



VOL., 26 N° 1 (Marzo, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395

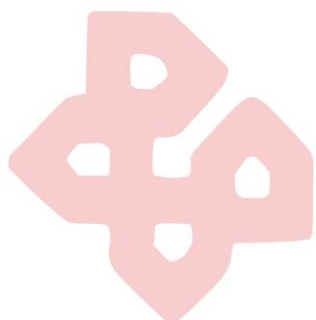
DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.13727

Fecha de recepción 11/03/2020

Fecha de aceptación 02/12/2020

PERCEPCIÓN VALORATIVA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN SUS ESTUDIOS

Students' valorative perception about the quality of learning in their studies



Aurelio Villa¹, Héctor Galindo-Domínguez², María Isabel Loaiza³ y Paola Andrade³

Universidad de Deusto¹, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea² y Universidad Técnica Particular de Loja³

E-mail de los autores: aurelio.villa@deusto.es; hector.galindo@ehu.es; miloaliza@utpl.edu.ec; psandrade@utpl.edu.ec

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6709-9859>; <https://orcid.org/0000-0003-0562-160X>; <http://orcid.org/0000-0002-5217-1325>; <http://orcid.org/0000-0003-1129-8597>

Resumen:

Se está produciendo una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario de un modelo centrado en el profesor hacia un modelo centrado en el estudiante. Se examinan los principales factores que influyen en el denominado *aprendizaje profundo*, consistente en un tipo de aprendizaje más comprometido y con mayor motivación intrínseca de los estudiantes. El objetivo principal es poner en valor la relevancia de la percepción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, basándose en la teoría y en el propio modelo de Rué (2009) cuyo instrumento ha sido la base de este estudio. La muestra participante en la investigación fue de 536 estudiantes de diferentes titulaciones de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). La metodología empleada consistió

en la aplicación de un cuestionario para conocer cómo los estudiantes evalúan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en su contexto. Para analizar los resultados se ha llevado a cabo un análisis factorial confirmatorio después de un análisis de ítems. Los resultados obtenidos han permitido encontrar un modelo significativo para explicar el aprendizaje universitario, con validez y fiabilidad muy elevada, con cinco dimensiones: *establecer vínculos, comunicación, planificación, orientación y evaluación*. Por otra parte, se presenta un instrumento que puede ser una útil herramienta para el profesorado para conocer desde la perspectiva de sus estudiantes como valoran la enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en su contexto.

Palabras clave: *condiciones del aprendizaje; calidad de la enseñanza; estrategias de aprendizaje; innovación pedagógica; proceso de aprendizaje*

Abstract:

A transformation is taking place in the university teaching-learning process from a teacher-centered model to a student-centered model. The main factors that influence the deep learning are examined, consisting of more committed type of learning and with greater intrinsic motivation of the students. The main objective is to value the relevance of the students' perception of their own learning, based on the theory and on the model of Rué (2009), whose instrument has been the basis of this study. The sample participating in the research was 536 students from different degrees from the Private Technical University of Loja (UTPL). The methodology used consisted of the application of a questionnaire to learn how students evaluate the quality of teaching and learning that are developed in the classroom and outside the classroom. A confirmatory factor analysis has been carried out to analyse the results after an analysis of items. The results obtained have allowed finding a significant model to explain university learning, with very high validity and reliability, with five dimensions: *establishing links, communication, planning, orientation and evaluation*. On the other hand, an instrument is presented that can be a useful tool for teachers to know from the perspective of their students how they value the teaching and learning that develops in their context.

Key Words: *learning conditions; learning process; learning strategies; pedagogical innovation; quality of teaching*

1. Introducción

La creación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) ha propuesto un giro pedagógico al proponer un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante, poniendo el énfasis en determinar en el crédito europeo (ECTS) el volumen del trabajo del estudiante. Lo importante es *lo que hace el estudiante* más que *lo que hace el profesor* para determinar el aprendizaje. Como bien señala Morales (2006, p. 15) “una consecuencia del nuevo énfasis es que deberíamos hablar menos de la calidad de la enseñanza y más de la calidad del aprendizaje”.

Un aspecto crucial es que el profesorado cambie su actitud y su pensamiento para pasar de verse como el responsable de la enseñanza a pensar cómo puede facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Como señala Kolvenbach (2000), “la calidad o está en los alumnos, y tal como salen de nuestras aulas, o no hay que buscarla en ninguna parte” (Citado en Morales, 2006, p. 16). En su revisión, el autor destaca como ya en las revistas especializadas pueden encontrarse investigaciones en las que las universidades además de la calidad del aprendizaje global al término de sus estudios se pueden ver el uso de otros criterios más centrados en experiencia universitaria de los estudiantes.

Esta percepción de cómo los estudiantes valoran la calidad de su aprendizaje durante el proceso de su carrera académica es el principal objeto de este estudio.

El propósito esencial de este trabajo es proporcionar información de la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje y los aspectos que configuran esta percepción.

Las investigaciones sobre el aprendizaje constatan la relevancia que alcanza la propia percepción del aprendizaje que los estudiantes otorgan a los procesos que están experimentando en su estudio y el impacto que se deriva de esta percepción. La corriente más importante en el estudio de los enfoques de aprendizaje es la denominada SAL (*Student Approaches to Learning*). La forma en la que los estudiantes encaran su proceso de aprendizaje es crucial para los resultados que obtienen. Como señalan Monroy y Hernández-Pina (2014) los resultados ponen de manifiesto que la motivación, el rasgo organizativo de la personalidad, la autoconfianza, las concepciones de aprendizaje, las creencias epistemológicas, la cantidad de trabajo, la percepción de los criterios de evaluación, las concepciones y métodos de enseñanza de los profesores, las características propias de la titulación, y el tipo de tarea y contenido influyen en la forma de aprender de los estudiantes.

A partir de los estudios pioneros de Marton y Säljö (1976, a y b) citados por todos los estudiosos del tema; se han ido produciendo reflexiones teóricas sobre esta perspectiva y estudios empíricos que aportan luz sobre el nuevo paradigma. Estos autores proporcionaron un enfoque que ha dado lugar a una nueva revisión en la forma de enseñanza y se trata de la distinción entre *aprendizaje superficial* (más orientado al conocimiento memorístico) y cuya base metodológica se centra prioritariamente en la lección magistral; y el *aprendizaje profundo* (en el que se desarrollan habilidades intelectuales de orden superior). Este tipo de aprendizaje favorece el aprendizaje independiente del estudiante. (Villa, 2008, p.190).

Van Rossum y Schenk (1984) citados por Hernández (1993) señalan dos perspectivas: una de primer orden y otra de segundo orden. La primera pone el énfasis en la descripción de los comportamientos y ambientes de aprendizaje, mientras que la segunda, se centra no tanto en la descripción de la realidad sino en comprender como el estudiante *percibe* dicha realidad. Por ello, vemos muy relevante que promover un enfoque de aprendizaje profundo en el aprendizaje de los estudiantes y para ello, es un requisito conocer los factores que según su propia percepción inciden en la calidad de su aprendizaje. Puede verse, una síntesis desde la perspectiva de SAL (*Student Approaches Learning*) de las escuelas que han trabajado desde este enfoque como la escuela de Gotemburgo, Edimburgo y la escuela Australiana (Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Hernández-Pina y Monroy-Hernández (2017).

