

<https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1658>

Artículos científicos

Valoración del aprendizaje en las prácticas profesionales de estudiantes de trabajo social de la Universidad del Bío-Bío

*Assessment of learning in professional practices of social work students
from the University of Bío-Bío*

*Avaliação da aprendizagem nas práticas profissionais de estudantes de
serviço social da Universidade de Bío-Bío*

Nelly Gromiria Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

nlagos@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>

Marcela del Carmen Concha Toro

Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

maconcha@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2644-7180>

Yasna Belén Anabalón Anabalón

Universidad de Las Américas, Concepción, Chile

yanabalon@udla.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4279-6062>

Marcela Liliana Mora Donoso

Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

mamora@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8263-6816>

Juan Pablo Hidalgo Ortiz

Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

jhidalgo@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7621-6068>



Resumen

En la educación superior, la adquisición de aprendizajes implica la movilización de los conocimientos y habilidades propios de un quehacer profesional. La secuencia que sigue el estudiantado, para lograr las competencias necesarias para desarrollar su profesión con efectividad, debe considerar experiencias prácticas que favorezcan una implicación activa. Por otra parte, si el proceso desarrollado por quienes aprenden es percibido como positivo, se favorece la motivación y el aprendizaje profundo. Por ello, el objetivo de este trabajo fue analizar las valoraciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de trabajo social en el contexto de las prácticas profesionales. Con base en un enfoque cuantitativo, en este trabajo se evaluó calidad de la enseñanza con el *Course Experience Questionnaire* (CEQ) y la forma que los estudiantes abordan el aprendizaje con el *Study Process Questionnaire* (SPQ). Los participantes fueron 163 estudiantes de Trabajo Social de tres cursos sucesivos de una universidad chilena. Los datos se analizaron con estadística descriptiva e inferencial. Los resultados muestran que el estudiantado valora positivamente la docencia y el aprendizaje profundo; además, se evidencia que la carga académica es considerada excesiva por parte de ellos. Estos datos demuestran la importancia que tiene una valoración positiva de la experiencia académica en la adquisición del aprendizaje, así como la relevancia del acompañamiento al estudiantado en las prácticas profesionales para favorecer el aprendizaje profundo.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, tutoría, prácticas profesionales, trabajo social.

Abstract

In higher education, the acquisition of learning implies the mobilization of the knowledge and skills of a professional task. The sequence that the student body follows, in order to achieve the necessary skills to develop their profession effectively, must consider practical experiences that favor active involvement. On the other hand, if the process followed is visualized as positive by those who learn, motivation and deep learning are favored. That is why the objective of this work was to analyze the evaluations of the teaching and learning process of social work students in the context of professional practices. Considering a quantitative approach, this paper evaluated the quality of teaching with the Course Experience Questionnaire (CEQ) and the way students approach learning with the Study Process Questionnaire (SPQ) in 163 Social Work students from three successive courses of



a Chilean university. The data was analyzed with descriptive and inferential statistics. The results show that the student body values teaching and deep learning positively, in the same way, it is evident that the academic load is considered excessive by them. These data show the importance of a positive assessment of the academic experience in the acquisition of learning. Likewise, it refers to the relevance of accompaniment to the student body in professional practices to promote deep learning.

Keywords: teaching, learning, tutoring, teaching practice, Social work.

Resumo

No ensino superior, a aquisição de aprendizagens passa pela mobilização de conhecimentos e competências inerentes a uma tarefa profissional. A sequência que os alunos seguem, para adquirirem as competências necessárias ao desenvolvimento eficaz da sua profissão, devem considerar experiências práticas que favoreçam o envolvimento ativo. Por outro lado, se o processo desenvolvido por quem aprende for percebido como positivo, a motivação e a aprendizagem profunda são favorecidas. Portanto, o objetivo deste trabalho foi analisar as avaliações do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de serviço social no contexto das práticas profissionais. Baseado em uma abordagem quantitativa, este trabalho avaliou a qualidade do ensino com o Questionário de Experiência do Curso (CEQ) e a forma como os alunos abordam a aprendizagem com o Questionário do Processo de Estudo (SPQ). Os participantes foram 163 estudantes de Serviço Social de três cursos sucessivos de uma universidade chilena. Os dados foram analisados com estatística descritiva e inferencial. Os resultados mostram que os alunos valorizam positivamente o ensino e a aprendizagem profunda; Além disso, fica evidente que a carga acadêmica é considerada excessiva por eles. Estes dados demonstram a importância de uma avaliação positiva da experiência acadêmica na aquisição de aprendizagens, bem como a relevância de apoiar os estudantes nas práticas profissionais para promover a aprendizagem profunda.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, mentoria, práticas profissionais, serviço social.

Fecha Recepción: Enero 2023

Fecha Aceptación: Julio 2023



Introducción

Así como en otras partes del mundo, durante las últimas décadas en Chile, se han generado cambios importantes en la concepción de la educación superior. Estas modificaciones han tensionado la concepción de enseñanza y aprendizaje que antes se tuviera de la calidad de la educación.

En este sentido, las instituciones chilenas de educación superior han debido transitar hacia nuevos enfoques que permitan cumplir con los criterios de evaluación establecidos por las agencias de acreditación (CNA-Chile, 2015), las cuales buscan resguardar el aseguramiento de la calidad de la educación en las carreras de pregrado.

Por otra parte, se ha producido el paso de un modelo educativo centrado en la enseñanza y, por ende, focalizado en la labor docente a uno que privilegia el aprendizaje y, por tanto, con protagonismo en el estudiante (Román-Aliste y Anguita-Osuna, 2022; Gallardo *et al.*, 2014). Este cambio, ha repercutido en la forma en que se concibe la calidad de la educación superior en las universidades chilenas.

