

# EVALUAR LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL MODELO ECA08 COMO BASE PARA EL ANÁLISIS DE EVIDENCIAS SOBRE LA CALIDAD DE LA E-A EN E. SUPERIOR<sup>1</sup>.

## QUALITY ASSESSMENT OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION: THE ECA08 MODEL AS BASIS FOR ANALYSIS OF EVIDENCE ON TEACHING-LEARNING QUALITY IN HIGHER EDUCATION.

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona  
[Joan.Rue@uab.cat](mailto:Joan.Rue@uab.cat)

Miquel Amador

Universitat Autònoma de Barcelona

Jordi Gené

Universitat Autònoma de Barcelona

Francesc Xavier Rambla

Universitat Autònoma de Barcelona

Isabel Pividori

Universitat Autònoma de Barcelona

Olga Torres-Hostench

Universitat Autònoma de Barcelona

Alejandra Bosco

Universitat Autònoma de Barcelona

Jesús Armengol

Universitat Politècnica de Catalunya

Antoni Font

Universitat de Barcelona

### Resumen

Preguntarse por la calidad del aprendizaje en Educación Superior (E.S.) no es una cuestión nada simple. Como toda apreciación de naturaleza evaluadora, fundamentalmente depende de los referentes empleados en hacerlo y del modo cómo se realiza. Ello convierte a dicha noción en un concepto complejo y controvertido debido a las distintas aproximaciones posibles sobre el mismo. Por lo tanto, preguntarse acerca de "qué calidad" y "para quién" es un punto de partida obligado. En términos de la idea de calidad que utilizamos, hay dos aspectos que son de interés, la percepción de los estudiantes sobre la misma y las pruebas

---

<sup>1</sup> Este texto corresponde a una síntesis reelaborada del **Proyecto:** *Un model d'anàlisi de la qualitat de l'ensenyament, des de la perspectiva dels estudiants, a titulacions de quatre universitats catalanes*, (UAB, UB, UPC, URV). Coordinació: Joan Rué, UAB, 2008, Investigación realizada con el apoyo de AQU Catalunya. Resolució IUE/3012/2007, de 8 d'octubre  
<http://www.aqucatalunya.org/uploads/pagines/arxiu%20pdf/AdjudicacioAjutsEstudis.pdf>

aportadas por la investigación sobre la naturaleza cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En nuestro enfoque de la noción de calidad nos interesan dos aspectos: considerar el punto de vista de los estudiantes y asumir las evidencias aportadas por la investigación con respecto a la naturaleza cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El instrumento ECA08<sup>2</sup>, mostró tener un alto valor analítico con respecto a importantes aspectos de la relación de Enseñanza y Aprendizaje y evidencia las posibilidades de consolidación y de mejora en aspectos cruciales de dicha relación en la Educación Superior. Si atendemos a los resultados obtenidos este tipo de encuesta, basada en un conjunto de principios sobre la enseñanza y aprendizaje bien definidos, puede constituir una alternativa prometedora para la transformación cualitativa de los cursos y materias analizados.

**Palabras clave:** Evaluación, calidad aprendizaje, Educación Superior, modelo ECA08, contexto, entorno, funciones.

### Abstract

Establishing the quality of learning in higher education is in no way an easy matter. As with any kind of evaluation estimation, it fundamentally depends on the benchmarks used and how it is done, which makes the idea into a complex and controversial concept due to the various different approaches that are possible. Thus, raising the questions of “what quality” and “from whom” is a compelling starting point. In terms of the approach to the idea of quality considered here, there are two aspects of consideration that are of interest, the students’ perception and the evidence provided by research on the qualitative nature of teaching and learning processes. The LEQ/AQA08 instrument proved to be a highly effective analytical tool regarding important aspects in teaching and learning and provided evidence of the possibilities of consolidating and enhancing crucial aspects of this relationship in Higher Education. According to the gathered results, this kind of student’s survey based on a set of well defined teaching and learning principles could be a promising alternative for a transformative quality of the analyzed programmes.

**Key words:** Evaluation, learning quality, higher education, LEQ/AQA08 model, context, setting, functions.

### El punto de vista de los estudiantes ¿es un punto de vista confiable?

En relación con las valoraciones de los alumnos para apreciar la calidad del aprendizaje podría argumentarse que éstas, en realidad, son “opiniones” y, por lo tanto, su validez para definir la calidad es muy baja, por subjetiva, al carecer de la “distancia” necesaria entre evaluador y aspecto evaluado, y por estar faltos de referentes y de elementos de contraste externo. También puede considerarse que “satisfacción” y “calidad” pueden no ser equivalentes, y aún ser contrapuestas. Esta argumentación se justifica, en última instancia, en el hecho de que los referentes de los alumnos dependen de sus propios intereses y de las condiciones contextuales en las que trabajan.

Si bien los argumentos anteriores tienen su lógica, asumen como punto de partida importantes puntos débiles. No olvidemos que estos mismos argumentos también

---

<sup>2</sup> Evaluación de la Calidad del Aprendizaje (LEQ/AQA2008 (acrónimos en inglés y catalán). La encuesta base del estudio puede pedirse a: [Joan.Rue@uab.cat](mailto:Joan.Rue@uab.cat)

cuestionarían la noción de calidad latente en el trabajo de los mismos profesores. Debemos recordar que son los estudiantes quienes viven los procesos de E-A que se les proponen y, en consecuencia, sus opiniones y valoraciones no sólo no pueden ser desconsideradas, sino que, sondeadas con rigor, pueden constituir una primerísima fuente de información altamente fiable (véase Ahearn et al. 2008). No se considera, además, que los “estudiantes” no son homogéneos en sus intereses. Tampoco se toma en cuenta que las valoraciones de los alumnos iluminan sobre el enfoque de la enseñanza adoptado por los profesores y, en consecuencia, sus valoraciones constituyen un testimonio de primera mano sobre aquellos enfoques y sus correspondientes prácticas.

Este conjunto de prejuicios epistemológicos de naturaleza positivista llevan a considerar al concepto de calidad como una propiedad técnica, externa a las interacciones y contextos, un efecto de las relaciones formativas de naturaleza fija y externamente determinable. Esta presunción aporta argumentos en la adopción de propuestas evaluadoras de tipo sumativo y con vocación certificadora, pero aporta mucho menos a la comprensión misma de la calidad de los procesos formativos.

Así pues, ¿deberíamos olvidar todas las evidencias que muestran cómo los enfoques de la enseñanza son dependientes de las concepciones de los profesores sobre las mismas? Estas evidencias han permitido distinguir entre aprendizaje “superficial y profundo” (Marton y Säljö, 1976), entre enfoques de enseñanza “centrados en el profesor” y enfoques “centrados en el alumno” (Lindblom-Ylänne, Trigwell, K., et al., 2006), o bien en enfoques fundamentalmente orientados hacia la formación teórica y hacia la práctica (Handal, Lycke, 2004). Estos últimos autores evidencian también diferencias de percepción y de interés entre estudiantes recién ingresados y estudiantes de cursos superiores. Obviamente, cada uno de estos distintos enfoques genera procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados no son coincidentes entre sí.