En un reciente y extenso estudio, Paricio (2019) revisa las investigaciones sobre el aprendizaje y la buena enseñanza, y enumera las diez cualidades que el Marco para el Desarrollo del Profesorado basado en la Investigación (MDAD) cuyo estudio se llevó a cabo en el ámbito de REDU (Red Educativa de Docencia Universitaria). Estas diez características coinciden en muchos aspectos con los ítems definidos en el *cuestionario*

sobre percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje (cuyo contenido completo puede verse en el anexo en el que se adjunta el cuestionario)

1. *Proyectan expectativas elevadas sobre los estudiantes.*
2. *Alta relevancia. Las actividades son percibidas como muy relevantes por la mayoría de los estudiantes y asociadas a su ámbito profesional o a problemas reales.* Los ítems 1.6, 1.7 y 3.3 se refieren a las actividades relacionadas con situaciones reales, a la preparación de actividades para la evaluación, y a las actividades que conllevan la resolución de problemas vinculados con la realidad profesional.
3. *Complejidad. Son actividades que implican al estudiante en retos de alto nivel intelectual* Los ítems 3.4, 4.2, y 5.7 hacen referencia al reto de poder desarrollar actividades a partir de criterios elaborados por mí mismo; porque puedo desarrollar actividades con otros compañeros por nosotros mismos, y por porque dejan espacios de iniciativa.
4. *Integración. Exigen la revisión e integración de conocimientos procedentes de temas o incluso de disciplinas diversas.* Los ítems 1.4 y 2.6 se refieren a que la calidad del aprendizaje ha favorecido la comprensión de conceptos complejos, conceptos abstractos; y porque las actividades llevan a tener que elaborar propuestas de solución.
5. *Multipercepción. Sitúan al estudiante ante dilemas o situaciones polémicas que deben considerar y valorar posiciones ideológicas o científicas diferentes.* El ítem 3.1 La calidad de mi aprendizaje se favorece porque las actividades implican resolución de proyectos, trabajos, casos en los que la información proporcionada es suficiente y pertinente para abordar las tareas propuestas.
6. *Autonomía. Conceden al estudiante un amplio espacio de decisión y autorregulación sobre su propio trabajo.* El ítem 3.4 permite o promueve la iniciativa del estudiantes para afrontar la resolución de los casos.
7. *Deliberación con expertos. Proporcionan la oportunidad de interactuar de forma intensa con profesionales y contrastar con ellos ideas, propuestas o argumentaciones.* Los ítems 2.2 y 3.8 reflejan la posibilidad de interactuar con el tutor para la resolución de las tareas, y por la retroalimentación que proporciona el profesorado.
8. *Contextos y comunidades reales. Proporcionan la oportunidad de trabajar en contextos reales.* Los ítems 1.6 y 3.3 reflejan el interés de los estudiantes por llevar a cabo actividades que estén conectadas con la realidad y sean reflejo de las situaciones profesionales.
9. *Competencias de interacción. Exigen al estudiante competencias sociales de liderazgo, organización y gestión de equipos, y negociación personal.* Los ítems 3.6 y 5.7 subrayan la idea de que la calidad del aprendizaje está vinculada con el favorecimiento de competencias instrumentales, tales como el desarrollo del pensamiento analítico, el pensamiento crítico, el pensamiento sintético, etc. Y por proporcionar espacios para que los estudiantes puedan organizarse para llevar a cabo su estudio y trabajo personal.
10. *Competencias de planificación y gestión. Exigen planificar y gestionar proyectos como criterios comunes que resultan necesarios para el éxito del*

proyecto. Los ítems 5.3, 5.4, 5.5, y 5.7 se refieren a la percepción de los estudiantes sobre la planificación. Porque están claros los objetivos y contenidos en la planificación, porque la carga de trabajo es adecuada a los objetivos planteados, y estas actividades pueden ser desarrolladas en espacios de trabajo personal.

Es evidente, que el aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen un número importante de factores, en este estudio no se analizan y se centra esencialmente en la percepción y consideración de los factores que los propios estudiantes consideran que mejoran la calidad de su aprendizaje.

Las diversas investigaciones sobre el aprendizaje han ido aportando conocimientos importantes sobre el aprendizaje universitario, complejo y multifacético. En el aprendizaje intervienen numerosas variables como bien recoge Navaridas (2002) señalando tres tipos de variables clásicas como son: las variables relacionadas con las características personales (percepción, objetivos personales, motivaciones, estilos de aprender, etc.); variables relacionadas con el proceso (tarea,, tipo de estrategia requerida, procedimientos utilizados, etc.) y variables relacionadas con el producto (tipo de aprendizaje, rendimiento académico, nivel de satisfacción, etc.).

Hay que señalar, que para que los cambios e innovaciones se conviertan en verdaderas transformaciones, es necesario que la responsabilidad no se deposite exclusivamente en el profesorado, sino como recientemente Day (2019), también en *estructuras* (apoyo al director, provisión adecuada de recursos...), *apoyo institucional al profesorado* (autoeficacia, liderazgo distribuido, compromiso...) y cultura (colegialidad, ideales compartidos...).

2. Marco teórico

2.1. Descripción breve del modelo de Rué (2009)

Las cinco dimensiones planteadas en el instrumento propuesto por Rué (2009) recogen las principales tareas que se plantean a los docentes en el nuevo enfoque europeo. En este caso presentamos las dimensiones que han emergido en nuestro estudio empírico y cuyos aspectos son los que han valorado los propios estudiantes y que mantienen las cinco dimensiones originales.

- Primera dimensión, *Establecimiento de vínculos y relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje*: Uno de los aspectos que se insiste en la actualidad es la relación del aprendizaje académico con la realidad. Una de las críticas que se realizan a la docencia es que sigue siendo muy teórica y alejada de los problemas del mundo profesional. En nuestro estudio empírico, esta dimensión se recogen aspectos como: posibilidad de poder conectar con los problemas reales, se favorece la iniciativa y autonomía de los estudiantes, poder seleccionar o analizar casos provenientes de problemas y situaciones reales, se favorece el estudio

personal en el que se pone en juego habilidades de orden superior como el pensamiento crítico, y reflexivo, analítico.

