

Competencias docentes para una enseñanza centrada en el aprendizaje en educación superior

Teaching competences for teaching focused
on learning in Higher Education

Silvia García-Leiva^a
M.^a Asunción Romero-López^a

^aUniversidad de Granada, España.
silviagarcia02@correo.ugr.es, romerol@ugr.es

RESUMEN

En este artículo se muestra la percepción que tienen los docentes de la Universidad Tecnológica de Chile sobre las competencias requeridas para gestionar un modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje. El estudio se realizó con un enfoque cualitativo mediante entrevistas realizadas a los 12 docentes mejor evaluados por sus estudiantes, las cuales fueron codificadas y analizadas con el apoyo de Atlas.ti. Los resultados permiten afirmar que los factores que los docentes consideran primordiales para una enseñanza centrada en el aprendizaje son: la participación estudiantil, la motivación, la confianza y la relación estudiante-profesor, y aunque existe la predisposición del profesorado para actuar en un clima de flexibilidad, apertura y sensibilidad hacia los problemas del estudiantado, se observan limitaciones para ejercer la función tutorial, lo cual pudiera mermar en el liderazgo docente. El artículo finaliza sugiriendo nuevos estudios que permitan profundizar en torno a los factores anteriormente mencionados.

Palabras clave: educación superior, competencias docentes, enseñanza centrada en el aprendizaje, competencias relacionales, participación y motivación.

ABSTRACT

This article shows the perception that teachers at the Technological University of Chile have about the competencies required to manage a teaching model focused on learning. The study was carried out with a qualitative approach through interviews with the 12 teachers best evaluated by their students, which were coded and analyzed with the support of Atlas.ti. The results allow us to affirm that the factors that teachers consider essential for teaching focused on learning are: student participation, motivation, trust and the student-teacher relationship, and although there is a predisposition on the part of teachers to act in a climate of flexibility, openness and sensitivity towards the students' problems, limitations are observed in exercising the tutorial function, which could undermine teaching leadership. The article ends by suggesting new studies that allow us to delve deeper into the aforementioned factors.

Key words: Higher Education, Teaching skills, learning centered teaching, Relational skills.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior ha experimentado profundos cambios desde la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del Espacio Común de Educación Superior entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe (ALCUE) respectivamente. Esto significa que muchas universidades han debido adaptar sus procesos formativos a las recomendaciones sugeridas por el nuevo paradigma educativo: el Modelo de Formación por Competencias.

De manera general la competencia puede entenderse como “un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (Zabalza, 2006); aun así, es un concepto difícil de definir por la complejidad humana y contextual donde se analiza este término, en este caso dentro del aula de clase. De hecho, autores como (Ruiz-Corbella y Aguilar, 2017), identificaron hasta 40 definiciones de competencias dentro del ámbito universitario en las últimas cuatro décadas. Por lo tanto, dar una definición generalizada de competencia es una tarea compleja ya que engloba saberes relacionados tanto con los contenidos de la disciplina como con los conocimientos pedagógicos, pero también con las habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), junto con saber hacer qué y del saber hacer cómo (Tejada, 2013).

Para los fines de este artículo se asume el planteamiento de Boyatzis (1982) quien define las competencias como las características que subyacen en una persona, causalmente relacionadas con un buen desempeño en un determinado puesto de trabajo. De este modo, la formación por competencias es concebida como un proceso de enseñanza-aprendizaje que está especialmente orientado a que las personas adquieran las habilidades, los conocimientos y las destrezas que necesitan para mejorar su desempeño profesional (Cejas et al., 2019), entendiéndose que tales competencias provienen de diversos ámbitos teóricos, lo cual sustenta la fortaleza del concepto y su forma de aplicación en los contextos académicos, científicos, sociales y empresariales (Levy-Leboyer, 1997).

El modelo educativo de formación por competencias considera los procesos cognitivo-conductuales que permiten llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (Delors, 1996). Entre estos procesos destacan por su interés los comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer). Además, el modelo de competencias ha modificado la manera de enseñar poniendo al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo fundamental es que el estudiante aprenda, que aprenda a aprender, que se convierta en un ciudadano activo y constructivo, y que adquiera competencias para el aprendizaje permanente, tal como lo plantea el proceso de convergencia europea con la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (Gargallo et al., 2020).

Es por ello que, en la actualidad, se demanda un docente formado, capaz de afrontar situaciones diversas en el aula a la hora de configurar oportunidades de aprendizaje, dinamizar grupos heterogéneos, gestionar el trabajo en equipo eficazmente, innovar constantemente y promover una comunicación asertiva y fluida con sus estudiantes y entre sus pares (Manzanal et al., 2022); sin embargo, y aún con el clima de educación superior en constante cambio, los profesores universitarios a menudo siguen confiando en las prácticas educativas tradicionales centradas en el profesor.

