextos de aprendizaje con profesores destructivos;
- 20 ítems indagaban sobre las pautas de actuación docente características de los contextos de aprendizaje con profesores de baja demanda.

d) *Tipo y Diseño de investigación*

Para esta investigación se eligió un diseño de tipo *descriptivo transeccional*. Los diseños descriptivos transeccionales indagan, describen y analizan la incidencia de variables en una población determinada (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). En este caso se ubican las variables de estudio en un grupo de personas y, a partir de allí, se efectúa su descripción. Especialistas en metodología como Sampieri, Collado y Lucio (2006) entienden que el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *transversal* o *transeccional* cuando la investigación se centra en analizar cuál es el estado de una o diversas variables en un momento dado.

La *variable dependiente* en estudio es *la valoración de los estudiantes de las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender en los estudiantes*. En este caso se describe la variable valoración de los estudiantes de las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender, y se analizan sus componentes y los agrupamientos que se configuraran al interior de la variable, buscando las ponderaciones de los componentes de la variable, a partir de las respuestas de los sujetos.

Con respecto al cuestionario utilizado como instrumento de recolección de los datos empíricos una vez construido, se procedió de la siguiente manera:

1. Antes de aplicar el cuestionario, como se ha mencionado, se consultó a tres expertos para valorar la coherencia entre los ítems, el sistema categorial empleado y los modelos de desempeño motivacional de los profesores, es decir para evaluar la *validez de contenido*. Esto

permitió, a partir de las observaciones que realizaron los expertos, hacer sucesivos reajustes al instrumento y otorgarle validez de contenido.

2. Luego se procedió a poner a prueba el instrumento a través de la implementación de la prueba piloto (a una muestra aleatoria de 48 sujetos) que, como se acaba de explicitar, arrojó un alfa de confiabilidad de 0,831, índice este que satisface los valores aceptados para otorgar fiabilidad a un cuestionario.

3. Los cuestionarios se administraron en el espacio habitual del aula, espacio que fue cedido por los docentes responsables del dictado de las asignaturas de grado; asignaturas que formaban parte del tronco común de materias del primer año. Específicamente se asistió a 12 clases de grado para recolectar la información, según la distribución que fue asignada y permitida por cada equipo de cátedra responsable.

4. Se procedió luego a realizar el análisis factorial que es usado de manera estándar para obtener la *validez de constructo* de un instrumento, a la totalidad de los sujetos investigados (N= 455 estudiantes).

De esta manera, una vez administrado el cuestionario a la totalidad de la población investigada, se procedió a obtener en primer lugar el alfa total para al cálculo de *confiabilidad* de Cronbach, resultando un alfa de: α ,842. Este valor indica una muy buena consistencia interna en los ítems del cuestionario.

Para lograr la *validez de constructo* que implicaba conocer si el instrumento representa y mide los conceptos teóricos investigados, procedimos a efectuar un *análisis factorial*. Como resultado de ello obtuvimos los siguientes coeficientes de correlación: la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó un coeficiente de correlación de ,802 y la prueba de Barlett con un valor de *sig.* ,000. Esto indica claramente que el cuestionario se correlaciona con las variables establecidas por la teoría (León y Montero, 2004).

Por otra parte, una vez realizado el análisis factorial de componentes principales, la *matriz de correlaciones* muestra que las puntuaciones de correlación entre todos los 80 elementos (ítems) que componen el cuestionario, oscilan entre ,511 y ,742; valores estos convencionalmente aceptados. Como se observa a partir de las puntuaciones obtenidas, se entiende que el cuestionario responde a lo requerido tanto para los coeficientes de confiabilidad, como para los coeficientes de correlación que otorgan validez de constructo.

En función de los objetivos propuestos en este segundo estudio, los análisis realizados fueron los siguientes:

Para responder al *primer objetivo* se utilizaron procedimientos de *estadística descriptiva*, a partir de un primer análisis univariado de las respuestas al cuestionario. Así se obtuvo información sobre como se distribuyen las valoraciones de los estudiantes para cada uno de los componentes de las diferentes categorías que se han indagado. Más precisamente, el cálculo de frecuencias por ítems del cuestionario da información acerca de cuáles son las pautas de actuación que les suscitan el interés por aprender, aquellas que les son indiferentes, las que no les generan interés y las que se lo restan.