- Segunda dimensión, *Planificación*: La planificación es una competencia que se recoge en todos los modelos de competencias docentes. En nuestro estudio empírico, la planificación vista por los estudiantes se refleja en cómo se han asignado los tiempos a las diferentes actividades, si la carga de trabajo es adecuada a los objetivos de la materia, los objetivos planteados indican claramente lo que hay que lograr.
- Tercera dimensión, *Comunicación*: La comunicación es la base del proceso pedagógico. Como señalan Marroquín y Villa (1995) la comunicación interpersonal intervienen dos aspectos clave: la apertura y la receptividad. Las críticas más fuertes al profesorado en términos generales, es que el profesorado tiene tendencia a escuchar poco, muestra escasa empatía con sus estudiantes, y este es un déficit que tiene que mejorar. La comunicación es esencialmente un proceso bidireccional y eso significa que tiene que haber interacción mutua entre profesores y estudiantes. En nuestro estudio empírico, los estudiantes señalan algunos comportamientos en relación con la comunicación, tales como: la manera que se expresa el docente, si lo hace de modo claro y comprensible, si esta comunicación permite que los contenidos e ideas que expresa permite comprender los conceptos abstractos, los aspectos terminológicos más complejos o profundos, y si el tiempo en la comunicación es el adecuado.
- Cuarta dimensión, *Orientación*: Bajo este epígrafe hay que incluir un aspecto central en la pedagogía universitaria actual como es la tutoría y el empleo de la retroalimentación. El uso de este aspecto puede considerarse como uno de los mejores indicadores de la calidad de la docencia. Nicol (2015) afirma que para que el feedback fomente el juicio crítico deben ejercitarse y desarrollarse dos procesos cognitivos: a) se les deben dar a los estudiantes oportunidades explícitas de reflexiones sobre su propio trabajo y evaluarlo en relación a las aportaciones brindadas por un agente externo (por ejemplo el profesor, y b) los estudiantes también deben, con oportunidades explícitas, usar los resultados de estos procesos evaluadores para aclarar las confusiones y construir una mejor comprensión. Boud y Molloy (2015) recogen en su publicación una serie de artículos o capítulos diversos sobre la temática del feedback en la educación superior y profesional. En nuestro estudio empírico esta dimensión se concreta con aspectos como: ofrece apoyo tutorial comprensible, se nos ofrece documentación y herramientas suficientes y adecuadas para abordarlas, me permite cómo gestionar mis relaciones personales, en el desarrollo del trabajo con los demás.
- Quinta dimensión, *Evaluación*: La evaluación supone el caballo de batalla del nuevo enfoque europeo basado en competencias. Y es de todos los aspectos del trabajo docente el más deficitario. El profesorado ha aprendido a formular y definir las competencias específicas y transversales pero cuando llega el momento de su evaluación, se sigue evaluando de un modo tradicional, lo que invalida el sistema, porque no tiene sentido organizar un proceso de enseñanza-aprendizaje con metodologías activas, la planificación del crédito europeo y luego evaluar el aprendizaje con métodos más tradicionales, tal como señalan Bilbao y Villa (2018).

2.2. Factores alentadores y desalentadores en la adopción del aprendizaje profundo en un entorno centrado en los estudiantes.

Los estudios e investigaciones sobre los factores vinculados con el aprendizaje profundo o con el aprendizaje superficial son bastante contradictorios. Es verdad, que es difícil encontrar factores que por sí solos expliquen esta conexión, porque la interacción de varios factores conjuntamente, aunque por sí solos explican porcentajes mínimos de la varianza, cuando se tiene en cuenta su interacción llega a explicar al menos un porcentaje más significativo de la realidad.

Baten et al. (2010) llevan a cabo una extensa revisión sobre los entornos centrados en el estudiante para examinar los factores que favorecen o desfavorecen la eficacia en el aprendizaje.

De manera muy sucinta presentamos los principales resultados de los factores que están más vinculados con la elección por parte de los estudiantes para comprometerse con un aprendizaje más profundo, es decir, un aprendizaje en el que el estudiante motivado intenta desarrollar al máximo posible la adquisición y desarrollo de los conocimientos y las habilidades intelectuales de orden superior. Por ello, es muy importante, a nuestro entender, conocer la percepción de los estudiantes sobre los aspectos que consideran vinculadas a la calidad de su aprendizaje, para de este modo poder confrontar en el enfoque que el profesorado está llevando a cabo con lo que los estudiantes consideran importante o no.

Tabla 1

Factores contextuales percibidos. Fuente: Adaptado de Baten et al. (2010)

Factores más favorecedores del aprendizaje profundo	Investigadores
La forma en que los estudiantes perciben el aprendizaje	Entwistle, 1991; Zeegers, (2001)
La carga de trabajo cuando es percibida como excesiva o inapropiada se asocia con un enfoque superficial.	Crawford et al. (1988); Diseth (2007 a, b).
La carga de trabajo cuando es percibida como excesiva o inapropiada también correlaciona negativamente con el enfoque de aprendizaje profundo.	Diseth (2007 a, b); Cope y Staerh, 2005
La carga de información. (cuando hay sobre exceso de información, los estudiantes buscan atajos generalmente más relacionados con un aprendizaje superficial (explicación de Kember (2004).	Svirko y Mellanby (2008)
La percepción de la enseñanza como <i>buena</i> inclina más a los estudiantes hacia el aprendizaje profundo y menos superficial.	Disenth et al. (2006)
El estudio de cuatro enfoques, los dos primeros centrados en el docente obtuvieron correlaciones con el enfoque superficial. Mientras que los enfoques basados en la experiencia de los estudiantes obtuvieron una correlación positiva con el enfoque profundo.	Lu et al. (2008)
Responder a las preguntas de los estudiantes, ofrecerles retroalimentación, estructurar el curso, correlaciona positivamente con el aprendizaje profundo.	Valk y Marandi (2005)

Clarificar las metas y establecer los estándares correlaciona positivamente con el aprendizaje profundo, y negativamente con el superficial.	Crawford et al. (1998); Trigwell y Prosser (1991)
La percepción de la relevancia del curso se asocia más fuertemente al aprendizaje profundo. Y la de calidad general del curso se asocia del mismo modo.	Entwistle y Tait (1990); Diseth et al. (2010)

Fuente: Elaboración propia

En las tabla 1, se presentan los factores contextuales percibidos según resultados de la revisión de Baten et al. (2010), con mayor vínculo con la eficacia del aprendizaje, entendida como la búsqueda por parte de los estudiantes de intentar aprender con mayor profundidad. Por otra parte, en la tabla 2, se presentan los factores personales de los estudiantes más estudiados.

Tabla 2

Factores personales de los estudiantes. Fuente: Adaptado de Baten et al. (2010)

El enfoque de aprendizaje inicial incide significativamente en la adopción por parte de los estudiantes en la elección de un aprendizaje profundo o superficial.	Crawford et al. (1998); Mc Parland et al. (2004)
Los estudios que han tenido en cuenta la <i>edad</i> mostraron que esta correlaciona positivamente con el aprendizaje profundo y negativamente con un aprendizaje superficial.	Chamorro et al. (2009); Furnham et al. (2007).
Respecto al sexo de los estudiantes, los estudios son contradictorios. En algunos los resultados del aprendizaje profundo se dan más en los hombres y en otros las mujeres.	Cantwell y Crayson (2002); Tetik et al. (2009)
En todo caso, parece que estas diferencias se producen en el primer año, y en el resto de los cursos tiende a desaparecer.	
Además de la capacidad intelectual (cuyos resultados no convergen), los principales resultados de los análisis correlacionales se obtuvieron con las características como la apertura a la experiencia (ser imaginativo, sensible artísticamente, curiosidad intelectual) con las que existe una asociación positiva con el aprendizaje profundo.	Swanberg y Martinsen (2008); Artech et al. (2009)

Fuente: Elaboración propia

Entre las principales conclusiones que establecen Baten et al. (2010), seleccionamos las siguientes que están muy vinculadas con el enfoque de este artículo basado en la percepción y valoración de los estudiantes sobre el enfoque de enseñanza-aprendizaje de su entorno académico.

- Los factores alentadores como los desalentadores pueden situarse en el contexto en el que los estudiantes aprenden, en la percepción del estudiante de ese contexto, y en las características del propio estudiante.
- Además de la evaluación innovadora, el docente parece desempeñar un papel en los enfoques que los estudiantes toman en su aprendizaje. Si los profesores están orientados hacia los estudiantes y cambiando sus concepciones (Trigwell et al., 1999) y están más involucrados (Garrison y Cleveland-Innes, 2005), los estudiantes están más orientados a usar el enfoque de aprendizaje profundo.

