



Enseñanza universitaria

De profesores que hacen magia
y tareas que inspiran aprendizajes

Analía C. Chiecher

Compiladora

ISBN 978-987-688-444-0

e-book

Colección
Académico-Científica



Enseñanza universitaria : de profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes / Analía Claudia Chiecher ... [et al.] ; compilación de Analía Chiecher ; prólogo de Felipe Trillo Alonso.- 1a ed.- Río Cuarto : UniRío Editora, 2021.
Libro digital, PDF - (Académico Científica)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-444-0

1. Formación Docente. 2. Medios de Enseñanza. 3. Universidades Públicas.
I. Chiecher, Analía Claudia, comp. II. Trillo Alonso, Felipe, prolog.
CDD 378.125

2021 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601
(X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar



Primera edición: *julio de 2021*

ISBN 978-987-688-444-0

Esta publicación cuenta con los avales de la
Dra. Guadalupe Álvarez (UNGS)
y la Dra. Romina Elisondo (UNRC)



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.
<http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es> AR



Uni. Tres primeras letras de «Universidad».
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín «universitas»
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un «nosotros».
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Ana Vianco

Biblioteca Central Juan Filloy
*Bibl. Claudia Rodríguez
y Prof. Mónica Torreta*

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Secretaría Académica
Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Gabriel Carini

Equipo Editorial

Secretaría Académica: *Ana Vogliotti*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito,
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia,
Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

Índice

Prefacio	6
Prólogo 1. <i>Felipe Trillo Alonso</i>	8
Prólogo 2. <i>Alberto Cupani</i>	13
Prólogo 3. <i>Javier Corbalán Berna</i>	16
INTRODUCCIÓN	
Había una vez. <i>Analía Claudia Chiecher</i>	22
SECCIÓN 1	
Contribuciones teóricas. De profesores y tareas	27
Capítulo 1	
Profesores extraordinarios, de esos con poderes mágicos (<i>que los hay, los hay</i>)	
<i>Analía Claudia Chiecher, María Luisa Bossolasco y Danilo Silvio Donolo</i>	28
Capítulo 2	
Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes. Promesas, desencantos, esperanzas	
<i>Paola Verónica Paoloni y María Cristina Rinaudo</i>	49
SECCIÓN 2	
Resultados de investigación. Los profesores.	
¿Qué esperan y qué dicen de ellos los estudiantes universitarios?	85
Capítulo 3	
Caras vemos, profesores ... ¿nos conocemos?	
<i>Daiana Schlegel y Jacqueline Elizabet Moreno</i>	86
Capítulo 4	
<i>What that fuck!!!</i> Explicame... ¡Por favor!2	
<i>María Luisa Bossolasco</i>	102
SECCIÓN 3	
Resultados de investigación. Las tareas académicas.	
¿Qué esperan y qué dicen de ellas los estudiantes universitarios?	142
Capítulo 5	
¿Cómo esperan los estudiantes que sean las tareas académicas de las que participen? La pregunta que marca un punto de partida necesario.	
<i>Paola Verónica Paoloni y Daiana Schlegel</i>	143
Capítulo 6	
Tareas para el recuerdo y tareas para el olvido	
<i>Analía Claudia Chiecher</i>	159
SECCIÓN 4	
Derivaciones para la práctica docente.	
Sugerencias para pensar (y repensar)	
la enseñanza	178
Capítulo 7	
10 ideas para lograr la magia	
<i>Analía Claudia Chiecher</i>	179

Capítulo 3

Caras vemos, profesores ... ¿nos conocemos?

Daiana Schlegel y Jacqueline Elizabet Moreno

Las expectativas son definidas por la RAE como la *posibilidad razonable de que algo suceda*. En un sentido muy amplio, involucran aquellas creencias que toda persona tiene sobre algo o alguien aún desconocido, como por ejemplo las que invaden a una pareja que se conocerá personalmente, luego de haber entablado una relación a través de una red social, las que posee un niño que acude al hospital a conocer a su hermanita recién nacida o las expectativas que tenemos al iniciarnos en un nuevo trabajo.