Otras evidencias explican las diferentes posiciones de los profesores en función de sus respectivas culturas académicas. Así, Trigwell, (2002) y Luedekke (2003) registran diferentes aproximaciones de los profesores, en Finlandia o Reino Unido, que enseñan disciplinas como Físicas, Medicina o Ingenierías, que tienden a adoptar modelos de enseñanza basados en el profesor, con respecto a los que imparten Ciencias Sociales y Humanidades, cuyos enfoques suelen hallarse más orientados desde la perspectiva del alumno.

Uno de los principales rasgos que sobresalen en la ya amplia experiencia en sondeos realizados a los alumnos es el de la estabilidad de sus opiniones y la validez de las mismas, así como la estabilidad de los efectos institucionales puestos de manifiesto a lo largo de los años. Otro rasgo relevante son las variaciones significativas en las valoraciones entre diferentes grupos o subgrupos de alumnos. Finalmente, aparece como relevante el potencial de dichas valoraciones para orientar acerca de cambios, en la línea de mejora institucional y docente.

Ello lo observamos en distintas aportaciones, en el NSSE, (2003, 2008) o en Surridge, (2008). Kane et al. (2008), en su análisis de valoraciones de alumnos a lo largo de dieciocho años, afirman que los estudiantes en su conjunto proporcionan una perspectiva muy reflexionada acerca de su propia experiencia en una determinada institución, con el fin de aportar o sugerir líneas de mejora. Concluyen que “el

incremento de niveles de satisfacción ha mostrado la importancia de escuchar a los estudiantes y de actuar en consecuencia". Finalmente, Wiers-Jenssen (2002), al observar la validez y la fiabilidad de las evaluaciones realizadas por los estudiantes, manifestaron que los juicios de los alumnos son consistentes a lo largo del tiempo.

Ello está tan aceptado que en el documento marco para el Espacio Europeo de Educación Superior (2005) -donde se proponen "Criterios y Directrices sobre el EEES", como una iniciativa de calidad- se sugiere a las Instituciones contar con líneas de acción tendientes a obtener información relevante para la "gestión eficaz de sus programas de estudios y otras actividades". Entre los agentes a considerar para la obtención de dicha información se menciona a los propios estudiantes.

### **¿Dónde y cómo hallar "la calidad"?**

Si bien se ha avanzado con respecto al importante papel de los alumnos en la valoración de los aprendizajes, todavía nos encontramos con dificultades con respecto a qué noción de calidad asumimos y, en consecuencia, qué y sobre qué pedirles valoraciones a los estudiantes. Es un hecho que "la calidad", en tanto que propiedad de sistemas y de procesos complejos, participados por una diversidad de agencias y agentes, de naturaleza contextual y evaluable desde distintos referentes, puede ser percibida de muchas formas (Laughton, Montanheiro, 1996).

Tres años antes, en un enfoque muy divulgado, Harvey y Green, (1993), establecieron cinco categorías en la definición de la calidad de la SE: la primera está vinculada a la idea de excelencia, o de "excepcionalidad"; la búsqueda de la "perfección o coherencia" es la segunda y la tercera se manifiesta cuando la calidad es juzgada por su "aptitud para el logro de los fines pretendidos". Cuando se remite a la "relación calidad-precio" es la cuarta y el hecho de entenderla como transformación, es la última. En este sentido, ello nos lleva a la necesidad de preocuparnos de los modelos o marcos que fundamentan los sistemas de recogida de evidencias.

En el documento marco de la ENQA 2005 citado, se apunta un concepto de *calidad* global, entendida ésta como un proceso de crecimiento institucional, gestionado, desarrollado y sistemáticamente analizado, mediante la participación de los diversos agentes, la comparación y la reflexión compartida entre instituciones. Para desarrollar este enfoque caben muchos tipos de aproximaciones y de instrumentos.

Otras agencias nacionales e instituciones singulares adoptan un punto de vista muy difundido, de naturaleza aparentemente simple. Medir la calidad, vienen a decir, consiste en cuantificar el actual nivel de rendimientos, atendiendo a niveles y criterios preestablecidos. La clave en esta aproximación es conocer qué tipo de referentes avalan los criterios establecidos, publicitados y sometidos a análisis y discusión, que van a servir para establecer el nivel de calidad esperado, de acuerdo con el correspondiente sistema de indicadores adoptado. Definíamos a dichos modelos como de naturaleza aparentemente simple porque la cuestión central no son los criterios e indicadores previamente participados y estandarizados, sino el concepto de calidad latente o explicitada en los mismos.

Este punto de vista se halla en contraposición con el enfoque que apunta a la necesidad de considerar la perspectiva de los propios agentes y de los propios contextos en la “construcción” del concepto de calidad. Desde este segundo enfoque, los resultados no pueden separarse de los procesos, por lo que éstos deben ser también objeto de consideración y de análisis. Y en este punto volvemos a enlazar con el argumento sobre las distintas formas de enfocar los aprendizajes, por parte de los profesores y de las culturas docentes en las que se enmarcan sus prácticas.

En esta misma lógica argumentativa, en 2003 Barrie y Prosser se lamentaban sobre el desequilibrio existente en Educación Superior entre el debate sobre “calidad”, y las evidencias donde sustentarla, y el análisis sobre el concepto de aprendizaje que subyace en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este desequilibrio lo manifiestan a través de la falta de coherencia entre los numerosos indicadores institucionales y la insuficiencia de los análisis acerca del desarrollo de los aprendizajes.

En efecto, la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes muestra que éstos adoptan enfoques cualitativamente distintos en función de sus experiencias previas en el estudio, así como de los contextos particulares en los cuales se encuentran. Ramsden (2003) ya mostró la relación entre las conductas de los estudiantes y su contexto: distintos enfoques conducen a resultados cualitativamente distintos. La calidad, como propiedad de un proceso de enseñanza y aprendizaje complejo, como en el caso de la Educación Superior, va mucho más allá del “logro” de objetivos preestablecidos. Porque, en definitiva, *calidad* y *estándares* son constructos de carácter distinto, y no necesariamente el segundo incluye el primero. Del mismo modo que también son cuestiones distintas *calidad*, *logro de objetivos* o *satisfacción de los usuarios*.

También las evidencias de diversos estudios muestran cómo los enfoques profundos del aprendizaje se asocian con resultados de aprendizaje de mayor calidad, (Gibbs 1994). No obstante, un enfoque profundo no necesariamente lo garantiza, de acuerdo con Ramsden (2003:59).

A partir de los trabajos de Prosser y Trigwell (1999) y otros, Neumann y su equipo (2002) explican que el conocimiento asimilado puede concebirse desde una posición “pure hard”, es decir, como un conocimiento puramente acumulativo, hasta la posición opuesta, o “pure soft”, un conocimiento de carácter holístico. A su vez, ambas posiciones pueden tener una versión más “teórica” y otra más “aplicada”. El primer tipo es de naturaleza lineal, basado en la comprensión factual y resultante de una enseñanza orientada a la retención de hechos y hacia la resolución de problemas estructurados. El segundo tipo es el resultante de intercambios directos, cara a cara, con los profesores, con los tutores, incluyendo discusiones y debates. Incorpora la creatividad en el pensamiento y se orienta hacia el “crecimiento personal del alumno”.