Para responder al *segundo objetivo* de manera de identificar la estructura subyacente (estructura factorial) a las valoraciones estudiantiles sobre las pautas de actuación docente en el conjunto de ítems del cuestionario, se realizaron *análisis factoriales*. En la extracción de factores se utiliza el método de componentes principales. El análisis de factores o factorial permite identificar un número relativamente pequeño de grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Los grupos homogéneos se conforman con variables que correlacionan mucho entre ellas. Es decir, que con este procedimiento se pueden reducir un gran número de variables a un pequeño número de factores. De esta forma se accede a la configuración de la estructura subyacente de las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender desde la valoración que realizan los estudiantes universitarios de primer año. En tanto que la rotación de factores ayuda a realizar una

interpretación adecuada de los datos a partir de la matriz de pesos factoriales (Visauta y Martori, 2003).

Tercer Estudio: Las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender y su asociación con estilos de aprendizajes, áreas de conocimiento, rendimiento académico y género de los estudiantes

El *tercer estudio* investiga la asociación existente entre las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de primer año, con las siguientes variables: a) los estilos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes universitarios de primer año; b) áreas de conocimiento a las que pertenecen los alumnos; c) su rendimiento académico y d) el género de los estudiantes.

a) Objetivos específicos

- 1) Caracterizar a los estudiantes de primer año según sus estilos de aprendizaje, área de conocimiento, rendimiento académico y género.
- 2) Estudiar la asociación entre las pautas de actuación docente que, según los estudiantes, promueven su interés por aprender con los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos de primer año en la universidad.
- 3) Analizar la asociación existente entre las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender y el área de conocimiento.
- 4) Analizar la asociación existente entre las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender y el rendimiento académico.
- 5) Analizar la asociación existente entre las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender y el género.

b) Participantes

Participan del estudio 455 alumnos universitarios ingresantes a primer año en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, pertenecientes a las diferentes grandes áreas de conocimiento que se desarrollan en la Universidad. Estos estudiantes son exactamente los mismos sujetos que participaron del Estudio 2. Como ya se ha mencionado en el estudio anterior, se hace referencia a estudiantes de primer año que pertenecen a las diferentes áreas de conocimiento como son: humanísticas, sociales, tecnológicas, exactas y agropecuarias.

c) Materiales

Para este estudio se utilizó, como procedimiento de recolección de información, el cuestionario CHAEA de Alonso, Gallego y Honey (1995), que permite identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La información necesaria sobre las variables áreas de conocimiento y género se incorporaron como preguntas adicionales en el cuestionario elaborado para este trabajo doctoral descripto en el segundo estudio.

Los datos de rendimiento académico se obtuvieron del SIAL, Sistema Informático de Alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se tomaron como nota indicativa del rendimiento de los alumnos, lo que se denomina certificado analítico parcial que equivale al promedio de todas las notas finales de exámenes que los estudiantes alcanzan al su primer año académico

En tanto que la información necesaria sobre las valoraciones que realizan los estudiantes acerca de las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender, se tomaron de las respuestas que dieron los estudiantes en el cuestionario descripto.

d) Tipo y Diseño de investigación

Para este estudio se utilizó un diseño de tipo *descriptivo transeccional correlacional*. Estos diseños tienen como objetivo describir y analizar relaciones entre dos o más variables en un momento determinado (se incluyen dentro de los diseños no experimentales) (Sampieri, Collado y Lucio 2006).

La *variable dependiente* en estudio es *la valoración de los estudiantes de las pautas de actuación docente que promueven su interés por aprender*.

Las *variables independientes* en estudio son:

- los estilos de aprendizaje
- las áreas de conocimiento
- el rendimiento académico
- el género

Se midieron las variables en un grupo amplio de modo que todos los valores estuviesen bien representados en la población y luego se analizaron sus *covariaciones*. Este diseño permitió estudiar varias variables simultáneamente y otorgar mayor validez a la investigación.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La importancia de este tipo de estudios radica en su contribución para profundizar el análisis del papel que juega el contexto, y más específicamente los profesores, en el interés por aprender de los alumnos. Se trata de que, desde las voces de los estudiantes y a partir de las valoraciones que realizan, se puedan comprender en profundidad las características o modos de actuación de los profesores que les suscitan mayor interés por aprender a fin de poder orientar el diseño de contextos educativos generadores de climas más propicios para los aprendizajes. Esta última se ha ido constituyendo en una de las preocupaciones centrales de los docentes que enseñan en el primer año de las carreras universitarias.

En este sentido, trabajos contemporáneos siguen mostrando la necesidad de enfocar la mirada sobre los componentes inherentes a la naturaleza, el contexto y los protagonistas de la clase además de enfatizar la necesidad de continuar trabajando en el diseño de nuevos métodos de investigación tendientes al desarrollo de teorías basadas en los estudios de las clases (Urdan y Turner, 2005). A su vez, es necesario disponer de procedimientos que permitan investigar cómo los profesores gestionan la clase orientada al aprendizaje, y también la fortaleza y la debilidad del clima motivacional que ellos generan a los fines de promover el interés por aprender en sus estudiantes en contextos específicos. Si bien es sabido que los modelos con los que se aborda la comprensión de la realidad son construcciones teóricas, es el trabajo empírico en el amplio contexto del aula en el que informa sobre el rico entramado de interrelaciones que allí suceden; este es el sentido en el que se orienta esta investigación.