- La mayoría de los estudios que abordan un efecto de la *disciplina* están a favor de las ciencias humanas, en particular las artes, las ciencias sociales, la psicología, la salud, la política en la que los estudiantes obtienen una puntuación general más alta en el enfoque de aprendizaje profundo.
- Se ha demostrado que para que lograr aprendizajes profundos, los estudiantes deben estar satisfechos con la *calidad* general del curso.
- El aprendizaje inicial tiene una gran incidencia, cuanto más fuerte sea el enfoque inicial profundo o superficial, menos estudiantes cambiaran su enfoque.
- Finalmente, si un entorno de aprendizaje centrado en el estudiante puede tener éxito en establecer una motivación intrínseca, un aprendizaje autónomo (Barten et al., 2009) o una motivación para estudiar y alcanzar el éxito (Diseth y Martinsen, 2003; Wilson, 2009) se puede alentar a los estudiantes a adoptar un aprendizaje profundo.

2.3. La importancia de implicar y lograr el compromiso de los estudiantes.

El contexto es, según muchos autores, una variable que tiene gran incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. “Es importante determinar qué se enseña y cómo se enseña es un desafío y compromiso de la educación superior, de ahí la necesidad de conocer los enfoques de aprendizaje de los estudiantes para orientar las mejoras de la enseñanza” (Carrascal y Sierra, 2015, p. 92). El cambio esencial de un enfoque centrado en el docente o centrado en el estudiante, supone un giro que trastorna el medio y el contexto del aprendizaje, y las resistencias de algunos profesores en la aceptación de esta transformación pedagógica. Es preciso comprender mejor el proceso de aprendizaje visto desde la perspectiva de los estudiantes.

Moore y Teather (2013) llevaron a cabo un estudio con sus estudiantes para conocer su experiencia en su propio aprendizaje. De forma muy sintética, se puede expresar que en conjunto la experiencia fue valorada de forma muy positiva. Los estudiantes manifestaron que estas prácticas les sirvieron para “trabajar en colaboración con otros”, “recibir retroalimentación constructiva”, “aprender a leer críticamente”, “Conocimiento sobre cómo mejorar su propio trabajo”, y en cuanto a los aspectos más afectivos, los estudiantes manifestaron: “que es una gran responsabilidad”, “preocupación por el consejo equivocado”. A pesar de algunos aspectos de preocupación, un total de 83% de los estudiantes indicaron que la calidad de los comentarios recibidos fue excelente (41,6%) o buena (41,6%).

Carr et al. (2015) examinaron el aprendizaje activo y colaborativo en los estudiantes añadiendo cuatro ítems a los siete que se venían utilizando en la escala *Australasian Survey of Student Engagement*. Los once ítems que se tuvieron en cuenta en el estudio con una muestra de 32 universidades australianas y una participación de 5887 estudiantes son:

- Preguntas realizadas o contribuciones a las discusiones en clase o en línea.
- Realización de una presentación en clase o en línea.
- Trabajo realizado con otros estudiantes en proyectos durante la clase.

- Trabajo realizado con otros estudiantes fuera de la clase para preparar tareas.
- Tutorizar o enseñar a otros estudiantes universitarios (con remuneración o voluntariamente)
- Participación en un proyecto comunitario (por ejemplo, voluntariado) como parte de su estudio.
- Discutir ideas de sus lecturas con otros en clase o fuera (pares, familiares, compañeros de trabajo, etc.).
- Comunicación o trabajo con estudiantes en línea.
- Buscar recursos en línea pertinentes para las evaluaciones
- Obtener comentarios oportunos en línea sobre las evaluaciones
- Persistir con actividades de aprendizaje desafiantes a pesar de los retrocesos iniciales.

Los cuatro últimos ítems que están en cursiva, son los que Carr et al. (2015) añadieron a la escala original AUSSE. Los resultados obtenidos advierten de la relevancia de tener en cuenta el contexto del aprendizaje activo y colaborativo si se lleva a cabo de forma presencial o en línea. Las nuevas cuatro preguntas sugieren que se debe tener cuidado para garantizar instrumentos diseñados para captar el aprendizaje activo de actividades clave en las que participan los estudiantes. Tener en cuenta preguntas relevantes relacionadas con las actividades que llevan a cabo los estudiantes en línea, es esencial para entender bien el aprendizaje activo y colaborativo en esta modalidad.

3. Metodología

3.1. Objetivo

Rué (2009) llevó a cabo un estudio para analizar la calidad del aprendizaje en una muestra de cuatro universidades catalanas (UAB, UB, UPC, URV) con un total de 1090 estudiantes participantes. En el instrumento propuesto Rué intenta medir cinco dimensiones del aprendizaje (evaluación de la *comunicación*; evaluación de la *planificación de los procesos de enseñanza*; evaluación del *establecimiento de vínculos y relaciones en el proceso de aprendizaje*; evaluación de la *orientación* y evaluación del *proceso de evaluación*). Este estudio se realizó con el instrumento en catalán.

El propósito de nuestro estudio empírico fue traducir al castellano el instrumento original del catalán, lo que se llevó a cabo con autorización y revisión del propio autor Joan Rué, y examinar su aplicación en un contexto latinoamericano, así como validar un instrumento para diagnosticar el aprendizaje percibido por los propios estudiantes.

3.2. Muestra

Tomaron parte en el estudio un total de 580 estudiantes universitarios (Edad = 22.69; DT = 3.34), procedentes de la Universidad Técnica Particular de Loja. El reparto

por género fue bastante equitativo, siendo 311 chicas y 269 chicos los que participaron. Estos estudiantes provenían de ramas del conocimiento diferentes, siendo las áreas que más representación tienen Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura, con 211 y 186 estudiantes respectivamente.

Por otra parte, de la rama de Ciencias de la Salud tomaron parte 104 estudiantes, y con menor representatividad, nos encontramos con los estudiantes de Ciencias y Artes y humanidades, con 65 y 13 estudiantes respectivamente.

3.3. Instrumento

Para conseguir los fines mencionados, los participantes completaron el cuestionario de evaluación de la calidad del proceso de aprendizaje, de Rué (2009) traducido al castellano al que se añadieron unos ítems generales para utilizarlos como criterios de calidad. El instrumento elaborado por Rué, está compuesto originalmente por 44 ítems. Los aspectos teóricos que trata de evaluar, según el propio autor, son la *Comunicación*, la *Orientación*, la *Exploración/Relación*, la *Evaluación* y la *Planificación*.

En su análisis factorial exploratorio emergen 7 factores. En nuestro estudio después, de un análisis de fiabilidad de los ítems, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio que aseguró las cinco dimensiones teóricas señaladas por el autor.

3.4. Procedimiento

En un primer momento, se preparó digitalmente el instrumento que se iba a emplear. Posteriormente, se habló con los respectivos responsables de la universidad para poder hacer el pase de cuestionarios entre la población universitaria, a quienes se les presentaron los objetivos y procedimientos del presente estudio. Tras su aceptación, de manera voluntaria, los estudiantes completaron de manera digital el instrumento. Finalmente, estos datos fueron analizados a través de SPSS Statistics 24.0 y SPSS Amos 24.0.

4. Resultados

Al ser un modelo teórico con los ítems previamente consolidados, el primer paso fue comprobar la fiabilidad del mismo. Los resultados mostraron una fiabilidad excelente para uso investigador, al estar todas sus dimensiones por encima del corte generalmente aceptado. Es así como la consistencia interna para la dimensión de *comunicación* fue de $\alpha = .973$, para la dimensión de *planificación* fue de $\alpha = .954$, para la dimensión de *orientación* fue de $\alpha = .955$, para la dimensión de *establecer vínculos y relaciones en el proceso de aprendizaje* fue de $\alpha = .985$ y para la dimensión de *evaluación* fue de $\alpha = .969$. Respecto a la fiabilidad general, este valor fue de $\alpha = .994$. Todas las variables estudiadas cumplían con la condición de distribución de los datos

según la curva normal, tras el estudio realizado de la asimetría y la curtosis, en cuanto que todas se hallaban en el rango ± 2 (Field, 2009; Gravetter y Wallnau, 2014).