Finalmente, cuando a la calidad se la considera, a la vez, como la propiedad y la resultante de un proceso relativamente complejo y variable que es posible regular, se hace posible abordar los procesos formativos en ES desde un punto de vista analítico.

El conjunto de trabajos referenciados muestra la insuficiencia de concebir la calidad en función sólo de resultados, definidos mediante indicadores preestablecidos, y sin un marco de referencia para el concepto de calidad que considere la naturaleza compleja de

los aprendizajes. Hoy, desde la perspectiva de la acción pedagógica, empezamos a tener un conjunto de datos muy relevantes provenientes de la investigación, que permiten aproximarnos con cierta seguridad a la comprensión de lo que es una relación de enseñanza y aprendizaje de calidad. Así, el sistema de análisis que constituye la base de nuestro cuestionario se ha elaborado a partir de haber adoptado un conjunto de referentes contrastados.

### **La noción de calidad en el modelo de evaluación utilizado (ECA08)**

Para el desarrollo de la investigación tuvimos que adoptar un modelo de evaluación de la calidad del aprendizaje (ECA) coherente con los argumentos que acabamos de exponer.

Cuando a la calidad se la considera, a la vez, como propiedad y como resultante de un proceso relativamente complejo y variable, que es posible regular, también es posible abordarla desde un punto de vista analítico-formativo. Un punto de vista propio de la evaluación formativa, que permite entender - y eventualmente corregir - determinados aspectos procesuales o ciertos componentes de la relación formativa, que se puedan considerar como insuficientes, o como insatisfactorios, con respecto a los enfoques del aprendizaje actualmente admitidos.

Entre los argumentos que justifican la opción adoptada para la elaboración del modelo ECA08 se han considerado los siguientes:

- ✓ La noción de *calidad* entendida como una *propiedad contextual generada en una determinada relación*, es decir, como un valor construido o reconstruido a lo largo de una relación, conjugando determinados aspectos identificables: contextos, entornos y actuaciones funcionales de naturaleza formativa. Asumimos, pues, que cualquier aprendizaje en E.S. se da a partir de contextos y funciones regulados finalmente por los docentes (a partir de Kirk et al., 2003).
- ✓ La noción de *coherencia*, o de *alineación constructiva* entre los diferentes aspectos y elementos fundamentales que hemos considerado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (inspirada por Biggs, 2003). La calidad de los aprendizajes no dependerá tanto de una determinada conducta o del valor en sí de ciertos contextos, como de la alineación funcional entre una serie de elementos definidos, en un contexto determinado.
- ✓ La concepción de los *niveles de aprendizaje* (de acuerdo con el eje superficial-profundo). En este sentido, cualquier reflexión sobre el aprendizaje puede situarlo en un punto cualquiera entre el aprendizaje superficial y el profundo, en función de su orientación y de las prácticas realizadas por los estudiantes.
- ✓ La importancia de analizar el grado de *autonomía reflexiva* entre los estudiantes, en tanto de comportamiento directamente vinculado a los niveles de profundización en el aprendizaje (a partir de Rué 2009).
- ✓ La relevancia de la *interacción social* en el desarrollo del aprendizaje.
- ✓ El papel de los *entornos* en el aprendizaje. Cualquier aprendizaje, para ser efectivo, requiere de unos determinados entornos (Rué, 2007 y 2009), así como de la funcionalidad de los mismos con las *funciones* y conductas manifestadas por profesores y estudiantes.



- ✓ Los entornos, concebidos como componentes del “andamiaje” para el aprendizaje (a partir de Hill et al., 2003)
- ✓ La relevancia del papel que juega la *función evaluadora* en este modelo. El tipo de evaluación empleado en la acreditación de los aprendizajes va a jugar una influencia decisiva en las estrategias de trabajo del alumno y en el tipo de aprendizaje resultante (de acuerdo con Biggs, 2003:32 y Ramsden 2003).

A partir de los anteriores referentes, hemos asumido que el modelo de evaluación de la calidad resultante podría ayudar a identificar aquellos aspectos susceptibles de incidir en la potencial mejora de aquellas prácticas docentes para orientarlas hacia niveles superiores de calidad en los aprendizajes. Dicho modelo se perfila como socioconstructivista, tanto en lo referente a la comprensión del aprendizaje de los estudiantes como a la del análisis y mejora de los propios procesos culturales de enseñanza y aprendizaje.

Aquello que esperamos de este modelo es que aporte elementos relevantes para la mejora de la docencia desde los propósitos siguientes:

- Identificar los rasgos centrales de la cultura docente en el contexto universitario, definida aquella por las comunidades de práctica (de Titulación, de proyecto curricular, de Departamento, etc.) sometidas a análisis. Adicionalmente, este estudio -pionero en el contexto de la universidad española- puede constituir un primer referente para elaborar posteriores series de datos que confirmen o maten los datos recogidos.
- Identificar los principales aspectos cualitativos en la relación de Enseñanza Aprendizaje (E-A), susceptibles de ser consolidados en una situación de aprendizaje cualquiera en la Universidad.
- Identificar los elementos de contexto y las funciones relacionales susceptibles de mejora, desde la perspectiva de calidad considerada más arriba.

En este sentido, asumimos como referente significativo para la evaluación aquella *alineación* más funcional posible, dentro de un contexto de enseñanza y aprendizaje, entre los entornos necesarios para desarrollar los aprendizajes y las funciones que en él se desarrollan, a fin de favorecer el aprendizaje más profundo en el alumno, tal como lo definimos en nuestro modelo.

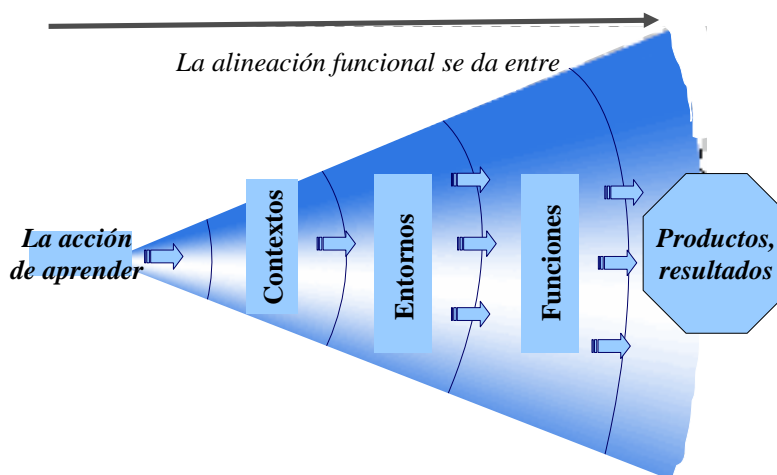
### **¿De qué modelo estamos hablando?**

Para recoger las opiniones de los estudiantes hemos elaborado un cuestionario estructurado en función de los tres grandes ejes de nuestro modelo: los *contextos* en los que desarrollan sus aprendizajes los alumnos, los *entornos* necesarios para desarrollarlos y las *funciones* que tienen lugar en el curso de los procesos mismos de aprendizaje. Cada uno de estos ejes se explica más adelante. Este modelo (Figura n.1) nos ha permitido discriminar y delimitar tanto los enunciados de los ítems del instrumento como su número y la estructura interna del instrumento, es decir el número y tipo de evidencias que pretendíamos recoger en relación con cada aspecto evaluado.