En la Universidad del Bío-Bío este marco general, que establece una base conceptual global para la docencia universitaria, se encuentra vigente desde el año 2008; en él se declara la centralidad del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y al docente como gestor y facilitador en la medida en que organiza las oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes (Universidad del Bío-Bío, 2008).

Con estas orientaciones se perfilan procesos educativos fuertemente vinculados a las estrategias generales o específicas de enseñanza, las cuales son empleadas para lograr aprendizajes de calidad (Monereo *et al.*, 1999; Sánchez y Ortega, 2022) en la medida en que apuntan hacia una u otra línea de formación (Zabalza, 2003).

Por ende, para efectos de esta investigación se revisa la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que cursan las prácticas profesionales de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío con la finalidad de comprender sus percepciones y reajustar los aspectos que sean necesarios.

En su malla curricular, los participantes de este estudio cursan las asignaturas de prácticas dependientes de la línea de formación académica profesional propuestas en el plan de estudio de la carrera de Trabajo Social, de manera consecutiva y progresiva en términos de las exigencias. Esas prácticas se ubican en los tres cursos superiores de la carrera y son apoyadas a través de la asesoría metodológica de las tutorías académicas, las cuales asumen académicos con jornada completa o docentes contratados para estos efectos (Anabalón *et al.*,

2018).

La labor que asume un tutor o tutora de prácticas es acompañar al estudiante en su inserción en un centro de práctica, lo que genera un vínculo con el encargado del centro o “docente guía”, quien apoya el proceso del estudiante desde el centro (Capa *et al.*, 2020). En este sentido, el tutor o tutora es quien asesora en la creación de proyectos y revisa las acciones y tareas que el alumno desarrolla en su práctica. Para ello, dispone de la asignatura Tutoría Académica con horario semanal en donde se delimita la modalidad de acompañamiento grupal, individual y entre pares.

De acuerdo con lo planteado por Ferrer (2003), las tutorías académicas tienen una connotación eminentemente formativa e inciden directamente en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, ya que apuntan a su desarrollo intelectual, académico, profesional y personal.

Una de las características importantes de estas prácticas para la formación profesional es que le exigen al estudiante conectar la teoría con la práctica. Por ello, debe conjugar su rol de estudiante y profesional para adquirir un nivel creciente de autonomía en la toma de decisiones laborales en las distintas prácticas que desarrolla a lo largo de su proceso formativo (Cano, 2009).

Por ello, las tutorías académicas se conciben como un proceso de adquisición y maduración de las competencias profesionales (Esteban y Caro, 2023; Lobato y Guerra, 2016). Este es un elemento fundamental de calidad educativa debido a las diversas modalidades que asume (entrevista individual, actividades colectivas dentro del aula y de asignación de tareas para el trabajo entre pares), a su diversidad de enfoques (académica, personal y profesional) y, en definitiva, a su carácter de complementariedad (Cano, 2009). Por estos motivos, se cree que este es el mejor escenario para medir la valoración de los aprendizajes y la evaluación de la enseñanza que los estudiantes en formación hacen.

La importancia de este estudio radica en la valoración entregada por los estudiantes a este tipo de acompañamiento en el contexto universitario. De esta manera se puede contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes en las prácticas profesionales y aportar con ello a la escasa productividad científica existente en el país en este ámbito disciplinar.

Enseñanza y aprendizaje en la educación superior

De Miguel (2006) destaca que el eje articulador de la docencia universitaria es el desarrollo de competencias o el logro de aprendizajes en los estudiantes que cursan una determinada asignatura.

El aprendizaje es un proceso multifactorial para el cual el estudiante moviliza un conjunto de conocimientos y habilidades como interpretar, seleccionar, organizar y relacionar los nuevos conocimientos e integrarlos en la estructura mental (Crispín, 2011; Yáñez, 2021). Dicho de otra forma, para aprender se requiere la participación activa del aprendiz.

Para determinar cómo son adquiridas las competencias, es necesario analizar las formas que adquiere el estudiante para abordar su aprendizaje, las situaciones de aprendizaje que genera el profesor y el contexto en el que se produce el aprendizaje. Esto porque el aprendizaje, si bien es una construcción personal, se encuentra anclado al contexto y no puede entenderse si no es dentro de un sistema interactivo de los elementos que lo generan (Torre-Puente, 2007).

Formas de abordar el aprendizaje en la educación superior

En la educación superior, los estudiantes pueden adquirir formas superficiales para abordar su aprendizaje, es decir, con una marcada tendencia a la memorización y a la reproducción del contenido, o profundas, cuyo propósito es la comprensión o apropiación de esos contenidos (Marton y Saljo, 2005).

El aprendizaje profundo demanda del estudiante la utilización de estrategias o actividades mentales conscientes e intencionales, direccionadas al logro de metas o desafíos. Para ello, son esenciales estrategias de atención, elaboración y organización de los nuevos aprendizajes (Álvarez *et al.*, 2019; Doménech y Rosel, 2004).

De acuerdo con Biggs (1999), cuando un estudiante ocupa un enfoque profundo, suceden tres sucesos importantes; 1) el estudiante se enfoca en el significado de lo que aprende, 2) el estudiante relaciona lo aprendido con sus conocimientos previos y 3) integra aspectos teóricos y prácticos en su aprendizaje. Por otra parte, cuando adopta un enfoque superficial, el estudiante antepone las actividades de bajo nivel cognitivo y realiza las tareas con menos esfuerzo del requerido.

Estas formas de abordar el aprendizaje constituyen respuestas específicas de los estudiantes ante la valoración que tienen acerca de la situación de aprendizaje que enfrentan.



Ello implica que cuando un estudiante percibe la docencia y la evaluación del profesor como apropiadas, abordará su aprendizaje de forma profunda; en caso contrario, si percibe que estas son inapropiadas, tenderá a utilizar un enfoque superficial (Biggs y Tang, 2007; Castañeda Sánchez *et al.*, 2023).