Este primer análisis, dio paso a la siguiente fase, que fue preparar el modelo teórico para someterlo a un análisis factorial confirmatorio a través del método de estimación de máxima verosimilitud. Este análisis se muestra como pertinente al cumplir con las asunciones de tamaño muestral adecuado ($n > 200$), distribución normal, y modelo teórico previamente especificado. Para el estudio de la bondad de ajuste de este primer modelo preliminar se usaron como referencia una serie de estadísticos comúnmente usados en la literatura. Estos estadísticos nos permitirán conocer tanto la bondad de ajuste absoluta, como incremental y parsimoniosa. Dentro de los índices de ajuste absolutos, se espera que el estadístico χ^2/df sea inferior a 5 (Wheaton et al., 1977), aunque este valor puede estar muy influenciado por el tamaño de la muestra. Otros estadísticos estudiados son el SRMR, que se espera que sea un valor inferior a .05 (Diamantopoulos y Siguaw, 2000), y el RMSEA, que se espera que sea un valor inferior a .08, aunque también se ha demostrado que valores entre .08 a .10 se ha demostrado que muestran un ajuste mediocre. Dentro de los índices de ajuste incremental, destacamos el NFI, RFI, IFI, TLI y CFI, cuyo valor se espera que sea superior a .90. Finalmente, en cuanto a los índices de ajuste parsimoniosos destacamos el índice AIC, cuyo valor es difícil de interpretar y tiende a compararse con otros modelos, indicando valores más pequeños un ajuste mejor (Hooper et al., 2008). Los análisis desprendieron los siguientes resultados: $\chi^2/df = 7.26$; SRMR = .028; RMSEA = .104; NFI = .879; RFI = .870; IFI = .894; TLI = .886; CFI = .894 y AIC = 5007.47

Los resultados muestran que, a pesar de que las dimensiones sean fiables y las cargas factoriales considerablemente buenas para cada factor, oscilando entre $\lambda = .78$ y $\lambda = .96$, la bondad de ajuste era mejorable en los tres bloques de estadísticos estudiados. Con el fin de mejorar el modelo inicial y detectar ítems redundantes, se procedió a estudiar los índices de modificación (MI) de todos los ítems. Los resultados obtenidos quedan recogidos en la tabla 3.

Tabla 3
Cambios realizados al modelo inicial

Factor	M. I.	r	Ítem 1 (λ)	Ítem 2 (λ)	Decisión
Establecimiento de vínculos y relaciones en el proceso de aprendizaje	48.72	.30	1.5 (.90)	1.6 (.90)	Eliminar 1.5
	22.10	.21	1.6 (.90)	2.3 (.90)	Eliminar 2.3
	28.01	.21	2.3 (.90)	2.4 (.92)	
	30.36	.26	2.4 (.92)	2.5 (.93)	Eliminar 2.5
	60.07	.34	2.5 (.93)	2.6 (.93)	
	71.79	.32	3.4 (.91)	3.5 (.92)	Eliminar 3.5
	44.11	.22	3.5 (.92)	3.6 (.88)	
	23.10	-.14	3.5 (.92)	5.7 (.90)	

	23.12	.19	3.6 (.88)	3.7 (.90)	Eliminar 3.7
	107.51	.39	5.7 (.89)	5.8 (.92)	Eliminar 5.8
	34.49	.28	2.4 (.92)	2.6 (.93)	Mantener ambos.
	20.50	-.04	2.5 (.93)	5.7 (.89)	Mantener ambos
Evaluación del proceso de evaluación	37.08	.29	2.7 (.93)	2.9 (.92)	Eliminar 2.7
	25.59	.22	5.9 (.89)	5.10 (.89)	Mantener ambos
	54.87	.29	1.2 (.92)	1.3 (.92)	Eliminar 1.2
Comunicación	22.68	.21	1.3 (.92)	1.4 (.89)	Eliminar 1.3
	36.68	.21	5.1 (.92)	5.2 (.94)	Eliminar 5.1
	30.56	-.14	1.2 (.92)	5.2 (.94)	Eliminar 5.2
Orientación	203.71	.59	4.1 (.78)	4.4 (.82)	Eliminar 4.1

Fuente: Elaboración propia

Tras estudiar estos índices de modificación y sus respectivas cargas factoriales se procedió a tomar una decisión sobre cada ítem. Como se observa en la tabla 2, se dio el caso de que pares de ítems obtuvieron un índice de modificación grande (superior a 10), recomendándose en estos casos según la literatura (Thiruchelvam y Ahmad, 2014), eliminar uno de los dos ítems o covariar ambos ítems. En el caso de los ítems que se eliminaron, se tomó esta decisión debido a que para cada par de ítems, ambos expresaban ideas muy análogas, por lo que se optó por mantener el ítem con 1) la carga factorial más elevada, 2) la forma de expresión más clara y sencilla y/o 3) la vinculación más directa desde la teoría. En el caso de los pares de ítems que se mantuvieron, se optó por esta elección en vista de que ambos pares de ítems expresaban matices diferentes, pero teórica y estadísticamente complementarios.

También es necesario comentar, que tras realizar estas modificaciones, se volvió a probar la bondad de ajuste y se halló únicamente con el ítem 4.3, al tener un índice de modificación muy elevado con el ítem 4.1 (MI = 222.71) y el ítem 4.2 (MI = 190.36), por lo que este ítem fue eliminado, a pesar de que la correlación no fuese intrafactorial.

Llegados a este punto, el modelo propuesto pasó de tener 38 ítems a estar compuesto por 24, cuya bondad de ajuste, como se recoge en la tabla 4, fue considerablemente mejor al modelo inicial, teniendo especialmente un ajuste incremental y parsimonioso muy buenos. El índice RMSEA aunque descendió, continuó siendo algo elevado.

Tabla 4
Bondad de ajuste del modelo inicial

	χ^2/df	SRMR	RMSEA	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	AIC
Modelo Inicial	7.26	.028	.104	.879	.870	.894	.886	.894	5007.47
Modelo Final	6.35	.021	.096	.931	.922	.941	.933	.941	1700.82

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se pretendió estudiar la invarianza factorial, con el fin de poder observar si este modelo se mantenía invariante independientemente del género, edad o rama del conocimiento. Se establecieron cuatro modelos para estudiar la invarianza: El modelo 1 era un modelo sin restricciones, configural. El modelo 2 poseía las mismas características del modelo anterior añadiéndole que se analizaba la equivalencia de coeficientes factoriales. El modelo 3 poseía las mismas características del modelo anterior añadiéndole que se analizaba la equivalencia de interceptos. Finalmente, el modelo 4 poseía las mismas características del modelo anterior añadiéndole que se analizaba la equivalencia de varianzas y covarianzas de errores. Los resultados a estos análisis se muestran en la tabla 5.