Partimos de que todo aprendizaje institucionalmente situado tiene como referente central un contexto primario para el mismo, ya sea el aula, ya sea la resolución de un problema o de un caso, ya sea la realización de un proyecto por parte de los estudiantes o bien un trabajo en el cual el referente central sea el equipo o el grupo de estudio autoorganizado por los mismos estudiantes. En segundo lugar, cada uno de estos contextos requiere determinados “entornos” para que el aprendizaje sea más adecuado. Finalmente, determinadas funciones que tienen lugar en relación con cada contexto y entorno, condicionan de manera muy importante el aprendizaje.

Este modelo asume que los diversos aspectos considerados dentro de cada uno de los tres ejes interaccionan simultáneamente entre sí en cualquier práctica docente o en una situación de aprendizaje cualquiera, desde una perspectiva de “alineación funcional”. Una funcionalidad que puede ser mayor o menor, incluso poco o nada funcional, en situaciones extremas. Veamos con algo más de detalle cada uno de los aspectos constituyentes del modelo presentado, los *contextos*, los *entornos* y las *funciones* seleccionados.

*Figura n.1 Una ilustración del modelo de evaluación empleado (ECA08)*



*Fuente: elaboración propia*

#### 1- Los contextos de aprendizaje considerados:

- 1- *El aula como espacio de trabajo*, donde los estudiantes se hallan en situación de grupo. Este contexto y lo que en él sucede se halla bajo el control del profesor y está determinado institucionalmente, p.e. el horario. Este contexto no presupone necesariamente las situaciones de clase expositiva, aunque también las incluye.
- 2- *Las actividades dirigidas*, propuestas por los profesores, como por ejemplo un ejercicio, un problema, etc. Para el alumno, este contexto fundamentalmente significa trabajar bajo los criterios y las situaciones definidas directa o indirectamente por su profesor o profesora. Tanto si el alumno trabaja solo o con otros, los referentes para su aprendizaje se hallan definidos por lo que significa la resolución del “problema” o de la actividad dirigida.



- 3- *Las actividades orientadas, abiertas* en su resolución por parte de los estudiantes, sin unas normas y algoritmos específicos sobre resultados. En ellas se incluyen el desarrollo de proyectos, de casos, las ampliaciones de conocimiento, etc., es decir aquellas propuestas de aprendizaje que se realizan bajo unas orientaciones genéricas proporcionadas por los profesores, en especial normas de evaluación y de acreditación de logros, pero que dejan mucho espacio a la iniciativa del estudiante.
- 4- El trabajo realizado en *situación de pequeño grupo*. Naturalmente, puede estar contenido entre los contextos anteriores, pero al seleccionarlo nos interesa considerar los contextos autoorganizados por los propios estudiantes, donde los referentes centrales para el desarrollo del aprendizaje fundamentalmente son autoconstruidos por el propio grupo.

## 2. Los entornos que permiten desarrollar de manera funcional los aprendizajes.

1. *Documental*: se refiere a las características y a las propiedades de la información y documentación a disposición de los estudiantes. Comprende las orientaciones sobre la información y la documentación necesarias para ejecutar una propuesta de trabajo. Pueden adoptar diversas posibilidades: desde ser un dossier explícito, hasta explicaciones básicas y orientaciones genéricas sobre donde localizar un estudiante aquello que necesita, de acuerdo con la intencionalidad formativa propia del contexto, entre otras situaciones.
2. *Estructurante, de orientación para la acción*: lo constituyen todo el conjunto de normas, de pautas, de criterios, de términos, de orientaciones y criterios de valoración, proporcionadas o solicitadas, que pueden ayudar a un estudiante a determinar qué debe hacer y para ayudarle a precisar su trabajo. p.ej. las fases, los protocolos, las herramientas, la extensión, su índice, los anexos, entre otros.
3. *Psicodinámico y socio-constructivo*: es el entorno configurado por el conjunto de relaciones e intercambios de naturaleza social que impulsan la conducta del estudiante para seguir trabajando, a persistir, a corregir, a apropiarse de la tarea asumida en primera persona. Este entorno lo crean las facilidades para crear equipos, las tutorías, la relación entre los aprendizajes y las experiencias de los estudiantes, el grado de relevancia percibida en las propuestas de estudio, entre otros aspectos.
4. *Metacognitivo: regulador o auto-regulador*. Representa todo aquello que le sirve a un alumno para verificar dónde se halla en cada momento en el desarrollo de su trabajo; todo aquello que le aporta un control directo sobre la calidad de sus realizaciones, en definitiva, todo aquello que se le facilita a un estudiante para que, en el curso de su aprendizaje sepa, por sí mismo, dónde está, qué revisar, hasta dónde llegar, etc.

En la tabla siguiente (tabla n.1) se proponen algunas ejemplificaciones que ayudan a comprender el papel de los distintos entornos en el desarrollo de un aprendizaje con autonomía.

Tabla n.1. Ejemplos de posibles propuestas para cada entorno.

| <i>Entorno</i>               | <i>Posibles aportaciones del profesor</i>   | <i>Aspectos que conciernen a los estudiantes</i>  |
|------------------------------|---|---|
| Documental                   | Indicaciones sobre fuentes, bibliografías, webs, textos, etc.<br>Indicaciones específicas de autores, de teorías, de enfoques, de artículos de revistas, vídeos ...<br>Dossieres, modelos específicos.<br>Indicación de aspectos problemáticos.<br>Indicación sobre los debates más relevantes. | Las fuentes fundamentales del trabajo: dónde hallarlas.<br>Qué materiales son básicos y cuáles accesorios en cada propuesta.<br>Documentación que corresponde a cada enfoque, perspectiva, teoría<br>Puntos de vista a conjugar<br>¿Qué es lo problemático en este aprendizaje?     |
| Estructurante para la acción | Proporciona una idea clara del tipo de “producto” a elaborar.<br>Tiempo disponible para realizar el trabajo.<br>Tipo de tutoría sobre el mismo.<br>Normas de calidad.<br>Tipo de “portafolio” resultante.<br>Pautas de apoyo.<br>Referentes, modelos.   | ¿Qué debo hacer, con qué?<br>¿Cómo lo haré?<br>Organizar la agenda de trabajo<br>Organizar la documentación recogida, sistematizarla.<br>Integrar las diversas actividades.<br>Cómo explicarlo, narrarlo.   |
| Psicodinámico                | Información sobre las condiciones del trabajo grupal, de la tutoría.<br>Orientaciones de tipo emocional.<br>Tipo de interacción proporcionada a los estudiantes, recursos que pueden ser empleados, etc.  | ¿Con quién voy a trabajar?<br>¿Con quién voy a comentar, a discutir mi trabajo?<br>¿Cómo voy a hacerlo?<br>¿Qué o quién podría serme de ayuda para trabajar o comprender mejor lo que hago?<br>¿Con qué frecuencia nos vemos, o trabajamos?   |
| Regulador-autorregulador     | Los controles que se proponen y de qué tipo: sobre las fases de la actividad, sobre sus contenidos, sobre el compromiso de los estudiantes en el propio trabajo, sobre sus progresos, sobre la calidad del trabajo, sobre sus logros finales.   | ¿Cómo estoy seguro de mi progreso?<br>¿Cómo evito perderme en actividades no prioritarias?<br>¿Cómo revisaré lo que hago?<br>¿Con qué lo voy a contrastar?<br>¿Cómo valido lo que elaboro?<br>¿Qué estoy aprendiendo?<br>¿Con qué lo relaciono?<br>¿Cómo superaré los controles del |

|  |   |           |
|--|---|-----------|
|  | Las referencias aportadas para que los estudiantes sepan qué hacen, cómo y por qué.<br>Las rúbricas aportadas, como indicadores de calidad. | profesor? |
|--|---|-----------|