También refieren a aquellas estimaciones sobre sucesos que pueden ocurrir -o no- de cara al futuro. Por ejemplo, la posibilidad de quedarse sin dinero luego de un viaje de vacaciones, la probabilidad de que uno

de los dos sujetos del ejemplo del párrafo anterior no asista a la cita convenida o la posibilidad de crecer y ascender en el nuevo trabajo.

Por último, las expectativas pueden también ser entendidas como la aspiración de cumplir un determinado propósito u objetivo. Es decir, indican las estimaciones que la persona realiza sobre las posibilidades de que cierta actuación la conduzca a los resultados esperados, como por ejemplo el ascenso laboral y el aumento de salario, luego de un año de buen rendimiento, gran empeño y sacrificio.

Este conjunto de creencias que conforman las expectativas no se forma de manera ilusoria o aislada, sino que se construye a partir de experiencias pasadas, deseos, valoraciones personales y conocimientos acerca del entorno de actuación (Delgado Suárez, s.f.). Es decir, las expectativas son fundadas y retroalimentadas por la experiencia individual y las características del contexto donde interactúa el sujeto. De manera que tales expectativas forman parte de nuestra vida cotidiana y nos interpelean en todas nuestras decisiones y actos futuros.

Si lo llevamos al plano de la educación y de los aprendizajes encontramos que también estamos rodeados de expectativas que condicionan nuestro accionar y que han sido construidas a lo largo de nuestra experiencia educativa: frente a una tarea, un curso nuevo, una nueva escuela, el inicio de una carrera universitaria, un examen, etc. Lo propio sucede frente a los distintos docentes con los que nos encontramos en nuestra trayectoria académica.

Las expectativas y percepciones que los estudiantes tienen respecto del contexto propicio para la construcción de aprendizajes, están asociadas con la incidencia que producen los profesores sobre la motivación a partir de su accionar en el aula (Paris y Turner, 2004). Seguramente a lo largo de nuestra trayectoria como estudiantes, hemos tenido la posibilidad de interactuar con docentes muy diversos, con distintas modalidades de enseñanza y con formas particulares de relacionarse con el alumnado. Desde los más autoritarios y distantes, hasta los más flexibles y ‘relajados’; desde los más estructurados y formales, hasta los más espontáneos y creativos; desde el más tecnológico, hasta aquel que le resulta difícil ‘amigarse’ con las tecnologías; desde los más introvertidos, hasta los más histriónicos. En fin, no estamos juzgando aquí maneras de proceder, de hecho, todo lo señalado son extremos. Simplemente la intención es poner de manifiesto que las experiencias de relacionarse

con docentes, cuyos modos de actuación son tan disímiles, van dejando una huella en la historia estudiantil que permite ir construyendo modelos o perfiles de docentes. Algunos más agradables y dignos de recordar, otros no tanto.

Pensemos que todo este bagaje de experiencias acompaña a los estudiantes al comenzar un nuevo año escolar, un nuevo nivel educativo, una trayectoria en una nueva institución académica. Inician cargados de expectativas, entre las cuales se encuentran aquellas que refieren a cómo va a ser ese docente que dictará determinada asignatura o, en todo caso, cómo esperan que sea. Posteriormente la realidad podrá coincidir con esa expectativa, superarla, o en el peor de los casos, desilusionar a ese alumno al no cumplirse. No obstante, incidirá en la motivación y el compromiso que los estudiantes asuman en los aprendizajes, en la valoración que realicen de los contenidos que aprenden, en el interés que les insuman las tareas, en las metas que se propongan durante el cursado.

Más que saber mucho... definitivamente, se espera más de un profesor

En el Capítulo 1 se presentaron algunas de las características que hacen a los buenos profesores y que, como vimos, trascienden ampliamente el conocimiento del campo y de la disciplina. Son, claro, conocedores de sus disciplinas y de los mejores modos de enseñarlas, pero más allá de eso son amables y confían en sus estudiantes, saben aprovechar estratégicamente recursos como las clases, las explicaciones y las tareas para involucrar activamente a sus alumnos en los procesos de construcción del conocimiento y son creadores de *contextos poderosos para aprender*.