Tabla 5.
Invarianza factorial por género y rama del conocimiento

		χ^2/gl	$\Delta\chi^2/\text{gl}$	CFI	ΔCFI	TLI	ΔTLI	RMSEA	ΔRMSEA	AIC	ΔAIC
Género	1	4.20 (530)	-	.928	-	.919	-	.074	-	2568.00	-
	2	4.07 (550)	-.13	.928	.000	.922	.003	.073	-.001	2543.42	-24.58
	3	3.95 (575)	-.12	.928	.000	.925	.003	.072	-.001	2524.26	-19.16
	4	4.18 (615)	.23	.917	.011	.919	.006	.074	.002	2742.09	217.83
Rama del conocimiento	1	3.33 (1315)	-	.874	-	.885	-	.064	-	4551.63	-
	2	3.33 (1315)	.00	.874	.000	.885	.000	.064	.000	4551.63	.000
	3	3.33 (1315)	.00	.874	.000	.885	.000	.064	.000	4551.63	.000
	4	3.33 (1315)	.00	.874	.000	.885	.000	.064	.000	4551.63	.000

Nota. Modelo 1 (configural) = modelo sin restricciones; modelo 2 (métrico) = modelo 1 + equivalencia en coeficientes factoriales; modelo 3 (escalar) = modelo 2 + equivalencia de los interceptos; modelo 4 (estricto) = modelo 3 + equivalencia en varianza y covarianza de errores. Fuente: Elaboración propia

Por una parte hay que comentar, que se trató de categorizar la edad para poder estudiar su invarianza. No obstante, la amplia mayoría de los casos se hallaron en el mismo rango de edad, por lo que no se ejecutó este análisis. Por otra parte, se pudo asumir la invarianza factorial para ambas variables, pues en el caso de la variable de rama de conocimiento, el modelo permaneció invariante en todo caso, y en el caso de la variable género, el modelo permaneció invariante hasta el último modelo, donde se mostró algo más inestable ($\Delta\text{CFI} = .011$; $\Delta\text{AIC} = 271.83$), siendo necesario para asumir esta condición la invarianza de los 3 primeros modelos (Cheung y Rensvold, 2002).

Los índices de consistencia interna quedaron del siguiente modo: dimensión de *comunicación* fue de $\alpha = .936$, para la dimensión de *planificación* fue de $\alpha = .955$, para la dimensión de *orientación* fue de $\alpha = .954$, para la dimensión de *establecer vínculos y relaciones en el proceso de aprendizaje* fue de $\alpha = .971$ y para la dimensión de *evaluación* fue de $\alpha = .958$. El modelo propuesto final queda recogido, con sus cargas factoriales y correlaciones, en la figura 1.

Las cinco dimensiones planteadas en el instrumento propuesto por Rué (2009) recogen las principales tareas que se plantean a los docentes en el nuevo enfoque

europeo. En este caso presentamos las dimensiones que han emergido en nuestro estudio empírico y cuyos aspectos son los que han valorado los propios estudiantes y que mantienen las cinco dimensiones originales.

Finalmente, recogido en la tabla 6, se han seleccionado cuatro criterios que se consideran criterios generales del enfoque de aprendizaje actual, aspectos que pueden verse señalados por diversos autores, como se especifica en cada uno de los criterios, y que sirven como criterios generales pertinentes de un buen aprendizaje, y con los que se espera que exista una alta y significativa correlación con las diferentes dimensiones descritos anteriormente.

Tabla 6.
Matriz de correlaciones entre los 4 criterios y las dimensiones del aprendizaje.

	ESV	COM	PLN	ORI	EVA
1. Se proponen actividades con muchas opciones para desarrollarlas en función de las preferencias de los estudiantes.	.827***	.801***	.808***	.817***	.841***
2. El profesorado nos alienta a pensar en cosas nuevas y a experimentar sin miedo al fracaso.	.861***	.824***	.845***	.853***	.862***
3. En general, las asignaturas tienen una vertiente muy práctica que nos conecta con la realidad.	.876***	.814***	.839***	.857***	.860***
4. El profesorado nos anima y estimula a que pensemos por nuestra cuenta y propongamos actividades y/o proyectos novedosos.	.856***	.818***	.828***	.850***	.857***

ESV = Establecer Vínculos; COM = Comunicación; PLN = Planificación; ORI = Orientación; EVA = Evaluación.
*** $p < .001$; * $p < .05$. Fuente: Elaboración propia

Los criterios son los siguientes:

- 1º Criterio, *Se proponen actividades con muchas opciones para desarrollarlas en función de las preferencias de los estudiantes*: Uno de los cambios relevantes del proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje, consiste en la intervención del estudiante, que pueda elegir temas, profundizar en aspectos por propia iniciativa.
- 2º Criterio, *El profesorado nos alienta a pensar en cosas nuevas y a experimentar sin miedo al fracaso*: En la línea del criterio anterior, los docentes que están poniendo el énfasis en el aprendizaje, favorece que sus estudiantes puedan experimentar y poner en práctica sus propios pensamientos. Algunas ideas que ayudan a fomentar este criterio son el disponer de un buen plan de trabajo que permita a los estudiantes establecer el suyo propio (Fernández y García, 2019).
- 3º Criterio, *En general, las asignaturas tienen una vertiente muy práctica que nos conecta con la realidad*: Una de las vertientes más positivas del enfoque de competencias es su vinculación con la realidad, bien a través de experiencias vicarias, o bien a través de implicar a los estudiantes en

actividades reales, en las que además de conocer mejor la realidad profesional (en el ámbito respectivo: médico, empresarial, educativo, etc.), adquieren y/o desarrollan más pertinentemente las competencias. En esta línea, Fryer y Vermunt (2017), y Paricio et al. (2019) añaden que la calidad del aprendizaje puede verse mejorada, ya desde los primeros cursos universitarios al proporcionar oportunidades de trabajar en contextos reales y sobre problemas complejos del ámbito profesional correspondiente.

- 4º Criterio, *El profesorado nos anima y estimula a que pensemos por nuestra cuenta y propongamos actividades y/o proyectos novedosos*: Desde siempre se ha expresado que uno de los aspectos clave en la formación universitaria consiste en que los estudiantes lleguen a pensar por cuenta propia. Por tanto, impulsar, favorecer y promover los tipos de pensamiento: crítico, creativo, reflexivo, etc... es un aspecto muy relevante para definir un buen aprendizaje. Enseñar a pensar, requiere una forma y una metodología del trabajo del estudiante determinada. Señalamos algunos autores que han subrayado este aspecto en sus estudios.

En esta línea, Rolón (2014) añade que es apropiado analizar la relevancia, consistencia y fortaleza de los argumentos de los estudiantes. Por su parte, Bezanilla et al. (2018) señalan que el pensamiento crítico puede desarrollarse con diferentes estrategias: “analizar/organizar, razonar/argumentar, cuestionar/preguntarse, evaluar, posicionarse/tomar decisiones, actuar/comprometerse”. Asimismo, Bezanilla et al. (2019) destacan la importancia de las habilidades de pensamiento y creatividad en el aprendizaje universitario.