La importancia del aprendizaje profundo radica en los efectos positivos que tiene sobre los resultados cognitivos, lo cual le aporta una ventaja relevante respecto al aprendizaje superficial (Yao-Ping y Chun Chun, 2019).

Por estos motivos, se considera necesario que el profesorado promueva el aprendizaje profundo y evalúe su uso en los estudiantes para potenciar aquellos casos en los que no se esté aprovechando. De acuerdo con Biggs y Tang (2007), el aprendizaje profundo se puede potenciar a partir de actividades que incentivan la participación activa, estrategias de evaluación desafiantes que pongan en acción habilidades de pensamiento de orden superior, retroalimentación constante a los estudiantes sobre aquellos aspectos que necesiten mejorar, realizando conexiones entre diferentes temas, cursos y disciplinas, y activando los conocimientos de entrada de los estudiantes.

Los hallazgos de las diversas investigaciones plantean principalmente que el aprendizaje profundo se asocia con una evaluación positiva del contexto en que se desarrolla el aprendizaje, así como también con mejores resultados académicos (Ginns *et al.*, 2007; González *et al.*, 2011; Marchant *et al.*, 2017) y que el aprendizaje superficial se asocia con valoraciones negativas de ese contexto y con resultados de aprendizaje deficientes (Ellis *et al.*, 2008; Lingard *et al.*, 2009).

Este último es un argumento necesario a la hora de evaluar los elementos que constituyen la experiencia de aprendizaje y el contexto en que se genera. En otras palabras, las distintas formas en que los estudiantes conciben el contexto de aprendizaje pueden aportar elementos relevantes en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bahamón *et al.*, 2013), ya que también clarifica la importancia que tiene el tipo de docencia y la forma de diseñar la experiencia de aprendizaje para los estudiantes.

Dimensiones de la situación y del contexto de aprendizaje

Si entendemos la situación de aprendizaje como el planteamiento de un conjunto de actividades articuladas que los estudiantes deben llevar a cabo para el logro de aprendizajes (Reyes-Gasperini, 2016), y el contexto de aprendizaje como todo lo que rodea a una situación de aprendizaje (Duarte, 2003), entonces se podría asumir que una situación de

aprendizaje solo se generaría cuando el estudiante entra en un conflicto cognitivo, es decir, cuando el diseño de aprendizaje no solo provoca que la respuesta inicial del estudiante a una tarea sea errónea, sino también cuando el mismo sistema le permite al alumno darse cuenta de ese error (Reyes-Gasperini, 2016). Aunado a esto, se debe tener presente que el aprendizaje se produce cuando una situación es contextualizada y, por tanto, comprensible.

Reyes-Gasperini (2016) plantea además que, en términos de la contextualización, los distintos tipos de contextos deben caracterizarse por ser transversales a las diferentes áreas y materias, transferibles a otras situaciones y transportables a otros momentos, ya que de este modo aportan lo necesario al proceso de aprendizaje.

Tanto la situación de aprendizaje como su contexto son valorados positiva o negativamente por los estudiantes, quienes la realizan en función de los elementos que son claves para ellos (Biggs y Tang, 2007). Estos elementos son identificados en la literatura como dimensiones que resumen los aspectos principales de un contexto de aprendizaje, como son las metas, la docencia, la carga de trabajo, la evaluación y la libertad para aprender (Ginns *et al.*, 2007; Ginns y Ellis, 2009; Webster *et al.*, 2009).

En este sentido, la responsabilidad que le cabe al profesorado de educación superior en el aprendizaje de sus estudiantes es crucial. Al respecto, el informe del ICE de la Universidad de Zaragoza (citado por Mas-Torello, 2012) plantea que uno de los elementos primordiales que debe manejar un docente universitario es la competencia pedagógica, conocimiento que resulta imprescindible en todo momento del proceso; en segundo lugar, se ubica la innovación docente, la cual se puede entender como un elemento básico para alcanzar la calidad y la mejora continua; por último, estaría el apoyo a los estudiantes, realizado a través de los planes de acción tutorial y el fomento de la autonomía del estudiante respecto de su aprendizaje.

Desde el modelo denominado 3P, propuesto por Biggs (1987) y desarrollado más adelante por otros autores (Andrews *et al.*, 1994; Prosser y Trigwell, 2006; Rosario *et al.*, 2005), la experiencia de aprendizaje de los estudiantes se asocia a factores asociados con el pronóstico, el proceso y el producto, los cuales adquieren importancia debido a la interacción entre ellos.

Según Rosario *et al.* (2005), este modelo fue desarrollado con la intención de representar la perspectiva del aprendiz en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero en él también se ilustra el rol que le corresponde al docente. De este modelo se desprende que en el “pronóstico” se presentan tres tipos de factores: los dependientes del estudiante, los

dependientes del contexto de enseñanza y los dependientes del docente (Prosser y Trigwell, 2006). En este sentido, cuando los docentes y estudiantes ingresan a una situación de aprendizaje, llevan consigo sus experiencias previas, las cuales constituyen su marco referencial para interpretar y proyectar la nueva situación de aprendizaje (Pichardo *et al.*, 2007).

En el “proceso” se conjuga la interacción entre la percepción de los estudiantes sobre los elementos relevantes del contexto (metas, docencia, carga de trabajo, evaluación y libertad para aprender) y la percepción de los docentes sobre este mismo contexto (tamaño de la clase, control de la enseñanza y carga de trabajo). También se visualiza en el proceso las formas de abordar el aprendizaje por parte de los estudiantes (profunda y superficial) y las maneras de abordar la enseñanza por parte del docente (centrada en el contenido o centrada en el aprendizaje) (Biggs, 2008).

Finalmente, se puede indicar que el “producto” o resultado del aprendizaje y de la enseñanza es determinado por la interacción de todos los factores (Doménech *et al.*, 2004); por ende, se puede incluir en este nivel tanto al rendimiento académico como a la satisfacción que brinda el aprendizaje.