Volviendo a la pregunta inicial de investigación...

A modo de síntesis, volvemos a la pregunta general que inicialmente formulamos *¿cuáles son las pautas de actuación docente que promueven el interés por aprender desde la valoración que realizan los propios estudiantes de primer año universitario?* El conocimiento al que pudimos acceder a partir de los tres estudios realizados nos permite señalar que no hay una única respuesta a este interrogante; por el contrario, desde la perspectiva situada que impulsó esta investigación, las respuestas dependen de los diferentes componentes que se pongan juego en el aula. Por ello se puede informar que:

1- El modelo teórico sobre el desempeño del profesor en el aula aquí trabajado se puede validar empíricamente, aunque no completamente. Es decir que la investigación muestra que es muy difícil que un modelo teórico responda completa y estrictamente a la realidad;

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

2- de los cuatro contextos de aprendizaje teóricos trabajados, los estudiantes desde sus valoraciones configuran como contextos empíricos solo tres, el motivante, el de baja demanda y un tercero que podría denominarse destructivo-desprotegido. Por ello los resultados de la investigación estarían validando tres de los cuatro contextos posibles;

3- las pautas predominantes de actuación de los profesores que promueven en mayor medida el interés por aprender provienen de los contextos motivantes, aunque no exclusivamente puesto que algunas pautas de los contextos desprotegidos y destructivos también lo hacen. Es decir que los estudiantes valoran como generadoras de interés por aprender pautas docentes motivantes y algunas de contextos no motivantes;

4- el interés por aprender no se asocia de igual manera con las variables aquí investigadas, puesto que los estudiantes valoran de diferente manera las pautas docentes dependiendo del estilo de aprendizaje que desarrollen, del área de conocimiento de pertenencia, del rendimiento que alcancen, o del género.

En consecuencia por todo lo expuesto hasta aquí se puede concluir que los valoraciones de los estudiantes dan cuenta que el interés por aprender que, tal como nosotros lo hemos abordado, puede entenderse desde una perspectiva contextual y situada, puesto que depende de las condiciones y/o variables que promuevan, activen y sostengan los profesores en el aula de primer año universitario en su interacción con sus alumnos, y en el marco de las características particulares que posee el primer año de estudios académicos.

4. ALGUNAS LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS FUTURAS

El propósito de este punto es exponer algunas de las limitaciones que hemos podido advertir en el desarrollo de nuestra investigación y, a la vez, sugerir algunas nuevas líneas de trabajo que se abrirían a partir de las propias limitaciones encontradas.

Una de las limitaciones proviene de la decisión tomada respecto de elaborar un instrumento de recolección de datos propio y confeccionado para esta investigación. Si bien en su construcción se siguieron todos los pasos necesarios para dar garantías de confiabilidad y validez, somos conscientes de la necesidad de continuar trabajando con el cuestionario a los fines de avanzar en su desarrollo para encontrar valores más ajustados a las demandas de validez de constructo en función de los estándares requeridos. Sin embargo la decisión estuvo orientada por la necesidad de generar un instrumento que diera cuenta de la realidad de las aulas del primer año de las universidades públicas argentinas, carácter contextual al que no estábamos dispuestos a renunciar y en ello quizás resida su virtud. En este sentido, queda una línea de trabajo abierta a desarrollos futuros.

En cuanto al exhaustivo trabajo realizado para identificar de manera desagregada un número importante de pautas de desempeño docente, los resultados obtenidos muestran que algunas de estas pautas, informadas sobre todo en el segundo estudio, aparecen muy débilmente en la elección estudiantil. Por ello se haría necesario considerar también, avanzar en una línea de trabajo que permita realizar mayores ajustes entre las pautas formuladas teóricamente y las que se encuentran empíricamente. Sería importante incorporar dimensiones que incluyan otras categorías que tengan mayor correspondencia entre el desempeño de los profesores y aquellos que los estudiantes valoran. Esto permitiría enriquecer el análisis encontrando posiblemente aspectos sobre los que en esta investigación no se ha indagado a los alumnos.

En esta investigación hemos accedido al estudio de algunas de las variables involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien la incorporación de un mayor número de variables que podrían dar cuenta más acabadamente de aquello que está a la base de la activación del interés por aprender, ello hubiese requerido la inmersión prolongada del investigador en el campo de estudio y la utilización de otros procedimientos de recolección de datos.