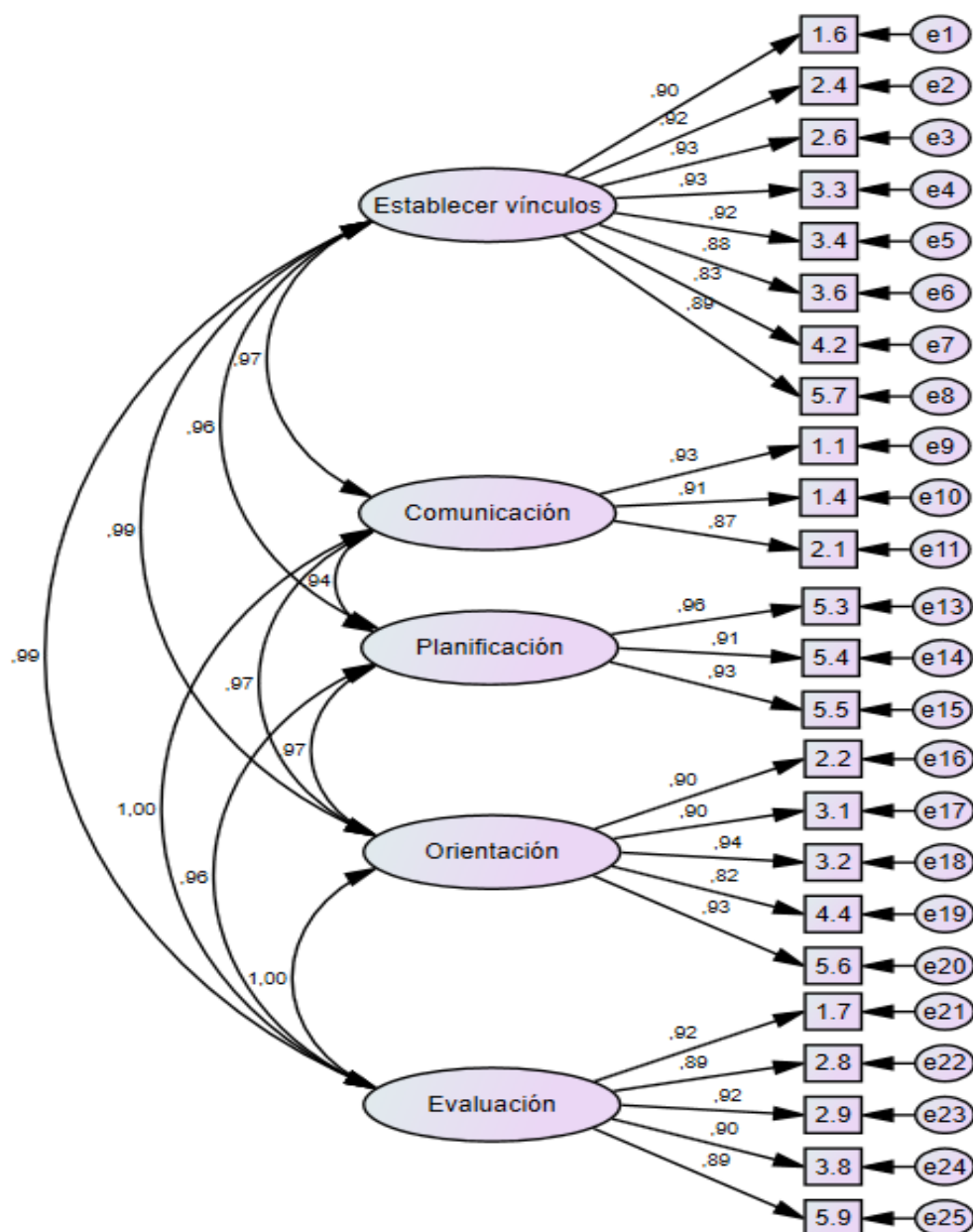


Figura 1. Modelo factorial final

5. Discusión y conclusiones

Aunque en estos últimos treinta años se ha investigado mucho sobre el aprendizaje universitario, los resultados hallados no son unívocos. Ello no significa que no hayan existido grandes avances, como ha supuesto la diferenciación entre aprendizaje superficial y profundo que ha sido una gran aportación para entender y explicar el cómo los estudiantes aprenden. Como se ha demostrado en las investigaciones, que el aprendizaje es un concepto complejo y multifacético, y que son muchos los factores que interaccionan y por ende, dependiendo del estudio de las variables y del contexto en que se realizan las investigaciones pueden encontrarse resultados contradictorios.

A pesar de estos factores que pueden ser alentadores o desalentadores de la calidad del aprendizaje, resaltamos la importancia que tiene la perspectiva de los propios estudiantes sobre cómo perciben y valoran la calidad de la enseñanza en su contexto. Esta variable impacta en cómo los estudiantes se implican o no con la forma de estudiar, y llevan a hacerlo con un enfoque más superficial o más profundo, y esto es decisivo, para el desarrollo de las competencias, las cuales requieren de habilidades de orden superior y no meramente memorístico o de simple comprensión.

Se pueden extraer algunas conclusiones significativas de los resultados de las investigaciones como son algunas variables cuyo impacto incide en la calidad del aprendizaje. Empezando por la relevancia del profesorado en su actitud hacia los estudiantes y los procedimientos que utilice en la evaluación, puede cambiar la orientación de los estudiantes hacia un estudio de mayor calidad.

En este estudio, hemos puesto el énfasis en la percepción de los estudiantes sobre la valoración que realizan de una serie de aspectos sobre el proceso de enseñanza recibida y cómo afecta a su aprendizaje. Conocer la percepción de los estudiantes sobre la calidad de su aprendizaje, es una actividad que los docentes deben requerir para mejorar su acción docente y por ende, el aprendizaje de sus estudiantes.

Los resultados obtenidos, del estudio empírico llevado a cabo, revelaron unos valores psicométricos adecuados de los ítems, haciendo que el modelo propuesto goce de magnífica validez y fiabilidad para el fin propuesto. Los análisis llevados a cabo muestran evidencia de la estructura del instrumento, confirmando un modelo de cinco factores y un total de veinticuatro ítems, consistente tanto con el modelo propuesto inicial, como con los diferentes enfoques mencionados en la revisión teórica, en contraposición a la escala inicial, compuesta de cinco factores y treinta y ocho ítems, especialmente, con serios problemas de validez.

Particularmente, la escala propuesta puede ser de especial ayuda en aquellos contextos de educación superior de habla hispana, que se hallen en un proceso de evaluación y mejora de la calidad de su propia práctica docente, entendiendo la práctica docente como camino progresivo en la búsqueda de la excelencia educativa.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deberían ser tenidas en cuenta. En primer lugar, no se han hecho distinciones en la invarianza factorial del modelo en cuanto al curso. El curso, puede ser un distintivo que podría hacer variar los resultados obtenidos para el modelo propuesto, por lo que estudios futuros podrían ir en la línea de analizar esta variable con el modelo propuesto. En segundo lugar, del modelo resultante final a pesar de haber conseguido una validación adecuada a través de la bondad de ajuste, se aprecia que existen unas correlaciones interdimensionales considerablemente elevadas, lo cual puede ser un indicio de multicolinealidad en el modelo teórico validado. Este problema proviene desde su punto inicial y puede deberse a que aunque teóricamente las dimensiones propuestas puedan estar claramente diferenciadas, en la práctica se muestra complejo discriminar completamente una dimensión de otra. En este sentido, es condición necesaria que

estudios futuros vayan en la línea de tratar de mejorar la discriminación factorial a través de la modificación o creación de ítems similares.

Finalmente, en tercer lugar, cabe recalcar que el alumnado que ha participado en el trabajo es alumnado exclusivamente proveniente de una única universidad. El hecho de tener una participación más amplia, que recoja casos de universidades de diversas índoles podría aportar mayor riqueza y estabilidad al modelo.