Las características del modelo 3P, al cual se adscribe esta investigación, constituyen el marco referencial para analizar la evaluación de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza y las formas de abordar el aprendizaje en el contexto de las tutorías académicas.

Método

Objetivos

Analizar las valoraciones que los estudiantes de Trabajo Social hacen del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las prácticas profesionales.

Hipótesis

H1. Se espera que el estudiantado obtenga medias superiores en la buena docencia y aprendizaje profundo como manera de respaldar los procesos reflexivos que estas dimensiones conllevan.

H2. Se espera encontrar al menos tres categorías de estudiantes, con baja, mediana y alta satisfacción, y que estos últimos valoren de mejor forma la docencia en las prácticas profesionales; esto con base en la motivación intrínseca que suele tener este grupo de

estudiantes.

H3. Se espera que el estudiantado con alta satisfacción sea el que valore de mejor manera el aprendizaje profundo en el contexto de las tutorías académicas debido a la posibilidad de vinculación con la profesión que estas asignaturas les ofrecen.

H4. Se espera encontrar diferencias estadísticamente significativas en las formas de abordar el aprendizaje, a favor del aprendizaje profundo, debido a las ganancias cognitivas que este enfoque genera en el estudiantado de educación superior.

Enfoque del estudio

Este estudio tiene un carácter cuantitativo, descriptivo, comparativo e inferencial. Su finalidad es analizar las valoraciones que los estudiantes de Trabajo Social hacen del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las prácticas profesionales de la Universidad del Bío-Bío.

Participantes

En el estudio participaron 163 estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío. Todos ellos cursan las asignaturas curriculares de 1) Práctica Profesional I, ubicada en el tercer año de la malla curricular de la carrera; 2) Práctica Profesional II, asignatura cursada en cuarto año y 3) Práctica Profesional, asignatura asignada para el último año de la carrera (quinto año), la cual se encuentra asociada con la actividad de titulación (véase tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de la muestra

	Categorías	Frecuencia (n = 163)
	3. ^{er} año	60 (36.8 %)
Nivel educativo	4. ^o año	63 (38.7 %)
	5. ^o año	40 (24.5 %)

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

En esta investigación se evaluó la valoración que los estudiantes tienen acerca de la enseñanza a través del *Course Experience Questionnaire* (CEQ) y la forma que los estudiantes abordan el aprendizaje mediante el *Study Process Questionnaire* (SPQ).

1. *Course Experience Questionnaire* (CEQ). Este instrumento fue creado en Australia por Ramsden (1991) con la finalidad de analizar la valoración de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza en sus programas de estudio. Este cuestionario tiene adaptaciones y validaciones en distintos países, especialmente en el contexto de la formación inicial docente (Fryer *et al.*, 2012; González *et al.*, 2011). Contiene 17 ítems agrupados en 4 dimensiones referidas a buena docencia, metas y objetivos claros, evaluación apropiada y carga de trabajo apropiada. El CEQ corresponde a una escala Likert de 5 puntos, ante la cual el sujeto evaluado responde según su grado de acuerdo con la aseveración. Las opciones van de 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo).

Los índices de fiabilidad del instrumento de medición CEQ para este estudio, los cuales se indican en alfas de Cronbach, son de .93 para la dimensión *buena docencia*, de .73 para *metas y objetivos claros*, de .70 para *evaluación apropiada* y de .72 para *carga de trabajo apropiada*. Es decir, el instrumento en esta investigación muestra índices que van de aceptables a excelentes, de acuerdo con la clasificación de George y Mallery (2003).

2. *Study Process Questionnaire* (SPQ). Este instrumento fue creado por Biggs (1987) y reelaborado por este mismo autor y su equipo en el año 2001; este último es el que se utiliza actualmente (Biggs *et al.*, 2001). El cuestionario contiene 20 ítems distribuidos en dos dimensiones: aprendizaje superficial y aprendizaje profundo, y es ampliamente utilizado en investigación con estudiantes universitarios (Ellis *et al.*, 2008; González *et al.*, 2011; Prosser y Trigwell, 2006; Richardson, 2007). Su estructura corresponde a una escala tipo Likert de 5 puntos en donde 1 = nunca o casi nunca y 5 = siempre o casi siempre. La interpretación de los resultados se lleva a cabo comparando los puntajes en ambas escalas en una persona o un grupo determinado, y no existen normas generales como una forma de argumentar a favor de la naturaleza contextual del constructo.

Los índices de fiabilidad del instrumento SPQ, calculados en alfa de Cronbach para este estudio, son de .83 para aprendizaje superficial y de .79 para la dimensión aprendizaje profundo, es decir, se cuenta con indicadores que pueden ser catalogados entre aceptables y buenos (George y Mallery, 2003).

Finalmente, es importante señalar que ambos instrumentos fueron ajustados al

contexto de aplicación mediante un proceso de adaptación del lenguaje guiado por expertos.

Resguardos éticos

Los estudiantes recibieron una invitación voluntaria para participar en el estudio; quienes accedieron firmaron un consentimiento informado en el cual se les aseguró que sus datos serían manejados confidencialmente por los investigadores y que el estudio era anónimo, motivo por el cual no debían registrar sus nombres. Del mismo modo, se les explicó que podían dejar de participar en el momento en que lo determinasen. Esto debido al principio de libertad de participación que tiene todo proceso de investigación.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Previo a la investigación, se explicó a los participantes el objetivo del estudio tanto de forma oral como escrita. Esto se produjo en una reunión donde se acordaron los horarios de administración de los instrumentos. Esto último se realizó de forma colectiva y en horario de clases, con una duración aproximada de 15 minutos. En esta sesión se leyeron las instrucciones y se solicitó a los estudiantes que no dejaran ninguna pregunta del instrumento sin responder. Uno de los investigadores estuvo presente durante este proceso para verificar que la normativa fuera cumplida y para dar respuesta a las inquietudes que pudieran surgir.