Esta demanda docente ha alterado las funciones, roles y tareas asignadas al profesor universitario, a quien se le exige el desarrollo de nuevas competencias para ejercer adecuadamente sus funciones profesionales, incluyendo el desarrollo de sus capacidades digitales (Sanz-Benito et al., 2023). Al respecto, López et al. 2020, añaden que el enfoque constructivista social asociado al aprendizaje por competencias conlleva modificaciones significativas en la forma de producirse la relación entre el profesor y el estudiante, así como también en la integración de las dimensiones cognitiva, social y emocional.

Es así como la importancia y complejidad de las competencias docentes las ha llevado a ser un campo ampliamente estudiado y de creciente interés en el ámbito académico y científico. Sin embargo, el apogeo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), acelerado por la pandemia del COVID-19, ha centrado la atención y el interés de los investigadores para profundizar en una competencia específica: la competencia digital docente, lo cual ha extendido la producción científica sobre este objeto de estudio, permitiendo a los investigadores realizar múltiples revisiones sistemáticas de la literatura (Sánchez-Caballé et al., 2020; Spante et al., 2018; Zhao et al., 2021) o a realizar validaciones de instrumentos para intentar medirla (Tourón et al., 2018).

Pero el mayor interés por la competencia digital docente ha ocasionado un rezago investigativo de las competencias emocionales, las cuales deben desarrollarse a la par de las competencias profesionales para conseguir una formación integral del docente y lograr un adecuado balance entre lo profesional y lo personal (Toribio y Deroncele, 2022). Esto hace suponer que el docente debe cumplir sus funciones pedagógicas haciendo uso de los conocimientos, cualidades y competencias técnicas y personales requeridas para emplear de manera efectiva las estrategias didácticas centradas en el aprendizaje y colocar en el centro de la actividad docente al estudiante.

La búsqueda de mejores formas de enseñanza, donde se apliquen los mecanismos que favorecen el aprendizaje de las personas, ha propiciado el surgimiento de la enseñanza centrada en el alumno (ECA), la cual es heredada de los métodos activos o globales surgidos en el siglo XX, que colocan al alumno, y no al maestro, en el control del proceso educativo. En este modelo de enseñanza el maestro diseña la situación de aprendizaje, apoya y retroalimenta las realizaciones de los alumnos, pero este es el responsable de su propio aprendizaje (Guzmán, 2011; Tourón, 2021). Sin embargo, ante la complejidad y dinamismo de esta profesión es necesario escuchar la voz de los actores a partir de su experiencia, a fin de identificar cuáles consideran ellos que son los atributos más valorados por los estudiantes (Galbán y Ortega, 2021).

En este sentido, resulta interesante profundizar en la opinión del profesorado universitario sobre cómo valoran ciertas competencias que se precisan para ejercer su docencia (Manzanal et al., 2022) y de ese modo indagar cuáles son las competencias que favorecen una enseñanza centrada en el aprendizaje y permitan que el profesorado sea mediador y articulador de buenos entornos y experiencias de aprendizaje, sin dejar de lado el importante papel que desempeñan los factores ambientales para la habilitación de prácticas de enseñanza creativas, tal como lo afirman Ismayilova y Bolander (2023) cuando argumentan sobre la necesidad de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, para así resolver problemas en situaciones de enseñanza desafiantes e introducir innovaciones en la labor docente.

Con base en lo planteado, el objetivo de la investigación fue determinar la posesión, por parte de los docentes, de las competencias requeridas para gestionar un modelo de

enseñanza centrado en el aprendizaje, dirigido a estudiantes de la Universidad Tecnológica de Chile (INACAP).

La investigación es de particular interés para el caso de la educación superior en Chile, ya que los cambios curriculares ocurridos en el sistema educativo chileno durante los últimos años, junto a la masificación de la matrícula de pregrado, significó el ingreso a la Educación Superior de jóvenes procedentes de sectores que habían estado históricamente excluidos. Estos cambios desafían al profesorado, no solo a gestionar su quehacer docente con metodologías activas e innovadoras para lograr el aprendizaje significativo, sino también a acortar las brechas de entrada de los estudiantes que provienen, en su mayoría, de entornos diversos desde el punto de vista social, económico, territorial y cultural, lo cual se constituye en un factor determinante para desarrollar un entorno educativo capaz de responder a la heterogeneidad del estudiantado (Maldonado, 2018). Esto crea la necesidad de detectar las características del profesor universitario para actualizarse en función de las competencias requeridas para responder a las nuevas realidades.