### 3. Las funciones consideradas en el modelo en relación al desarrollo del aprendizaje.

- 1- *La comunicación.* Comprende todo aquello que interviene en el modo de caracterizar los intercambios entre profesores y estudiantes sobre la información, los contenidos, los procedimientos, etc.
- 2- *Las actuaciones tutoriales,* entendidas como las actuaciones docentes o de los iguales de carácter tutorial, orientadas a dar sostenibilidad y sentido al trabajo de aprendizaje.
- 3- *Explorar-relacionar.* Constituidas por aquellas actuaciones que sirven a los estudiantes para relacionar teoría y práctica; a desarrollar habilidades, procedimientos, modalidades de elaboración y de presentación de conceptos, etc., por parte del alumno.
- 4- *La evaluación.* Son todas aquellas funciones percibidas o desarrolladas por el alumno desde una perspectiva evaluadora o auto-evaluadora sobre su actividad.
- 5- *La planificación,* es decir, todas las funciones referidas a modalidad organizativa y de gestión de la materia y de los aprendizajes propuestos, bien por parte del profesor o de los estudiantes.

Dichas funciones pueden ser desarrolladas por los propios estudiantes o por sus profesores, en la interacción con ellos.

### El instrumento empleado: sus objetivos y la muestra de estudiantes

De acuerdo con las premisas del modelo descrito, hicimos una propuesta final de 44 ítems organizados en seis grandes bloques, cuatro referidos a los contextos de aprendizaje descritos, uno con cuestiones evaluadoras de tipo general para validar las respuestas a los bloques descritos y un último grupo de datos para identificar el perfil del estudiante encuestado. Todas las valoraciones debían responderse de acuerdo a una escala de seis puntos. Los alumnos podían introducir opiniones y valoraciones abiertas después de cada bloque de preguntas de la encuesta. Si bien los diversos ítems de la encuesta estaban referidos a los diversos ejes de nuestro modelo, los estudiantes los respondían sin percibir lo que nosotros deseábamos analizar.

El número total de estudiantes que respondieron a la encuesta fue de 1090. Los rasgos básicos de dicha muestra, las titulaciones, etc., correspondientes a estudiantes de cuatro universidades catalanas, pueden verse en las tablas del anexo n.1. La encuesta se realizaba en función de una materia específica, seleccionada previamente y las respuestas de los estudiantes se remitían a dichas materias y a las modalidades de trabajo propuestas.

Aquello que pretendíamos era analizar las valoraciones otorgadas por los estudiantes, de acuerdo con sus propias percepciones, a cada uno de los aspectos siguientes:

- ✓ ¿Qué experiencias y situaciones son las más valoradas?
- ✓ ¿Qué tipo de contexto de aprendizaje es más valorado por los estudiantes?
- ✓ ¿Qué argumentos sobre aquello que favorece la calidad del aprendizaje podemos deducir de las respuestas de los alumnos?
- ✓ ¿Qué relación establecen los alumnos entre aquello que consideran “efectivo” y los tres tipos de aprendizaje asumidos (asociacionista, activo individual y socioconstructivo)?
- ✓ ¿Qué o cuáles perfiles formativos emergen de las opiniones de los estudiantes?
- ✓ ¿Se perfilan diferencias significativas entre muestras equivalentes de diferentes titulaciones?

Asimismo, en relación con los aspectos que se indican a continuación, nos interesaba averiguar qué valoran más los alumnos, y como lo hacen:

- ✓ La interacción profesor-alumno en el aula.
- ✓ Los aspectos organizativos en relación a su trabajo, en especial con respecto a las normas, tiempos, criterios de trabajo.
- ✓ Las orientaciones recibidas en relación a los diversos tipos de aprendizaje.
- ✓ Los diversos tipos de orientación tutorial.
- ✓ El apoyo recibido al despliegue de su conocimiento conceptual; del procedimental y del aprendizaje estratégico.
- ✓ Los vínculos que se establecen entre teoría y práctica.
- ✓ Las modalidades de evaluación empleadas.

Los datos que necesitábamos, de acuerdo con los objetivos expuestos se organizaron en un cuestionario que puede ser explicado mediante su organización interna. (Tabla n.2 del anexo).

Sobre el modelo de cuestionario elaborado nos interesan destacar tres propiedades: que en conjunto sea un instrumento fiable; que cada aspecto analizado lo sea mediante un conjunto de ítems relevante y suficiente, y que pueda medir aquellos aspectos específicos objetos de interés en los diversos contextos a los que va destinado. De ello se deduce que, en base al mismo modelo marco, otro instrumento evaluador podría registrar variaciones con respecto al actual, es decir, contener diferentes ítems a los que hemos manejado en esta investigación, debido a una hipotética diversidad contextual o de propósitos evaluadores.

### **Resultados obtenidos.**

Sintetizamos los datos obtenidos y los agrupamos en torno a los diversos aspectos considerados. Resaltamos que el conjunto de las valoraciones de los alumnos encuestados fueron superiores a 3,5 de media, sobre una escala de 6 puntos, lo que indica una buena valoración de conjunto sobre los diversos aspectos considerados.

*El instrumento empleado:* el instrumento de recogida de valoraciones se ha mostrado completamente fiable, una vez sometido al correspondiente análisis<sup>3</sup>. A su vez, el modelo que sustenta el instrumento de análisis del punto de vista de los estudiantes se ha mostrado consistente y con carácter predictivo en relación con los diversos aspectos cualitativos del aprendizaje analizados.

*El valor de los diversos entornos de aprendizaje:* los valores recogidos parecen evidenciar, en su conjunto, una cultura del aprendizaje muy centrada en el profesorado y menos en el alumno y su propia autonomía. Esta afirmación la veremos apoyada en otras evidencias que siguen.


*El valor de los diferentes ítems singulares:* entre los ítems singulares (Tabla n.2) que merecen una mayor valoración de los estudiantes encontramos cuestiones relativas a la interacción con los compañeros en el trabajo, seguido de la necesidad de comprender los conocimientos teóricos. Entre los aspectos relativamente menos valorados, aunque siempre por encima del valor 3, encontramos aquellos más estrechamente vinculados con la autonomía en el trabajo.