6. Referencias bibliográficas

- Bezanilla, M.J., Fernández, D., Poblete, M. y Galindo, H. (2019). Methodologies for teaching-learning thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 1-12.
- Bezanilla, M.J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44 (1), 89-113.
- Bilbao, A. y Villa, A. (2018). La competencia evaluativa como factor clave en la calidad docente: percepción de las/los maestras/os en la formación inicial. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado* 22 (4), 171-195.
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea.
- Carr, R., Palmer, S. y Hagel, P. (2015). Active learning: the importance of developing a comprehensive measure, *Active Learning in Higher Education*, 16 (3), 173-186.
- Carrascal, S. N. y Sierra, I. A. (2015). Influencia de los contextos de enseñanza en la calidad del aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83, 91-104.
- Cheung, G. W. y Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Toyhstone.
- Diamantopoulos, A. y Siguaw, J.A. (2000). *Introducing LISREL*. Sage Publications.
- Diseth, A. y Metinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23(2), 185-204.

- Fernández, A. y García, E. (2019). Autorregulación del aprendizaje, para la transformación intelectual del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Coords.), *Cartografía de la buena docencia universitaria* (pp. 119-139). Narcea.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Fryer, L.K. y Vermunt, J.D. (2017). Regulating approaches to learning: Testing learning strategy convergences across a year at university. *British Journal of Educational Psychology* 88 (1), 21-41.
- Garrinson, D. y Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19 (3), 133-148.
- Gravetter, F. y Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences (8th ed.)*. Wadsworth.
- Hernández-Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Investigación Educativa*, 22, 118-150.
- Hernández-Pina, F., García, M^aP. y Maquilón, J.J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (Profundo vs Superficial). *REOP*, 12 (2), 303-318.
- Hooper, D., Coughlan, J. y Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience at the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Marroquín, M. y Villa, A. (1995). *La comunicación interpersonal*. Mensajero.
- Monroy, F. y Hernández-Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105-124.
- Moore, C. y Teather, S. (2013). Engaging students in peer review: Feedback as learning. *Issues in Educational Research*, 23 (2), 196-211.
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea*, 64 (124), 11-38.
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos*, 5, 141-156.

- Nicol, D. (2015). Resituar el feedback: de reactivo a proactivo. En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea.
- Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.
- Rolón, N.I. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *Didac*, 64, 18-23.
- Rué, J. (2009). *Un model d'anàlisi de la qualitat de l'ensenyament des de la perspectiva dels estudiants a titulacions de quatre universitats catalanes*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Soler-Contreras, M.G., Cárdenas-Salgado, F.A., Hernández-Pina, F. y Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Teoría de l Educación*, 20 (1), 65-88.
- Thiruchelvam, L. y Ahmad, S. (2014). Structural equation modelling: Confirmatory factor analysis to construct measurement model y mediator check among formed factors. *Mathematical theory and modeling*, 10, 71-82.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning: The influence of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61 (3), 265-275.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, Extraordinario, 177-212.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., F. y Summers, G. (1977). Assessing Reliability and Stability in Panel Models. *Sociological Methodology*, 8(1), 84-136.
- Wilson, J. (2009). A two factor model of performance approach goals in student motivation for starting medical school. *Issues in Educational Research*, 19(3), 271-281

Cómo citar este artículo:

- Villa, A., Galindo-Domínguez, H., Loariza, M. I. y Andrade, P. (2022). Percepción valorativa de los estudiantes sobre la calidad del aprendizaje en sus estudios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26 (1), 41-63. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.13727

7. Anexo: Cuestionario final de Percepción Valorativa del alumnado sobre la calidad del aprendizaje en sus estudios

Ítem	Descripción
1.1	1. En el trabajo del aula, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida por la manera de comunicar del profesor.
1.4.	2. En el trabajo del aula, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque puedo comprender los conceptos abstractos.
1.6	3. En el trabajo del aula, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque puedo relacionar lo que trabajo con situaciones de la realidad.
1.7	4. En el trabajo del aula, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque mi profesor me orienta adecuadamente en la preparación de las actividades de evaluación.
2.1	5. En las actividades dirigidas, tales como ejercicios y prácticas, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque la cantidad de actividades dirigidas es adecuada.
2.2	6. En las actividades dirigidas, tales como ejercicios y prácticas, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque en su resolución puedo contar con un apoyo tutorial accesible.
2.4	7. En las actividades dirigidas, tales como ejercicios y prácticas, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque me permiten aplicar herramientas y recursos de trabajo que mejoran mi rendimiento.
2.6	8. En las actividades dirigidas, tales como ejercicios y prácticas, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque me induce a elaborar propuestas de solución.
2.8	9. En las actividades dirigidas, tales como ejercicios y prácticas, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque se nos da un retorno de los resultados en un tiempo relativamente breve.
2.9	10. En las actividades dirigidas, tales como ejercicios y prácticas, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque tengo posibilidades de autoevaluar su resolución.
3.1	11. En las actividades que implican la resolución de proyectos, trabajos, casos, etc., la calidad de mi aprendizaje ha visto favorecida porque se me proporciona información y documentación (dosieres, webs, textos, informes) suficientes para abordarlas y hacerlas.
3.2	12. En las actividades que implican la resolución de proyectos, trabajos, casos, etc., la calidad de mi aprendizaje ha visto favorecida porque tenemos el apoyo de pautas orientadas por el profesorado.
3.3	13. En las actividades que implican la resolución de proyectos, trabajos, casos, etc., la calidad de mi aprendizaje ha visto favorecida porque puedo trabajar sobre casos o situaciones propias de la realidad de los fenómenos o de la realidad profesional
3.4	14. En las actividades que implican la resolución de proyectos, trabajos, casos, etc., la calidad de mi aprendizaje ha visto favorecida porque puedo desarrollar las actividades a partir de criterios elaborados por mí mismo/a.

-
- 3.6 15. En las actividades que implican la resolución de proyectos, trabajos, casos, etc., la calidad de mi aprendizaje ha visto favorecida por tener que elaborar análisis y conclusiones de manera argumentada (en informes, síntesis, etc.).
- 3.8 16. En las actividades que implican la resolución de proyectos, trabajos, casos, etc., la calidad de mi aprendizaje ha visto favorecida por lo que me aportan los intercambios (*feedback*) con el profesorado.
- 4.2 17. En el trabajo realizado con otros compañeros, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque puedo elaborar y desarrollar las actividades.
- 4.4 18. En el trabajo realizado con otros compañeros, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque me permite aprender cómo gestionar mis relaciones personales, en el desarrollo del trabajo con los demás.
- 5.3 19. En la organización y el desarrollo de la materia por parte del profesor, la calidad de mi aprendizaje ha visto favorecida porque la asignación de los tiempos en las diversas actividades ha sido adecuada
- 5.4 20. En la organización y el desarrollo de la materia por parte del profesor, la calidad de mi aprendizaje ha visto favorecida porque la carga de trabajo es adecuada a los objetivos de la materia.
- 5.5 21. En la organización y el desarrollo de la materia por parte del profesor, la calidad de mi aprendizaje ha visto favorecida porque los objetivos especifican qué conceptos y contenidos hay que dominar para tener un conocimiento de la materia.
- 5.6 22. En la organización y el desarrollo de la materia por parte del profesor, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque la tutoría orienta sobre las herramientas y procedimientos de trabajo.
- 5.7 23. En la organización y el desarrollo de la materia por parte del profesor, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque me deja espacios de iniciativa (de trabajo, de estudio...) personal.
- 5.9 24. En la organización y el desarrollo de la materia por parte del profesor, la calidad de mi aprendizaje se ha visto favorecida porque en el período que dura la materia existen diferentes pruebas y / o formas de control sobre el trabajo realizado.
-