Desde esta mirada, la Universidad Tecnológica de Chile (INACAP) busca adaptarse al nuevo escenario conservando su herencia de años de formación de técnicos y profesionales de excelencia, y para ello asumió el enfoque de formación orientada a competencias. Es así como su modelo curricular se ha propuesto profundizar en los propósitos institucionales de progresión académica para sus estudiantes con un currículo actualizado e innovador, que integre las competencias laborales y sociales, y el diseño de instancias de perfeccionamiento, para que los académicos interioricen y apliquen estrategias activas de aprendizaje bajo un modelo definido como: “Aprender Desarrollando con foco interdisciplinario y con sistemas de evaluación que evidencien desempeños”¹.

En la Tabla 1 se muestran las competencias docentes que, de acuerdo con diferentes teóricos, son requeridas para una enseñanza centrada en el aprendizaje.

Tabla 1. Competencias docentes para una enseñanza centrada en el aprendizaje

Categorías	Dimensiones	Autores considerados
Relacionales	Comunicativas	Asún et al.(2013); Dubet (1998); González Galán, (2004); Kim (2021); Klett (2022); Koellner y Greenblatt (2018); Mas-Torelló y Olmos-Rueda (2016); Orpinas y Horne (2010); Parra et al. (2015); Toribio y Deroncele (2022); Trianes (2000); Zabalza (2011)
	Función tutorial	
Personales	Motivación Sensibilidad Empatía	Ahmad Uzir et al. (2020); Díaz-López et al. (2020); Galbán y Ortega (2021); Granero-Gallegos et al. (2021); Hoyland et al. (2021); Karabulut-Ilgu et al. (2018); Maldonado (2018); Malinauskas y Pozeriene (2020); McCombs y Whisler (2000); Melgar et al. (2019), Moreno et a l. (2018); Mouratidis et al. (2018); Perrenoud (2004, 2012);Poulou (2018); Quiroz et al. (2022); Sánchez-Bolívar et al. (2022); Trigueros et al. (2020)

¹ Fuente: INACAP (2012). Modelo Curricular. Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado. Documento interno (no publicado).

Competencias relacionales

Esta competencia se refiere a la capacidad del docente para construir, de manera intencional, una relación interpersonal con sus alumnos con el objetivo de influenciar y provocar cambios en sus conocimientos, conductas, sentimientos y comportamientos. Mediante esta competencia el docente tiene la habilidad de hacer frente a importantes retos que pueden afectar el clima de aula, tales como el tamaño de las clases, el tipo de liderazgo del docente y los grados de autonomía del docente para innovar sus prácticas pedagógicas (Toribio y Deroncele, 2022).

Además, las habilidades comunicativas son esenciales para estimular la interacción entre el profesor-alumno y alumno-profesor. En consecuencia, se debe estar capacitado para dirigir grupos, potenciar dinámicas participativas en un ambiente de trabajo cooperativo y retroalimentar con críticas constructivas al alumnado (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016). Lo anterior adquiere mayor significancia si se considera que los estudios sobre el desarrollo de competencias sociales del profesorado se sustentan en el hecho de que la interacción socioeducativa es el núcleo del trabajo pedagógico de los profesores (González Galán, 2004; Orpinas y Horne, 2010; Trianes, 2000), siendo también un nicho de creciente interés investigativo en la academia, pues es allí donde interactúan estos sujetos socioculturales al entrelazarse historias de vida, experiencias vitales, valores y expectativas que dan vida a un proceso de socialización secundaria (Dubet, 1998), por lo que la convivencia y el clima al interior y fuera del aula juegan un rol central en la gestión del conocimiento de los estudiantes.

Otros estudios sostienen que una variable clave para lograr los efectos positivos del modelo de formación por competencias es el grado de coincidencia que exista entre las competencias comunicativas y relacionales de docentes, y lo que los estudiantes esperan de sus profesores (Asún et al., 2013). Para ello, las instituciones educativas deben proveer las bases estructurales, normativas y procedimentales que hagan posible alcanzar ese grado de coherencia en áreas como la planificación, el sistema de evaluación, la responsabilidad del docente y la dinámica de los procesos pedagógicos.

Este nuevo estilo de relación puede generar un mayor nivel de estrés en el profesorado. De ahí la importancia de crear el marco de condiciones, implícitas o explícitas, sobre los modos de relación entre profesores y estudiantes; es decir, lo que cada uno puede esperar del otro (Kim, 2021).