En este capítulo aportaremos contribuciones vinculadas con las *interacciones entre docentes y alumnos* en torno a las cuales se organiza el escenario complejo del aula. Como veremos, las interacciones en el aula -al menos aquellas que aspiran a promover aprendizajes genuinos- van más allá de la vinculación pedagógica y de la explicación que el docente puede ofrecer a los estudiantes. Hay otros aspectos y dimensiones involucradas que tienen que ver precisamente con todo el conjunto de acciones, decisiones y actuaciones que hacen al *quehacer*, pero también al *ser* del docente.

Las interacciones entre los docentes y los estudiantes tienen un papel fundamental en la motivación de los estudiantes ya que pueden promover o inhibir cambios en el desarrollo del compromiso que asumen en sus aprendizajes (Pianta, Hamre y Allen, 2012). Siguiendo esta idea, los autores identificaron tres dominios -o dimensiones- fundamentales que tienen lugar en las interacciones que se desarrollan en el aula: *apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico*.

- *Apoyo emocional*: refiere a las interacciones que promueven el bienestar emocional en los estudiantes. Entre ellas, la conexión entre profesores y estudiantes y entre los mismos pares, la capacidad de los docentes para responder ante las necesidades académicas y socioemocionales de los estudiantes a nivel grupal e individual, las habilidades de los profesores para reconocer los intereses y las necesidades del alumnado y en función de ello promover el desarrollo de las clases.
- *Organización del aula*: involucra específicamente todas aquellas acciones realizadas por el docente con el fin de establecer orden e implicar a sus estudiantes en las distintas actividades del aula (Emmer y Stough, 2001). Incluye el diseño de tareas que promuevan la participación activa de los estudiantes y el manejo eficaz del tiempo en el aula, así como también el despliegue de estrategias que posibiliten el manejo de la conducta en el curso, esto es, la manera en que el docente dirige el comportamiento en el aula y cómo se gestionan las emociones negativas.
- *Apoyo pedagógico*: esta dimensión involucra todas aquellas interacciones que promueven el desarrollo del pensamiento y el lenguaje. En este punto cobran relevancia las herramientas que los docentes emplean para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, para favorecer la comprensión de los contenidos, el análisis y el razonamiento, el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y la aplicación del contenido aprendido en otros contextos. Además, las oportunidades que se brindan al estudiante para participar e interactuar en las clases e incluso la manera en que se utilizan las discusiones y las preguntas que surgen en el entorno del aula para guiar y promover la comprensión de diferentes marcos conceptuales.

En razón de lo expresado hasta aquí, queda claro que pensar en las interacciones entre docentes y alumnos invita a ir más allá de los aspectos pedagógicos y del saber disciplinar que el profesor pueda ofrecer; pues están involucrados también aspectos emocionales y aspectos relativos a la organización del aula que juegan también un papel relevante en el marco de las interacciones entre profesores y alumnos.

Resulta indispensable, para favorecer las experiencias de los estudiantes en sus trayectorias académicas y su permanencia en la universidad, considerar las dimensiones mencionadas, particularmente en situaciones como el ingreso universitario donde más allá del aprendizaje de los contenidos académicos de un campo disciplinar determinado, los estudiantes poseen otras necesidades. Entre ellas, la contención, el acompañamiento, la comprensión de las lógicas de funcionamiento institucional e incluso orientaciones que posibiliten el desarrollo de estrategias que les permitan lograr aprendizajes profundos. Así es que, en esta búsqueda, el interés de este capítulo está en conocer qué expectativas tienen los estudiantes recién llegados a la universidad acerca de los docentes que les enseñarán ¿Qué actitudes esperan de los profesores?, ¿qué consideran valioso para potenciar sus aprendizajes en la universidad y para favorecer su adaptación a la vida universitaria?, ¿toman en cuenta solo aspectos que tienen que ver con la enseñanza de los contenidos?, ¿qué otros aspectos consideran importantes para el logro académico? Estos son algunos de los interrogantes que han orientado el presente estudio y a los que procuraremos dar respuesta.