Una vez recogida la información, las respuestas fueron vaciadas en una base de datos del programa estadístico SPSS (versión 23) para ser analizados a partir de estadística descriptiva (medias y desviaciones estándares). Asimismo, se aplicaron pruebas de comparación de grupos utilizando como factor el curso de los estudiantes. Ambos análisis se efectuaron para contar con información preliminar acerca del comportamiento de la muestra.

Además, se realizaron análisis de conglomerados para establecer la distancia entre individuos a partir de relaciones de cercanía, las cuales permitieron configurar tres estratos bien definidos. Posteriormente, se realizaron análisis de Kluster.

Resultados

Análisis descriptivo

Respecto a cada dimensión medida en los instrumentos, tal como queda reflejado en la tabla 2, la dimensión “buena docencia” muestra un alto nivel de aprobación entre los estudiantes ($M= 4.19 \pm 0.81$), y que la carga de trabajo apropiado presenta un mayor nivel de desaprobación ($M= 2.58 \pm 0.74$). En relación con la forma de abordar el aprendizaje, el aprendizaje profundo presenta un mayor nivel de aprobación ($M= 3.875 \pm 0.53$), y el aprendizaje superficial un alto nivel de desaprobación ($M= 2.19 \pm 0.65$).

Tabla 2. Puntuaciones medias obtenidas por la población en cada dimensión

Dimensión	M	D.E
Buena docencia	4.19	0.81
Metas y objetivos claros	3,59	0.67
Evaluación apropiada	3.43	0.80
Carga de trabajo apropiado	2.58	0.74
Aprendizaje superficial	2.19	0.65
Aprendizaje profundo	3.87	0.53

Fuente: Elaboración propia

Análisis inferenciales

Respecto a los análisis inferenciales por curso, se rechazaron las pruebas de normalidad ($p < .001$), por lo que se aplicó el test de Kruskal-Wallis. Al respecto, se puede informar que los resultados del test indican que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de carga de trabajo apropiado ($p=.03^*$) y aprendizaje profundo ($p=.04^*$). Esto significa que los alumnos de cuarto año están más de acuerdo que el resto de cursos en cuanto a que la carga de trabajo es apropiada para ellos; asimismo, los estudiantes de tercer año están más de acuerdo que los demás cursos en aprender bajo un enfoque de aprendizaje profundo (tabla 3).

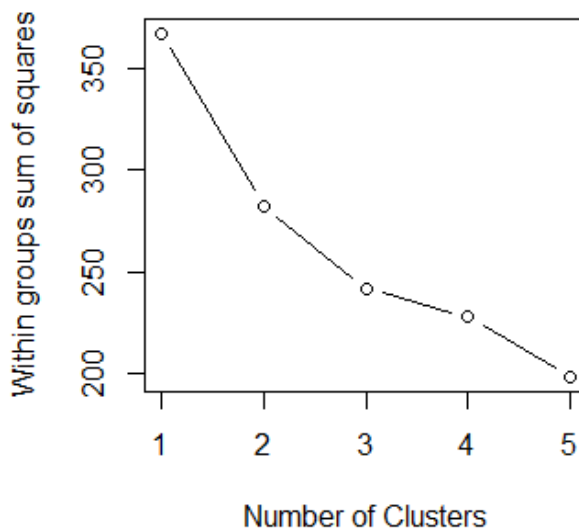
Tabla 3. Diferencias por curso en el nivel de acuerdo en cada dimensión

Dimensión	Tercero n=60	Cuarto n=63	Quinto n=40	p
Buena docencia	4.5	4.3	4.0	.06
Metas y objetivos claros	3.5	3.8	3.6	.96
Evaluación apropiada	3.3	3.3	3.5	.58
Carga de trabajo apropiado	2.5	2.8	2.3	.03*
Aprendizaje superficial	2.1	2.2	2.1	.46
Aprendizaje profundo	4.0	3.8	3.7	.04*

Fuente: Elaboración propia

Se ha realizado, además, un análisis de conglomerados con la finalidad de determinar si los estudiantes de Trabajo Social conforman una población heterogénea en sus respuestas (figura 1). Preliminarmente, se ha llevado a cabo de forma exploratoria un análisis de conglomerados basado en k-medias, utilizando las cinco dimensiones de la escala, con lo cual se obtuvo un número óptimo de $k = 3$ conglomerados.

Figura 1. Suma cuadrática por número de clúster



Fuente: Elaboración propia

La distribución de los estudiantes con base en esos conglomerados se muestra en la tabla 4: el clúster 1 con 24 %, el clúster 2 con 60 % y el clúster 3 con 16 %.

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes por grupos

Cantidad de estudiantes (n=163) (porcentaje)	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
k = 3	39 (24 %)	98 (60 %)	26 (16 %)

Fuente: Elaboración propia

A continuación, para efectos de estimar el modelo de Kluster y considerando que las puntuaciones de las escalas son cuantitativas, se han agrupado en tres categorías: la primera “en desacuerdo”, en cuyo caso se agrupa a los estudiantes cuyo promedio está entre 1 y 2.9; en “neutral” a los promedios ubicados entre 3 y 3.9 puntos, y en “de acuerdo” a los promedios entre 4 y 5 puntos. Los resultados del análisis de Kluster se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Categorías y clases por cada dimensión