Atendiendo al objetivo de nuestra investigación, se han analizado especialmente las valoraciones que los estudiantes informan como potenciadoras de interés por aprender, pero como las respuestas estudiantiles también informaron sobre las pautas docentes que restringen el interés, esto último podría constituirse en otra línea de trabajo que profundice el aquí realizado.

Por otra parte, si bien el diseño por el que se ha optado en esta investigación para el procesamiento de los datos ha mostrado una notable potencialidad metodológica para el estudio de las valoraciones estudiantiles, no es de descartar como una manera de avanzar en posibles líneas futuras de investigación, la implementación de otro tipo de diseños que desde la complementación de procedimientos enriquezca el conocimiento sobre el desempeño de los profesores en el aula y el interés por aprender que desarrollan los estudiantes.

Notas

1. Esta investigación fue desarrollada para acceder al grado de Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.
2. El CHAEA de Alonso, Gallego y Honey (1997) sobre los estilos de aprendizaje mide como los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje, los que se configuran en estilos de aprendizaje.
3. Se entiende al diálogo explícito como todo tipo de comunicación verbal observada en la clase, sean éstas exposiciones del profesor o diálogos con los alumnos (Sampieri, Collado y Lucio, 2006); o todo tipo de intervenciones habladas por parte del profesor (Pozo, Scheuer, Pérez *et al.*, 2006).
4. La Universidad Nacional de Río Cuarto, está organizada en cinco Facultades: Ciencias Económicas, Agronomía y Veterinaria, Ingeniería, Ciencias Exactas Físico-Química y Naturales y Ciencias Humanas.

Referencias

- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1997). Los estilos de aprendizaje. España: Mensajero.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivar en la escuela, motivar en la familia. Madrid.
- Alonso Tapia, J. y López Luengo, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J. Pozo y Monereo, C. (coord.) El Aprendizaje estratégico. España: Santillana.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, (3): 261-271.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). El profesor intuitivo. España: Octaedro.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. España: Ed. Universidad de Valencia.
- Boekaerts, M. y Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and instruction*. 12, 375–382.
- Bono, A. y Huertas, J. A. (2005) ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Revista Cronía*. Año V. Vol. V.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2004). Realidad mental y mundos posibles. España: Gedisa.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
- Coulon, A. (1993). Etnometodología y Educación. Buenos Aires: Paidós.
- Entwistle, N. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. España: 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.
- Feldman, D. (1992). ¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes? Revista del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación. Año1. n° 1. Buenos Aires.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a Enseñar. Buenos Aires:Aique.
- Fenstermayer, G.; Soltis, J. (1998). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Good, T. y Brophy, J. (1996). Psicología Educativa. México: Mc Graw Hill.
- Jackson, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- León, O. y Montero, I. (2001). Diseño de Investigaciones. España: Mc Graw Hill.
- Lopez Frutos, J.; Moneo, M; Huertas, J. (2005). Investigación y práctica en motivación y emoción. Madrid: Ed. Visor.
- Lucarelli, E. (2009). Teoría y Práctica en la Universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- McLean, A. (2003). The motivated school. Great Britain: Ed. P. Chapman.
- Moreno Castañeda, M. y Quiñones Reyna, D. (2009). La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación.n. ° 48/4. pp. 1-12. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ortega, F. (1996). Los desertores del futuro. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Ortega, F. (2008). Atajos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Paris, S. y Turner, J.(1994). Situated Motivation. En Pintrich, P.; D. Brown y C. Weinstein. Student motivation, cognition and learning. Erlbaum, Hillsdale.
- Pintrich, P. y Schunk,D. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson.
- Porlan, R. (1993). Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Díada.
- Pozo, J.; Scheuer, N; Pérez, M.; Mateos, M; Martín, E.; de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: Grao.
- Sampieri, R.; Collado, C. y Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Ed. McGraw Hill.
- Sarason, S. (2002). La enseñanza como arte de representación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shuster, F.; Giarraca, N.; Aparicio, S.; Chiaramonte, J. (2001). El oficio del investigador. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tenti Fanfani, E. (2005). La condición docente. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- Urdan, T. y Turner, J.C. (2005). Competence Motivation in the Classroom. En Elliot, A. y Dweck, C. (2005). Handbook of competence and motivation. pp. 297-317. Nueva York: Guilford Press.
- Vélez, G. (2007). Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. En Rivasosa, A. (comp.). Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.
- Visauta, B. y Martori, J. (2003). Análisis estadístico con SPSS para Windows. España: Ed. McGraw Hill.
- Wittrock, M. (1990). La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos. Vol. II y III. Barcelona: Paidós.