Los ingresantes llegan a los escenarios universitarios con un bagaje de dudas y un conjunto de saberes previos y expectativas construidas en torno a la formación de la carrera y su futuro profesional, entre los cuales también se encuentran las creencias en relación a los docentes (Fornasari, Oviedo y Lopresti, 2020).

Retomando la pregunta que lleva por título este capítulo *-profesores... ¿nos conocemos?*- sería conveniente considerarla un tanto irónica. Podemos asumir que el ingresante universitario, en su situación de novato, desconoce ciertos saberes considerados relevantes acerca del mundo académico al cual se va enfrentar. Sin embargo, los estudiantes tienen mucho por decir acerca de las cualidades que esperan de un buen docente y aquello que consideran favorable para aprender.

Partiendo entonces de las contribuciones teóricas más importantes acerca de las interacciones en el aula, entendemos que conocer más acerca de las expectativas de los estudiantes sobre los contextos de aprendizaje -y en particular sobre los docentes-, contribuirá a generar herramientas que permitan mejorar las prácticas de enseñanza y favorecer mejores experiencias de aprendizaje de quienes transitan el primer año en la universidad.

Estudio sobre expectativas de ingresantes de ingeniería acerca de los docentes

El trabajo se llevó a cabo en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto -provincia de Córdoba, República Argentina-, durante las Actividades de Integración a la Cultura Universitaria (AICU).

Se trata de una investigación descriptiva y transversal de tipo cualitativo, en tanto se recabaron y analizaron datos proporcionados por dos grupos de ingresantes, en ciclos lectivos distintos. De manera puntual, se indagaron las concepciones del contexto de aprendizaje a partir de la perspectiva, la experiencia y la palabra de los propios estudiantes, desde el significado que los actores atribuyen a esas interacciones, su comprensión de la particularidad del contexto y las influencias que éste genera (Vasilachis, 2006).

Participaron del estudio los aspirantes a cursar alguna de las carreras que dicta la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en los ciclos lectivos 2018 y 2020 ($n=400$). Específicamente, se trabajó con una muestra incidental en tanto se consideró a todos los estudiantes presentes en cada uno de los momentos en que se administró el cuestionario. Así, el primer grupo, correspondiente al ciclo lectivo 2018, estuvo compuesto por 209 aspirantes; mientras que el segundo grupo, perteneciente a la cohorte 2020, estuvo conformado por 191 estudiantes inscriptos en las distintas carreras de ingeniería. En ambas cohortes predomina el género masculino, pues el 71% de la cohorte 2018 (155 de 209) y el 75% (145 de 191) de la cohorte 2020 son varones.

Para conocer las expectativas de los estudiantes se administró el *Cuestionario de Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto*

(Paoloni y Donolo, 2009). Particularmente en este estudio, se presentan resultados en relación al ítem referido a los *docentes*. Así, la consigna solicitaba completar la siguiente frase:

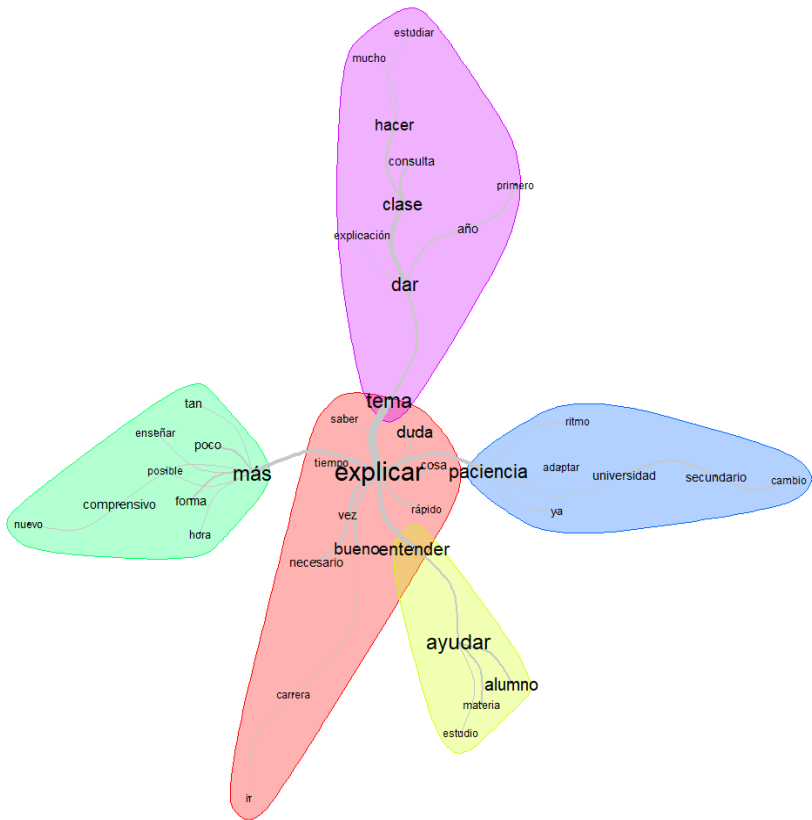
“Yo valoraría mucho si los profesores...”