*Tabla n.2. Los ítems más y menos valorados por los estudiantes*

| <i>Los cinco ítems más valorados</i>                        | <i>X</i> | <i>dvt</i> | <i>Los cinco ítems menos valorados</i>            | <i>X</i> | <i>dvt</i> |
|---|----------|------------|---|----------|------------|
| Intercambiar ideas y aprendizajes con los compañeros        | 4,59     | 1,21       | Desarrollar actividades con criterios propios     | 3,76     | 1,1        |
| Ayuda para entender la teoría                               | 4,5      | 1,18       | Tener espacios para la iniciativa personal        | 3,75     | 1,29       |
| Gestionar relaciones personales en los trabajos realizados. | 4,48     | 1,18       | Intercambios enriquecedores con los profesores    | 3,74     | 1,28       |
| Puedo elaborar y desarrollar actividades                    | 4,4      | 1,13       | Carga de trabajo adecuada a los objetivos         | 3,66     | 1,32       |
| Corregirnos los trabajos entre compañeros                   | 4,39     | 1,33       | Trabajo escogiendo y aplicando lo que me interesa | 3,65     | 1,21       |

*El valor asignado a los distintos contextos de aprendizaje:* cuando los estudiantes valoran las actividades en los diversos contextos de trabajo, sus calificaciones los ordenan del siguiente modo, (tabla n.3).

*Tabla n.3. El valor asignado a los distintos contextos de aprendizaje*

| <b>Contexto</b>                             |  |
|---|---|
| Actividades con interacción social          | 4,46  |
| Actividades en el aula                      | 4,10  |
| Actividades cerradas-dirigidas              | 4,09  |
| Actividades abiertas: proyectos, casos, ... | 3,94  |

<sup>3</sup> El análisis de fiabilización del instrumento, tanto globalmente como parcialmente, se ha realizado mediante el modelo Alfa de Cronbach, y se obtuvo un alfa de 0,96.

Con respecto a la valoración de los aspectos que dan sentido al propio aprendizaje, *los iguales*, los compañeros y compañeras, juegan en él un papel muy relevante.

*Con respecto a los profesores*, los estudiantes valoran de un modo destacado cinco aspectos:

- ✓ Que promuevan actividades de aprendizaje relacionadas con situaciones reales o verosímiles.
- ✓ Que consideren una diversidad de formas de control sobre el conjunto del trabajo realizado.
- ✓ Que proporcionen un apoyo tutorial que sea accesible.
- ✓ Que sus explicaciones sean clarificadoras.
- ✓ Que los objetivos del aprendizaje propuesto sean claros y conocidos.

Sin embargo, parecen mostrarse relativamente poco interesados en los intercambios con el profesorado, quizás porque dichos intercambios no suelen centrarse, por las razones que sea, en aspectos relevantes del trabajo, sino en aspectos relativos a las modalidades de resolución técnica de los mismos y a las modalidades de control de aquellos.

*En la relación alumnos-profesor*, los datos parecen apuntar en la misma dirección de las conclusiones anteriores. En efecto, la relación dominante entre alumnos y profesor posee un importante componente de heteronomía. Esta hipótesis estaría avalada por los siguientes datos:

- ✓ La menor apreciación del entorno *documental* (3,84), en relación con todos los ítems agrupados que definirían un *factor profesorado* (4,04).
- ✓ Los indicadores vinculados con el grado de autonomía personal de los estudiantes son los que recogen niveles de apreciación relativamente más bajos.
- ✓ Encontramos prácticamente los mismos valores en el *factor profesorado* (4,04) y el entorno *de autorregulación* (4,06). Ello nos lleva a pensar que la autorregulación del propio alumno se halla vinculada a la función ejercida por el mismo profesor, mediante las normas y regulaciones que introduce la figura docente.
- ✓ Dentro de entorno “autorregulador” aquellos ítems relacionados con la autonomía personal (p.ej. trabajar a partir de criterios propios) son los relativamente menos valorados. Del mismo modo que en el entorno “documental” lo que mejor valoran los alumnos es la comunicación con el profesor por encima de otras fuentes documentales.

*Qué se valora en los diversos entornos*: los aspectos considerados en cada entorno, de acuerdo con las preferencias ordenadas de los alumnos, se muestran en la tabla n. 4.



*Tabla n.4: Los aspectos más y menos valorados, en relación a cada uno de los entornos de aprendizaje considerados.*

| <i>Entornos</i>                                      |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <i>Psicodinámico</i>                                 | <i>Orientación acción</i>  | <i>Autorregulador</i>  | <i>Documental</i>                             |
| <i>Aspectos más valorados</i>                        |  |  |   |
| Intercambiar ideas y aprendizajes con los compañeros | Ejemplificaciones comprensivas   | Ayuda para entender la teoría  | El modo de comunicar del prof.                |
| Corregirnos los trabajos entre compañeros            | Actividades de aprendizaje relacionadas con situaciones reales o verosímiles                       | Gestionar relaciones personales en el trabajo  | Información y doc. suficiente para utilizarla |
| Puedo contar con un apoyo tutorial accesible         | Explicaciones prof. clarificadoras   | Puedo elaborar y desarrollar actividades   | Cantidad adecuada de actividades              |
| Trabajar sobre realidades profesionales              | Diversidad de formas de control sobre el trabajo<br>Vincular lo nuevo con aquello que ya se conoce | Relacionar lo trabajado con situaciones reales<br>Elaboro análisis y conclusiones argumentadas |   |
| <i>Aspectos menos valorados</i>                      |  |  |   |
| Intercambios enriquecedores con profesores           | Entiendo el criterio de valoración   | Trabajo escogiendo y aplicando lo que me interesa  | Carga de trabajo adecuada objetivos           |
|  | La tutoría orienta sobre procedimientos y recursos   | Desarrollar actividades con criterios propios  |   |

Entre los aspectos más valorados, tres son de carácter relacional entre iguales. Dos de ellos incorporan dimensiones reguladoras y autoevaluadoras (intercambiar ideas y aprendizajes –entre iguales- y corregirse el trabajo mutuamente), dimensiones presentes en la cooperación en el aprendizaje.

*Las actividades de aprendizaje:* las actividades por las cuales los estudiantes muestran mayores preferencias son aquellas que vinculan los conocimientos teóricos con la práctica o con sus aplicaciones específicas, como la resolución de proyectos.

*El valor de aprender en el contexto de un “proyecto”:* en el análisis comparado de los subgrupos de estudiantes, vemos como aquellos estudiantes que cursan materias con una idea de proyecto curricular o un modelo de actuación docente reconocida como tal por sus profesores son los que recogen mejores valoraciones respecto a los entornos y funciones identificados. Un buen ejemplo son los alumnos que trabajan desde el modelo ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). Ellos son los que muestran mejores valoraciones.

Esta submuestra de alumnos es la que muestra un porcentaje de alumnos con una mejor orientación hacia aspectos de autorregulación, o hacia funciones como las de explorar-relacionar.