Categorías	Clase 1	Clase 2	Clase 3
	Alta satisfacción	Mediana satisfacción	Baja satisfacción
	C1	C2	C3
Tamaño de la clase	0.22	0.57	0.21
Buena docencia			
1: En desacuerdo	0.18	0.06	0.15
2: Neutral	0.12	0.07	0.60
3: De acuerdo	0.70	0.87	0.25
Metas y objetivos claros			
1: En desacuerdo	0.31	0.02	0.26
2: Neutral	0.32	0.49	0.74
3: De acuerdo	0.36	0.49	0.00
Evaluación apropiada			
1: En desacuerdo	0.55	0.00	0.42
2: Neutral	0.21	0.49	0.58
3: De acuerdo	0.24	0.51	0.00
Carga de trabajo apropiado	0.83		
	0.10	0.52	0.79
1: En desacuerdo	0.07	0.42	0.19

2: Neutral		0.06	0.02
3: De acuerdo			
Aprendizaje superficial			
1: En desacuerdo	0.70	0.98	0.86
2: Neutral	0.22	0.02	0.14
3: De acuerdo	0.08	0.00	0.00
Aprendizaje profundo			
1: En desacuerdo	0.19	0.00	0.00
2: Neutral	0.00	0.56	1.00
3: De acuerdo	0.81	0.44	0.00

Fuente: Elaboración propia

El primer grupo (columna 1 de la tabla 5), representa al 22 % de la población de estudiantes, cuya mayor probabilidad de estar *de acuerdo* se haya en buena docencia (0.70), metas y objetivos claros (0.36) y aprendizaje profundo (0.81); *en desacuerdo* se haya en evaluación apropiada (0.55), carga de trabajo apropiado (0.83) y aprendizaje superficial (0.69). Este grupo ha sido designado con el rótulo de *alta satisfacción*.

El segundo grupo mostrado en la tabla 5 representa al 57 % de la población de estudiantes, cuya mayor probabilidad de estar *de acuerdo* es en buena docencia (0.87), metas y objetivos claros (0.49) y evaluación apropiada (0.51); de estar *en desacuerdo* en carga de trabajo apropiado (0.52) y aprendizaje superficial (0.98). La mayor probabilidad de opinar de forma neutral es en el aprendizaje profundo (0.56). Este grupo se ha denominado de *mediana satisfacción*.

El tercer grupo representado en la tabla 5 constituye el 21 % de la población de estudiantes, cuya mayor probabilidad de estar *en desacuerdo* se da en carga de trabajo apropiado (0.79) y aprendizaje superficial (0.86); mientras que hay mayor probabilidad de opinar de forma *neutral* en buena docencia (0.60), metas y objetivos claros (0.74), evaluación apropiada (0.58) y aprendizaje profundo (1.00). Este grupo se ha denominado de *baja satisfacción*.

Posteriormente, utilizando el teorema de Bayes, se clasificó a los participantes en grupos según la probabilidad de caer en una de las tres clases. Los resultados para esta muestra permiten indicar que 100 estudiantes, equivalentes al 61 %, se agrupan en la categoría de mediana satisfacción (tabla 6), lo cual indica un mayor porcentaje en esta

categoría, considerando las dimensiones evaluadas.

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes ubicados en cada clase

Datos	Clase 1 (Alta satisfacción)	Clase 2 (Mediana satisfacción)	Clase 3 (Baja satisfacción)
Número de Estudiantes (n=163)	31	100	32
Porcentaje	19%	61%	20%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se utilizó una matriz de confusión con la intención de confirmar los resultados obtenidos y dar mayor fiabilidad a los datos (véase tabla 7).

Tabla 7. Matriz de confusión

Grupos	Clase 1 (Alta satisfacción)	Clase 2 (Mediana satisfacción)	Clase 3 (Baja satisfacción)
Clúster 1	25	7	7
Clúster 2	0	93	5
Clúster 3	7	0	19

Nota: *% de clasificación correcta: 84.04 %

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 6, los resultados del análisis de Kluster confirman lo obtenido anteriormente. En definitiva, existen tres grupos dentro de los estudiantes con el 84 % de coincidencias respecto al análisis inicial.

Discusión

Una de las restricciones del estudio ha sido considerar solo a estudiantes de una casa de estudios; sin embargo, cabe señalar que la pretensión no ha sido generalizar, sino ofrecer una panorámica acerca de la valoración que este estudiantado tiene del aprendizaje logrado en las prácticas profesionales en las instancias de tutoría académica. Aun así, la muestra con la que se ha contado ha sido suficiente para realizar y sostener los análisis estadísticos realizados en este estudio, los cuales pueden servir como insumo para discutir la mejora de las tutorías académicas debido a la importancia que tienen en la formación profesional.

En cuanto a los resultados, es importante señalar que las hipótesis planteadas han sido confirmadas. En primer lugar, las medias obtenidas en las dimensiones de buena docencia y aprendizaje profundo fueron superiores, es decir, existe una valoración más positiva en ambas. Además, se encontraron tres categorías de estudiantes, de los cuales los de alta y moderada satisfacción valoraron de mejor forma la docencia; de hecho, fueron estos grupos quienes valoraron mejor el aprendizaje profundo. Finalmente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del aprendizaje profundo.

Sobre los anteriores aspectos, Marchant *et al.* (2017) señalan que los enfoques de aprendizaje utilizados por los estudiantes se relacionan con las experiencias de aprendizaje, por lo que resulta relevante que estas favorezcan el aprendizaje profundo. Al respecto, los resultados de este estudio indican un porcentaje importante de estudiantes que valoran positivamente el aprendizaje profundo debido a las ganancias cognitivas que este enfoque genera (Yao-Ping y Chun-Chun, 2019).

Conclusiones

En este estudio se analizaron las valoraciones de estudiantes de la carrera Trabajo Social sobre la experiencia y las formas de abordar el aprendizaje en el contexto de las prácticas profesionales. Luego de un análisis descriptivo, se puede indicar que los estudiantes, de forma general, evalúan de forma positiva la docencia, lo cual se demuestra en el un alto nivel de acuerdo en esta dimensión. En cambio, se observa una percepción negativa sobre la carga de trabajo, con alto nivel de desacuerdo. Por eso, se puede afirmar que los estudiantes valoran sus actividades de práctica, aun cuando consideran que estas implican una carga de trabajo excesiva.