Los datos recabados fueron analizados mediante dos procedimientos complementarios: 1) utilizando el software Iramuteq (Ratinaud, 2009; Moreno y Ratinaud, 2015); 2) identificando categorías emergentes a partir de los datos según las indicaciones propuestas desde la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Mediante el *software* Iramuteq, se apeló al procedimiento de análisis de similitudes. Dicho procedimiento arroja un gráfico con forma de árbol a partir del análisis de textos, donde se resume la estructura contenida en una representación. Por su parte, se complementaron estos resultados con un análisis de las respuestas que permitiera identificar categorías emergentes. La consideración complementaria de estos dos análisis, el realizado a partir del *software* y el que hicieron los investigadores, permitió atribuir mayor sentido a los datos en el marco de los objetivos propuestos para este estudio.

Expectativas iniciales de los estudiantes sobre profesores al ingresar en la Universidad

La frase propuesta -‘*Yo valoraría mucho si los profesores...*’- dio lugar a respuestas diversas. Un análisis inicial según la cohorte de pertenencia de los estudiantes (2018 y 2020) no mostró diferencias entre los grupos, por lo que se analizaron de manera conjunta las respuestas de ambos. A continuación, en la Figura 1 se presentan los resultados del análisis de similitudes.

Figura 1. Árbol de similitudes: expectativas iniciales de ingresantes cohortes 2018 y 2019 acerca de los docentes (N=400).



Fuente. elaboración propia

De acuerdo con los análisis efectuados, parece que, en su primer contacto con el ámbito académico, los ingresantes esperaban que sus docentes les brindaran explicaciones claras de los temas, de manera detallada, con paciencia y atendiendo a sus dudas. Por tal motivo, como se puede ver en la Figura 1, las palabras que se destacan en el nodo central (que coinciden con las más frecuentemente mencionadas) son: ‘*explicar*’, ‘*tema*’, ‘*entender*’, ‘*ayuda*’, ‘*duda*’, ‘*paciencia*’, entre otras.

Se observa que las expectativas de los estudiantes giran mayormente en torno de las *competencias pedagógicas* de los docentes; es decir, los

alumnos recién llegados esperan, sobre todo, que los profesores desplieguen estrategias de enseñanza capaces de promover aprendizajes genuinos. Dichas expectativas podrían estar vinculadas con el dominio relativo al *apoyo educativo o pedagógico* propuesto por Hamre y Pianta (2007, en Pianta, Hamre y Allen, 2012).