En la encuesta se pedía también a los alumnos que se autoclasificaran en una escala de cinco puntos, desde el aprobado hasta el excelente. Así, las valoraciones realizadas por los alumnos con mejor autovaloración académica de sí mismos muestran que éste es el subgrupo que mejor valora los diversos entornos y las funciones consideradas, en especial todos aquellos aspectos relacionados con la autonomía en el aprendizaje.

*Principales preocupaciones de los estudiantes.* Además de darnos sus valoraciones, los alumnos podían formular opiniones abiertas en los distintos apartados de la encuesta. El análisis de sus comentarios muestra sus preocupaciones fundamentales.

- Sobre la evaluación: saber cómo se les va a evaluar (de manera continuada o final), el nivel de justicia -mayor o menor- de las ponderaciones y de las formas de evaluar y el hecho de tener o no tener referentes respecto a la evaluación que se les propone.
- Las propuestas de tratamiento del conocimiento: la relación entre teoría y práctica; la modalidad de aprender, más superficial o más profunda; la relación entre abstracción y ejemplificación; el hecho o no de presuponer como dominados los conocimientos previos por una materia; su nivel de especialización; su grado de integración o de fraccionamiento y su utilidad.
- La intensificación del trabajo y del tiempo, es decir, el grado de “densidad” del trabajo propuesto y el tiempo disponible: la relación (normalmente desfavorable) entre el trabajo propuesto y el tiempo disponible.
- La interacción social en el trabajo: referida fundamentalmente a las modalidades de trabajo grupal y a los problemas o cuestiones que deben resolverse en relación a esta metodología.
- Los recursos para trabajar: referidos fundamentalmente a su mayor o menor utilidad percibida, a su existencia y su accesibilidad o no, a su carácter de ayuda o de obstáculo.

Finalmente, el modelo que hemos utilizado para el análisis, si lo reformulamos de acuerdo con las valoraciones de los estudiantes encuestados, se expresaría del modo siguiente:

|                              | <i>Contextos posibles</i>  | <i>Entornos priorizados</i> |               | <i>Funciones priorizadas</i> |              |                                 |
|------------------------------|--|-----------------------------|---------------|------------------------------|--------------|---------------------------------|
|                              |  | <i>1º</i>                   | <i>2º</i>     | <i>1º</i>                    | <i>2º</i>    |                                 |
| <i>La acción de aprender</i> | Clase; Ejercicio, actividad cerrada; Activid. abierta, Proyecto; Interacción social. | Orientación acción          | Psicodinámico | Explorar, relacionar         | Comunicación | <i>Resultados, valoraciones</i> |
|                              |  |                             |               | Evaluar                      |              |                                 |
|                              |  | Regulación (auto)           | Documental    | Orientación tutoría          |              |                                 |

## Conclusiones

El modelo de evaluación utilizado (ECA08) muestra tener un valor predictivo respecto de la organización de la enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior y permite detectar los aspectos susceptibles de ser consolidados o mejorados, de acuerdo con un propósito que aspire a asegurar la calidad de los estudios ofrecidos. Dicho modelo y los resultados obtenidos, muestran también su congruencia con las aportaciones de las investigaciones recogidas para la confección de nuestro marco de análisis.

En efecto, el conjunto de datos recogidos y analizados, además de ilustrar acerca de qué sucede y qué valoran los estudiantes en las diferentes situaciones de aprendizaje, también permite elaborar orientaciones sobre las decisiones de los docentes. Ello puede definir mejor lo que se hace y se les propone, así como definir qué consolidar o mejorar en su práctica, tanto en relación con los aspectos -entornos y funciones- más valorados, como en relación con los menos apreciados.

Las funciones identificadas en el modelo de análisis empleado muestran un potencial de detección de los elementos de calidad. Los datos recogidos correlacionan positivamente la satisfacción de los alumnos con la calidad otorgada a los estudios evaluados y una percepción de autonomía de los propios estudiantes, en la realización de los trabajos y en la resolución de la materia.

Los contextos como la clase y los trabajos dirigidos, es decir, los ejercicios, los problemas cerrados o las actividades similares, son las modalidades de estudio-aprendizaje más valoradas, probablemente porque sean las actividades dominantes en la experiencia de los estudiantes. Ello nos hace pensar que los estudiantes encuestados aprenden en contextos muy configurados por las indicaciones y orientaciones del profesorado, por lo que su propia autonomía la consideran relativamente poco relevante.

Por otra parte, también destaca la preferencia por los trabajos realizados en interacción con los compañeros. Es la situación más apreciada, a una distancia relativamente apreciable del resto de contextos de actividad.

En definitiva, parece que los alumnos valoran más aquello que consideran más “normal”, en función de sus vivencias. El hecho de que en el apartado sobre trabajos abiertos no se registren preocupaciones evaluadoras –algo muy presente en el resto de entornos- puede indicar que los aprendizajes evaluados de modo predominante no son los de naturaleza abierta, sino aquellos vinculados con lo que se desarrolla en clase o con los de tipo más cerrado, como los ejercicios y prácticas delimitadas.

Un segundo aspecto a destacar, es que una valoración de la calidad de la docencia que quiera ser realmente relevante no puede centrarse en considerar aquella desde el punto de vista de acciones aisladas del profesorado. Debe considerar, como sucede en nuestro modelo, los efectos integrados – y más o menos alineados- de aquella influencia tal como son percibidos por el alumnado, en algunos aspectos definidos como cruciales en la relación formativa.

Por otra parte, el sentido de autonomía que se percibe entre los alumnos parece más referido al marco del trabajo que les definen los profesores que a la propia agenda e iniciativas de los mismos alumnos. Si consideramos que la motivación, la autorregulación y la autoimagen académica no son disposiciones naturales del individuo, sino, en buena parte, efectos también de una experiencia vital y académica concreta, es interesante considerar el impacto que podría tener entre los estudiantes una buena organización y planificación de los entornos mencionados, cuidando de los distintos elementos que los integran. La hipótesis que daría a esta posición es la de que si se considerara lo anterior, más alumnos llegarían a niveles de logro y de rendimiento superiores a los actuales.

La valoración de la calidad de los aprendizajes también se observa mucho más ajustada cuando se pide a los alumnos directamente por las propiedades referidas a las diversas funciones. En este sentido, dos de dichas funciones, “explorar- establecer vínculos y relaciones” y “orientación y tutelaje”, parecen ejercer una importante dimensión predictiva en la valoración de la calidad de los aprendizajes, por parte de los alumnos.

La mejora de la calidad docente, entendida en los términos en que lo hace el modelo adoptado, facilita un mejor aprendizaje para todos los estudiantes. En este contexto, tanto los alumnos con menos autovaloración académica, como los mejores alumnos, pueden encontrar las condiciones para seguir reforzando de manera positiva sus competencias intelectuales. En estas condiciones, formulado en términos psicológicos, se podría decir que la motivación intrínseca y la extrínseca tienden a reforzarse mutuamente, gracias a las condiciones establecidas desde el medio docente.

Una tercera consideración es que del análisis realizado surgen orientaciones para la acción docente. Así, la valoración global de los estudiantes apunta a que los estudios o materias que se enmarcan en un modelo de proyecto docente o curricular explicitado por los docentes son mejor valoradas que el resto de materias, donde estos aspectos no son explicitados. Esto puede ayudar a definir mejor lo que está sucediendo y lo que se

propone a los estudiantes, así el definir mejor lo que hay que consolidar o mejorar en la práctica, desde el punto de vista de los aspectos más y menos valorados.