En relación con la forma de abordar el aprendizaje, los estudiantes mostraron un alto nivel de desacuerdo ante la dimensión “aprendizaje superficial”, así como un alto nivel de acuerdo en “aprendizaje profundo”. De estas respuestas se deduce que los estudiantes atribuyen sentido a sus prácticas; además, se cree que estos datos ofrecen mayor confiabilidad por la coherencia que presentan estos resultados.

Al separar el análisis por curso académico, el cual se realizó a partir del test de Kruskal-Wallis, es posible indicar que los estudiantes de cuarto año presentan diferencias estadísticamente significativas respecto a los demás cursos en la valoración de la dimensión “carga de trabajo apropiada”, en términos de un mayor nivel “de acuerdo” con esta dimensión. Se estima que esta elección podría deberse a que los estudiantes de cuarto año ya cuentan con la experiencia de una práctica previa, por lo que disponen de estrategias de organización del tiempo para dedicarse de mejor forma a esta tarea. Tampoco se encuentran en la última práctica, la cual implica una mayor responsabilidad y exige de los estudiantes un mayor compromiso y carga de trabajo. En otras palabras, esta es una práctica intermedia, de ahí que el nivel de autonomía y de exigencia sea moderado.

Desde otra dimensión, se observa que los estudiantes de tercer año están más “de acuerdo” que los demás cursos en que abordan el aprendizaje de manera profunda, dimensión en la que se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto de los demás cursos. Este dato podría estar indicando que la mayor cercanía de los estudiantes de tercer año con la teoría les permitiría conectar de mejor forma con el aprendizaje profundo como estrategia para abordar el aprendizaje.

Por otra parte, el análisis inferencial refleja la presencia de tres grupos de estudiantes, los cuales se ubican en tres clases definidas como alta satisfacción, mediana satisfacción y baja satisfacción. Estas categorías agrupan a estudiantes que están a gusto, medianamente a gusto o en disgusto con sus estudios, según la clase en que se ubican sus respuestas, las cuales resultaron fáciles de denominar debido a la consistencia con la que representan los datos. Así se tiene que los estudiantes con alta y mediana satisfacción (70 % y 87 %) —es decir, estudiantes que gustan de sus estudios— tienden a valorar de mejor forma la docencia, lo cual es completamente lógico.

De este mismo modo, un gran porcentaje de estudiantes con alta satisfacción, mediana satisfacción y baja satisfacción (70 %, 88 % y 86 %, respectivamente) se manifiesta en desacuerdo con el aprendizaje superficial y el 81 % de estudiantes altamente satisfechos está de acuerdo con el aprendizaje profundo. Se puede indicar que para todos los estudiantes

agrupados en las distintas clases (alta satisfacción 83 %, mediana satisfacción 52 % y baja satisfacción), la carga de trabajo es una dimensión en la que se manifiestan en desacuerdo, lo que podría interpretarse como una sensación generalizada de sobrecarga de trabajo, elemento negativo en la experiencia de aprendizaje.

Los resultados de este estudio permiten indicar que hay un soporte lógico que apoya los datos obtenidos, pues los estudiantes altamente satisfechos —y, por tanto, motivados con su formación— son quienes valoran mejor el aprendizaje profundo en el proceso de prácticas, ya que, a su juicio, este les permite profundizar en temáticas emergentes que generan mayor interés. Estos datos implican, además, la existencia de un requerimiento importante de estos estudiantes al momento de abordar el aprendizaje.

Finalmente, cabe indicar que el tipo de análisis llevado a cabo en este estudio no es muy habitual en investigaciones sobre educación; en consecuencia, se puede afirmar que este trabajo presenta resultados novedosos que podrían proyectarse a otros contextos de formación universitaria.

Futuras líneas de investigación

Los estudios que se desprenderán de esta base investigativa implicarán ampliar la muestra a estudiantes de otras instituciones educativas para que puedan servir de antecedente para aplicar el aprendizaje profundo en la formación universitaria. Además, resulta importante destacar que en la educación superior las líneas de formación práctica constituyen un aspecto relevante debido a que vinculan a quien se forma con el mundo profesional, de ahí que esta sea una valiosa línea de investigación para profundizar.

Agradecimientos: Este trabajo fue desarrollado en el contexto del proyecto de docencia interno financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío, Chile, denominado “Aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado a través de las tutorías académicas en la escuela de trabajo social de la universidad del Bío-Bío”, código: 185124 2/D.

Referencias

- Álvarez, J. A., Álvarez, T., Sandoval, R. J. y Aguilar, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9(18), 833-844. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474>
- Anabalón, Y., Concha, M. y Mora, M. (2018). Tutorías académicas y prácticas profesionales: invitación al desempeño profesional inicial en la formación trabajadores sociales. Conrado, 54, 51-64. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.51>
- Andrews, J., Violato, C., Rabb, K. y Hollingsworth, M. (1994). Validity study of Biggs' three-factor model of learning approaches: a confirmatory factor analysis employing a Canadian sample. British Journal of Educational Psychology, 64(1), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01093.x>
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L. y Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje, relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. Pensamiento Psicológico, 11(1), 115-129. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80127000005>
- Biggs, J. (1987). Student approaches to learning and studying", Research monograph Melbourne". Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. Higher Education Research & Development, 82(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>
- Biggs, J. (2008). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.
- Biggs, J. y Tang, C.S. (2007). Teaching for quality learning at university: what the student does (3rd ed.). Philadelphia, Pa. Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psychology, 71(1), 133-149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12(1), 181-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956810>
- Capa, L., Rojas, W. y Barreto, L. (2020). La tutoría, un procedimiento para determinar condicionantes de orientación y refuerzo académico. Conrado, 16(73), 54-63.