Los estudiantes expresaron así sus anhelos de encontrar en la universidad docentes capacitados en sus áreas, predispuestos a brindarles una enseñanza de calidad, claros en sus exposiciones y usuarios de variados recursos; docentes capaces de atender a diferentes estilos de aprendizaje para que todo el grupo clase logre comprender los temas; docentes que generen vinculaciones entre los contenidos de la materia y situaciones prácticas o de la vida cotidiana, de modo que promuevan la reflexión sobre el futuro rol profesional. En el sentido mencionado se transcriben a continuación algunas de las respuestas textuales de los alumnos:

«(Yo valoraría mucho si los profesores) ... **explicaran los temas de la mejor manera y a un ritmo que todos podamos seguir**»

«(Yo valoraría mucho si los profesores) ... **dieran las clases con minuciosidad y con buenos términos y ejemplos**»

«(Yo valoraría mucho si los profesores) ... **explicaran claramente los nuevos contenidos y de diferentes formas para que podamos entender**»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **hagan las clases entretenidas y busquen que comprendamos los temas**»

«(Yo valoraría mucho si los profesores) ... **explicaran detenidamente los contenidos y expliquen todas las posibles cosas que puedan aparecer en la guía de actividad**»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **expliquen el trasfondo de lo que están enseñando, nos hagan pensar y no memorizar**»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **Nos brinden confianza, nos den herramientas para abrir la cabeza y resolver problemas, aplicar la teoría a la práctica**»

También, en muchas respuestas se encontraron palabras tales como ‘*paciencia*’, ‘*ayuda*’, ‘*entender*’, ‘*bueno*’, ‘*tiempo*’, entre otras. En relación con estas palabras que se destacan en otros nodos de la Figura 1, se pueden advertir tres categorías emergentes en relación con las expectativas de los ingresantes sobre el desempeño de sus futuros profesores. Las categorías refieren a: la *conciencia social* de los docentes, el *respeto por los tiempos del estudiante* y la *ayuda brindada en el proceso de adaptación a la nueva etapa académica*.

En relación a la *conciencia social*, dicha categoría refiere a la distancia socio-emocional percibida entre el alumno y el docente en el contexto de la clase; esto es, a aquella capacidad que permite al sujeto entender las emociones de los demás y actuar en consonancia (Goleman, 1998). Particularmente, la conciencia social se vincula con el dominio denominado *apoyo o interacción emocional*, propuesto por Hamre y Pianta (2007, en Pianta, Hamre y Allen, 2012). Los estudiantes, al ingresar en la universidad, esperan que sus docentes sean comprensivos, empáticos, pacientes, flexibles, amables, que se muestren cercanos, motivadores y que demuestren preocupación por ellos. Algunas de las respuestas que citamos a continuación son ilustrativas de esta categoría.

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **sean piolas** con los alumnos y **entiendan** sus problemas y preocupaciones»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **nos ayuden** a lo largo de todo el año y que no seamos un número más para ellos»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... permitieran una **relación mejor** que solo alumno y profesor»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **sean compañeros** hacia los alumnos para que se genere un **entorno más cómodo**»

La categoría emergente denominada *respeto por los tiempos del estudiante*, refiere a aquellas expectativas de los estudiantes que señalan como importante el respeto de los docentes por los diferentes tiempos de aprendizaje, la paciencia, comprensión y la consideración de sus rit-

mos de adaptación y de avance hacia las metas de formación. En tal sentido, decían, por ejemplo:

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **entiendan** el desafío que es para un ingresante y expliquen cada tema de la mejor manera»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... nos **tuvieran paciencia** y nos **dieran oportunidades**»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **tengan paciencia**, ya que el cambio del secundario a la universidad es grande y puede costar **adaptarme**»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **comprendieran** que no todos tienen el mismo nivel educativo y **apoyaran** a los que presentan dificultades»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... fueran **más comprensivos** a la hora de enseñar/dar un tema, por ahí hay gente que no tiene las mismas formas de entender los temas»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... fueran **comprensivos** con respecto a las capacidades de aprendizaje de **cada alumno** y a los conocimientos previos ya que no todos tenemos eso igual»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **tuvieran paciencia** y nos **acompañaran** a vivir este gran cambio con **tolerancia**»

Finalmente, la *necesidad de ayuda para adaptarse a la nueva etapa académica*, emerge también como expectativa entre los estudiantes, quienes esperan que sus docentes brinden herramientas, ayudas y apoyos que favorezcan su adaptación al estudio, a la carrera o a la universidad. Por ejemplo, en la categoría mencionada se incluirían respuestas tales como:

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... nos **ayuden** y nos **den consejos** sobre **cómo** empezar a estudiar e interpretar los temas»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... nos **ayudasen a progresar** en la carrera y a **adaptarnos** a la vida Universitaria»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **ayudaran** a los alumnos a **adaptarse** al sistema de la Universidad, ya que es distinto al de la escuela»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... **sean ese puente** entre la secundaria y la Universidad para que podamos **adaptarnos** de la mejor y rápida manera»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... nos **ayudarán a integrarnos** a lo que es el estudio universitario para poder tener una mejor **adaptación**»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... me **acompañen, me ayuden a adaptarme** a la universidad»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... nos **ayuden** a resolver **problemas** de la vida universitaria»

«(Yo valoraría mucho que los profesores) ... nos **ayuden a integrarnos** a lo que viene siendo la vida universitaria y que nos **aconsejen** así poder aprender mejor»

En síntesis, tal como es posible advertir, los datos muestran que los estudiantes al ingresar en la universidad esperan que sus docentes, más allá de saber mucho y explicar bien, asuman un rol orientador o mediador en el comienzo de esta nueva etapa. Esperan docentes competentes pedagógicamente, lo que implica el desarrollo de explicaciones diversas, sencillas y claras sobre los diferentes temas, así como la disponibilidad para responder dudas y repetir las explicaciones las veces que sea necesario. Además, entre las expectativas se destaca también el anhelo de los estudiantes de ser respetados en sus tiempos y ritmos de aprendizaje, de encontrar paciencia y comprensión por parte de los docentes ante los cambios y dificultades que se les presentan, sobre todo en el inicio de la vida universitaria.

Otro gran foco de expectativas de los estudiantes gira en torno de que sus docentes les brinden ayuda y herramientas suficientes para su adaptación e integración a la nueva cultura universitaria. Dicha adaptación abarca cuestiones de aprendizaje, formas de estudio, nuevos conte-

nidos y actividades, como así también cuestiones que refieren al manejo institucional, tales como los procesos de inscripción, organización de las materias e implicancias de las condiciones regular, libre, promocional.

Consideraciones finales

En este trabajo se exploraron y analizaron las expectativas sobre los profesores que acompañan a los estudiantes en su momento de llegada a la universidad. Como dijimos, un mayor conocimiento acerca de las expectativas de los estudiantes sobre los contextos de aprendizaje, y específicamente sobre los docentes, representa una valiosa herramienta para promover mejoras en las propuestas de enseñanza.

Todas y cada una de las cualidades que los estudiantes esperan de los docentes, están asociadas de manera positiva con lo que teóricos e investigadores sobre motivación y compromiso académico destacan como rasgos de los docentes que buscan promover contextos de enseñanza aprendizaje con sentido. Los resultados obtenidos permiten pensar en aspectos enriquecedores para la construcción de contextos poderosos de aprendizaje, de auténticas comunidades de aprendizaje.

A partir de los análisis realizados se pueden proponer algunas orientaciones capaces de impactar en el diseño de contextos poderosos para el aprendizaje, que promuevan en estudiantes de ingeniería, y por qué no de otras disciplinas, un mayor compromiso académico. Por ejemplo, podemos describir algunos estilos de docencia (Reeve, Cheon y Jang, 2019), que buscan promover la motivación y el compromiso en los contextos de enseñanza y aprendizaje y que son posibles de implementar. Son estilos con tono interpersonal e interacción cara a cara que tienen como objetivo involucrar a los estudiantes en las tareas de aprendizaje, apoyar su autonomía y promover su compromiso (Reeve, 2009; Reeve, 2016; Reeve, Cheon, y Jang, 2019). Una posible estructura de la enseñanza con estilo motivador, orientada fundamentalmente a apoyar la autonomía de los estudiantes y promover el compromiso con los aprendizajes, puede consistir en un proceso de tres pasos, los cuales son:

1. *Comunicar las expectativas* de manera clara sobre cómo es el funcionamiento competente, es decir, las expectativas que tiene el docente respecto de las respuestas a las tareas, las metas para los estudiantes, el

planteo de las reglas o estructura y un modelo a seguir de alto rendimiento (Reeve, Cheon y Jang, 2019).