Fecha de cierre de la redacción del artículo 22 de mayo de 2009 .

## Apéndice

Tabla n.1 ¿Quiénes son los estudiantes encuestados? El perfil básico de la muestra.

| Variables                                  | Rasgo dominante                          | %    |
|--|--|------|
| Sexo                                       | Hombres                                  | 42   |
|  | Mujeres                                  | 58   |
| Edad                                       | Menos de 24 años                         | 73,2 |
|  | 24 años o más                            | 27,8 |
| Grado                                      | Ingeniería                               | 27,2 |
| El empleo del tiempo de los estudiantes    | No trabajan, ni tan sólo esporádicamente | 47,7 |
|  | Trabajan más de 20 horas, remuneradas    | 34   |
| Tienen materias pendientes de otros cursos | ninguna                                  | 41,6 |
|  | 1-2                                      | 42,1 |
|  | 3 o más                                  | 16,3 |

Tabla n 2. Síntesis de los datos recogidos y n. de ítems asignados a cada uno de los aspectos analizados.

| Aspectos analizados:                                    |  | Tipología y n. de ítems  |                         |                           |                        | n.                      |
|---|--|--|-------------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|
| Poblacionales   |  | Sexo, Edad, Trabajo remunerado semanal. Curso de la matrícula, en relación al de la primera matrícula del estudiante en la titulación. Tener materias pendientes de semestres anteriores Grado de motivación respecto a la materia; Percepción subjetiva con respecto al rendimiento académico; Dimensión del grupo clase. |                         |                           |                        |                         |
| Ítems singulares  |  | Específicos (38)   |                         |                           | Generales (6)          |                         |
| Ítems según contextos                                   |  | Aula (7)   | Cerrado (98)            | Abierto (8)               | Interacción social (4) |                         |
| Ítems referidos a entornos                              |  | Documental (5)   | Orientación acción (12) | Autorregulador (7)        | Psicodinámico (14)     |                         |
| Ítems referidos a funciones presentes en el aprendizaje |  | Comunicación (7)   | Actuación tutorial (5)  | Explorar, relacionar (14) | Evaluar (8)            | Planificación prof. (3) |
| La valoración global del profesor                       |  |  |                         |                           | (15)                   |                         |
| Valoración global del grado de autonomía reflexiva      |  |  |                         |                           | (20)                   |                         |

(Entre paréntesis, n. de ítems para cada aspecto. Obviamente determinados ítems informan sobre más de un aspecto).



Rué, J. et al. (2007). Evaluar la calidad del aprendizaje en Educación Superior: El modelo ECA08 como base para el análisis de evidencias sobre la calidad de la E-A en E. Superior. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria. Número 3*. 1 de junio de 2009. Consultado el [dd/mm/aaaa] en [http://www.um.es/ead/Red\\_U/3/](http://www.um.es/ead/Red_U/3/)

## Referencias bibliográficas

- Ahearn, A., et al, (2008, A twenty-first century student, in Bennet, R., Di Napoli, R., (2008, *Changing identities in Higher Education, Voicing Perspectives*, Routledge, pp. 175-185.
- Barrie, S.C., Prosser, M., (2003, An aligned, evidence-based approach to quality assurance for teaching and learning. Paper presented at the Australian Universities Quality forum, Adelaide, June 13-15, In <http://www.itl.usyd.edu.au/eqa/AUQABarrieProsser.pdf> Visited: 09/01/03
- Biggs, J., (2003, *Teaching for quality learning at university*, (Buckinghamshire, Society for Research into Higher Education and Open University Press).
- Gibbs, G., ed.) 1994, *Improving Student Learning. Theory and Practice*, Oxford, (The Oxford Centre for Staff Development).
- Handal, G., Lycke, K., (2004, From Higher Education to Professional Practice: Learning among students and professionals. Paper presented at the international conference: *Professional learning in a Changing Community*. Oslo, November 25-27.
- Harvey, L. and Green, D., 1993, 'Defining quality', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 181. pp. 9-34.
- Harvey, L., (2003, Student Feedback, *Quality in Higher Education*, Vol 9, Nº 1, April 2003
- Harvey, L., Stensaker, B., (2007, Quality culture: Understandings, boundaries and linkages, Paper presented to the 29th EAIR FORUM, Innsbruck, Austria ,Aug. 26-29. [http://english.nifustep.no/english/news/how\\_to\\_make\\_sense\\_of\\_quality\\_culture](http://english.nifustep.no/english/news/how_to_make_sense_of_quality_culture), Visited: 09/05/03.
- Hill, Yvonne, Lomas, Laurie MacGregor, Janet, (2003, Students' perceptions of quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, ISSN: 0968-4883, 2003 Volume: 11 Issue: 1, pp.: 15 – 20,
- Kane, D., Williams, J., & Capuccini-Ansfield, G., (2008, Student Satisfaction Surveys: The Value in Taking an Historical Perspective, *Quality in Higher Education*, Vol. 14, No. 2, July.
- Kirk, A., Bélisle, M., McAlphine, L., (2003, *Successful Strategies for Learning in Engineering*, Results of Student Survey, March, 2003, in [www.education.mcgill.ca/learning\\_engineering](http://www.education.mcgill.ca/learning_engineering) September 2007, 48pp.
- Laughton, David, Montanheiro, Luiz, 1996, Core skills in higher education: the student perspective, *Education + Training*, 1996 Volume: 38 Issue: 4 pp: 17 – 24
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., Ashwin, P., (2006, How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, Vol 31, 3, pp. 285-291.
- Luedekke, (2003, In Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., Ashwin, P., 2006, op. cit.

- Marton , F., Säljö, R., 1976, On Qualitative Differences in Learning – I: Outcome and Process, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, pp. 4-11.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T., (2002, Teaching and learning in their disciplinary context: a conceptual analysis, *Studies in Higher Education*, 4, 405-417.
- NSSE, National Survey of Student Engagement, (2003, Annual Report, Converting Data into Action. Carnegie Foundation. For the latest 2008 report, see: [http://nsse.iub.edu/NSSE\\_2008\\_Results/docs/withhold/NSSE2008\\_Results\\_revised\\_11-14-2008.pdf](http://nsse.iub.edu/NSSE_2008_Results/docs/withhold/NSSE2008_Results_revised_11-14-2008.pdf)
- Prosser, M., Trigwell, K., 1999, *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*, (Buckingham, Open University Press).
- Ramsden P., (2003, *Learning to teach in higher education*, 2<sup>nd</sup> ed. (London, Routledge)
- Rué, J., (2007, *Enseñar en la Universidad*, (Madrid, Narcea)
- Rué, J., (2009, *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*, (Madrid, Narcea).
- Surridge, P., (2008, *The National Student Survey, 2005-2007: Findings and Trends*. (A Report to the Higher Education Funding Council for England. University of Bristol).
- Wiers-Jenssen, J., et alt., (2002, Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, Vol 8, Nº 2.