<https://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado/article/view/1270>

- Castañeda Sánchez, W. A., Polo Escobar, B. R. y Vega Huincho, F. (2023). Artificial neural networks: a measurement of forecast learnings as potential demand. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 27(118), 51-60. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.686>
- CNA-Chile (2015). Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. Resolución exenta n.º DJ 009-4.
- Crispín, M. L. (2011). Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia. Publicaciones de la Universidad Iberoamericana, A. C.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Alianza Editorial.
- Doménech, F., Jara, P. y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16, 32-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716106>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Ellis, R., Goodyear, P., Brillant, M. y Prosser, M. (2008). Student experiences of problem-based learning in pharmacy: conceptions of learning, approaches to learning and the integration of face-to-face and on-line activities. *Advances in Health Sciences Education*, 13(5), 675-692. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-007-9073-3>.
- Ellis, R., Goodyear, P., Calvo, R. y Prosser, M. (2008). Engineering students' conceptions of and approaches to learning through discussions in face-to-face and online contexts. *Learning and Instruction*, 18(3), 267-282. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.06.001>
- Ellis, R., Goodyear, P., O'Hara, A. y Prosser, M. (2007). The university student experience of face-to-face and online discussions: coherence, reflection and meaning. *Journal ALT-J Research in Learning Technology*, 15(1), 83-97. <https://doi.org/10.3402/rlt.v15i1.10927>
- Esteban, F. y Caro, M. C. (2023). El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 73-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8807258>
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En F. Michavila y J. García Delgado

- (eds.), La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad. CAM-Cátedra UNESCO.
- Fryer, L., Ginns, P., Walker, R. y Nakao, K. (2012). The adaptation and validation of the CEQ and the R-SPQ-2F to the Japanese tertiary environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 549-563. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02045.x>
- Gallardo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415-435. <https://www.researchgate.net/publication/265790671>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Ginns, P. y Ellis, R. (2009). Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 652-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00861.x>
- Ginns, P., Prosser, M. y Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603-615. <https://doi.org/10.1080/03075070701573773>
- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I. y Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la Educación*, 35, 21-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n35.95>
- Lingard, J., Minasian-Batmanian, L., Vella, G., Cathers, I. y Gonzalez, C. (2009). Do students with well-aligned perceptions of question difficulty perform better? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(6), 603-619. <https://doi.org/10.1080/02602930802287249>
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: avances y desafíos. *Educación*, 2(2), 379-398. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/311814>.
- Marchant, J., Fauré, J. y Abricot, N. (2017). Adaptación y validación preliminar del SPQ y el CEQ para el estudio de la formación en docencia universitaria en el contexto chileno. *Psykhé*, 25(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.873>
- Marton, F. y Saljo, R. (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell and N. J.

- Entwistle (eds.), *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed.). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Mas-Torello, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6109>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial GRAÓ.
- Pichardo, M. C., García, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15590101>
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 405-419. <https://doi.org/10.1348/000709905X43571>
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire, *Studies in Higher Education*, 16, 129-150. <https://doi.org/10.1080/03075079112331382944>
- Reyes-Gasperini, D. (2016). *Empoderamiento docente desde una visión socioepistemológica: una alternativa para la transformación y la mejora educativa*, Tesis de Doctorado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Richardson, J. (2007). Motives, attitudes and approaches to studying in distance education, *Higher Education*, 54(3), 385-416. <https://www.jstor.org/stable/29735118>
- Román-Aliste, S. y Anguita-Osuna, J. E. (eds.). (2022). *La formación integral del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar*. ESIC.
- Rosario, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30. <https://www.psicothema.com/pdf/3059.pdf>
- Sánchez, A. y Ortega, J. (2022). La eficacia educativa en un Instituto de Educación Superior, en tiempos de pandemia. *Hallazgos*, 20(39), 1-28. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/7695>
- Torre-Puente, J. C. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad.

Universidad Pontificia Comillas Madrid.

Universidad del Bío-Bío. (2008). Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío.
Ediciones Universidad del Bío-Bío.

Webster, B., Chan, W., Prosser, M. y Watkins, D. (2009). Undergraduates' learning experience and learning process: quantitative evidence from the East", Higher Education, 58(3), 375-386. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9200-6>

Yáñez, E. (2021). Factores que inciden en la eficacia escolar en Latinoamérica: Una revisión sistemática. Revista Convergencia Educativa, 9, 45-72. <http://doi.org/10.29035/rce.9.45>

Yao-Ping, M. y Chun-Chun, C. (2019). The Effect of Instructor's Learning Modes on Deep Approach to Student Learning and Learning Outcomes. Educational sciences: theory & practice, 19(3), 65-85. <http://doi.org/10.12738/estp.2019.3.005>

Zabalza, M. A. (2003). Las competencias docentes. Narcea.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Nelly Lagos San Martín «principal»
Metodología	Marcela Concha Toro «principal»
Software	Juan Pablo Hidalgo «principal»
Validación	Marcela Mora Donoso «principal»
Análisis Formal	Juan Pablo Hidalgo «principal»
Investigación	Marcela Concha Toro «principal»
Recursos	Yasna Anabalón Anabalón «principal»
Curación de datos	Yasna Anabalón Anabalón «principal»
Escritura - Preparación del borrador original	Nelly Lagos San Martín «principal»
Escritura - Revisión y edición	Nelly Lagos «principal», Marcela Concha «igual», Yasna Anabalón «igual»
Visualización	Nelly Lagos San Martín «principal»
Supervisión	Nelly Lagos San Martín «principal»
Administración de Proyectos	Yasna Anabalón Anabalón «principal»
Adquisición de fondos	Marcela Concha «principal», Nelly Lagos, «igual», Yasna Anabalón «igual», Marcela Mora «que apoya».