2. *Proporcionar la guía y el andamiaje* que los estudiantes necesitan para ajustar su comportamiento a fin de cumplir esas expectativas. Serían aquellas orientaciones necesarias para que los estudiantes reorganicen su desempeño para cumplir o superar las expectativas planteadas por el docente; orientaciones que se van dando a lo largo de todo el desarrollo de las actividades -no sólo al comienzo y al final, se trata un proceso constante- (Reeve, Cheon y Jang, 2019).

3. *Ofrecer instancias de retroalimentación* a los estudiantes acerca de sus desempeños para mejorar sus experiencias de aprendizaje. Se trata de un *feedback* de alta calidad, donde el docente comunica los progresos, identifica fortalezas y debilidades, ofrece sugerencias para mejorar su trabajo y propone nuevas estrategias para las próximas experiencias de aprendizaje (Reeve, Cheon y Jang, 2019).

Estos planteos teóricos posibilitan pensar en *docentes orientadores* de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, *mediadores* entre los contenidos y las posibilidades de sus alumnos por aprehenderlos (Basabe y Cols, 2007; Maggio, 2012); docentes que, tal como esperan los estudiantes, brinden explicaciones sencillas y claras de los temas, estén dispuestos a reiterar las explicaciones, variando incluso el modo de hacerlo. Pero, además, docentes con cualidades que van más allá de conocer bien la disciplina y enseñarla; docentes que sean empáticos (Tyler, 1972; Rogers y Freiberg, 1996), amigables, respetuosos de los tiempos y ritmos de sus estudiantes respecto de sus procesos para aprender. En fin, docentes con magia, profesores extraordinarios como aquellos que se describieron en el Capítulo 1 de esta obra.

Referencias bibliográficas

- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Delgado Suárez, J. (s.f.). «¿Qué son las expectativas? Su significado psicológico», en *Rincón de la Psicología*. Recuperado de <https://rinconpsicologia.com/expectativas-significado-ejemplos/>

- Emmer, E., & Stough, L. (2001). «Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education», en *Educational Psychologist*, vol. 36, n° 2, pp. 103-112. Recuperado de https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Fornasari, M., Oviedo, M. y Lopresti, G. (2020). El proceso de ambientación universitario. Vivencias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la carrera de Psicología. En H. Maldonado, & M. Fornasari (comps.), *Aprender en escenarios universitarios complejos* (págs. 70-78). España: Editorial Académica Española. Recuperado de <http://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2020/10/LIBRO-Aprender-en-Escenarios-Universitarios-Complejos.pdf>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goleman, D. (1998). *La Inteligencia Emocional en las Empresas*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Maggio, M. (2012). La enseñanza poderosa. En M. Maggio, *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (pp. 39-64). Buenos Aires: Paidós.
- Molina Neira, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq*. Universidad de Barcelona: España. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ
- Moreno, M., & Ratinaud, P. (2015). *Manual uso de IRAMUTEQ Versión 0.7 alpha 2*. Recuperado de <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>
- Paoloni, P. y Donolo, D. (noviembre de 2009). «Feedback sobre percepciones del rol profesional. Vinculaciones con aspectos motivacionales», en *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Paris, S. y Turner, J. (1994). Situated Motivation. En Pintrich, P., Brown, D. & Weinstein, C., *Student Motivation, Cognition, and Learning* (pp. 213-237). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pianta, R., Hamre, B. y Allen, J. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. En Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C., *Handbook of research on student engagement* (vol. 17, pp. 365-386). New York: Springer.
- Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses ultidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Recuperado de <http://www.iramuteq.org>
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed. ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. En Liu, W., Wang, J. & Ryan, R., *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (pp. 129-152). New York: Springer.
- Reeve, J., Cheon, S. y Jang, H. (2019). A Teacher-Focused Intervention to Enhance Students' Classroom Engagement. En Fredricks, J., Reschly, A. y Christenson, S., *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (pp. 87-102). London: Academic Press.
- Rogers, C. y Freiberg H. (1996). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, L. (1972). *La función del orientador*. México: Trillas.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: GEDISA.