Estudios biográficos de profesores revelan que durante su trayectoria estudiantil asumen métodos de enseñanza de sus maestros, los cuales tienen un impacto más importante en su enseñanza que los cursos de formación docente a los que asisten durante el ejercicio profesional (Masduki et al., 2019; Maseko y Khoza, 2021; Zhang et al., 2021). Incluso, se ha argumentado sobre la influencia que las formas de enseñanza recibidas por los profesores tienen en la práctica pedagógica, concretamente en aspectos tales como la motivación y las habilidades para impartir conocimientos (Ahmed et al., 2021), lo cual allana el camino para comprender que la adopción de un modelo de aprendizaje por competencias enfrenta el reto de capacitar a los docentes en un modelo de enseñanza que es ajeno al que recibieron durante su formación pedagógica, enfatizándose con ello la necesidad de la formación permanente del profesorado, entendida como una serie de actividades organizadas para involucrar a los docentes en mejorar sus conocimientos y habilidades, y ampliar sus enfoques profesionales (Koellner y Greenblatt, 2018).

Lo anterior enfatiza la importancia de considerar el contexto cultural para pensar en el rol que ejerce el docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que tal como lo manifiesta Klett (2022), existen factores externos al estudiante, como “las características del contexto en el cual se lleva a cabo el aprendizaje y los rasgos de la cultura educativa allí presente” (p. 139), que condicionan el proceso de captación y transformación de los fenómenos lingüístico-discursivos, pragmáticos y culturales que están implícitos en las prácticas pedagógicas.

Competencias personales

Las percepciones de los docentes sobre las habilidades de aprendizaje social y emocional, se relacionan con las características de personalidad y con el nivel de motivación que exhiben durante las prácticas pedagógicas, lo cual también encuentra vinculación con la motivación del estudiante hacia los procesos de aprendizaje (Poulou, 2018; Quiroz et al., 2022) y a una mayor participación estudiantil, que puede verse reflejada en una mejora del rendimiento académico (Karabulut-Ilgu et al., 2018), y un aumento en el dominio de los contenidos (Ahmad Uzir et al., 2020); de ahí que, dentro del ámbito educativo, la motivación es un amplio constructo en el que influyen múltiples aspectos.

Estudios recientes en esta disciplina apuntan a la necesidad de que se optimice el proceso cognitivo a través de la consideración de fundamentos neurocientíficos que mejoren la experiencia educativa, por lo que en un contexto de aprendizaje centrado en el estudiante se requiere considerar la influencia de la motivación y de la autorregulación emocional (Moreno et al., 2018). En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje debiera articularse a través de tareas que atiendan a la adquisición de la motivación y su extrapolación a otras esferas del comportamiento humano, partiendo de la premisa de que el estilo de enseñanza del docente incide directamente en la motivación del estudiante (Granero-Gallegos et al., 2021), del mismo modo que la autonomía percibida por los estudiantes influye de manera significativa en su nivel de motivación (Mouratidis et al., 2018).

Para Malinauskas y Pozeriene (2020), quienes hacen referencia al contexto de la educación superior, una alta motivación intrínseca favorece el pensamiento crítico, el desarrollo académico y la capacidad de los estudiantes para desarrollar estrategias metacognitivas, lo cual no solo impacta en su comportamiento dentro del contexto del aula, sino que también puede tener consecuencias en su estilo de vida (Trigueros et al., 2020). Sobre este particular, investigaciones recientes han demostrado que la sociabilidad, la comunicación y la asertividad son variables que influyen en el grado de motivación del alumnado (Sánchez-Bolívar et al., 2022), lo cual parece estar asociado con una mayor posibilidad de despertar la vocación científica (Díaz-López et al., 2020), mejor autopercepción de liderazgo (Hoyland et al., 2021) y mayor efectividad en la toma de decisiones (Melgar et al., 2019).

2. MÉTODO

La investigación se realizó desde una perspectiva interpretativista, siguiendo un enfoque cualitativo que permitió comprender los puntos de vista de los docentes que viven inmersos en el contexto académico de la Universidad Tecnológica de Chile (INACAP) con sede en

la ciudad de Valdivia. Para ello se aplicó una entrevista a los 12 docentes mejor evaluados por sus estudiantes en los últimos años, a través de la encuesta de evaluación docente de esa universidad, de manera tal que mediante sus relatos se identifican categorías emergentes sobre factores relevantes para una enseñanza centrada en el aprendizaje, concretamente en cuanto a sus competencias relacionales y personales (Tabla 2).

Tabla 2. Estructura del guión de entrevista utilizado durante la investigación

Categorías	Dimensión	Preguntas
Competencias Relacionales	Comunicación	1. ¿Cómo es su relación con sus estudiantes? 2. ¿De qué manera se relaciona con ellos? 3. ¿Cómo es su comunicación con relación a la enseñanza centrada en el aprendizaje?
	Función tutorial	4. ¿Cómo considera que es el acompañamiento que usted le otorga a sus estudiantes en el proceso de formación? 5. ¿Qué importancia le otorga a la tutoría para una enseñanza centrada en el aprendizaje? 6. Sabiendo que no se dispone de espacio físico ni temporal para estas instancias tutoriales, explique de qué manera lo hace.
Competencias Personales	Motivación	7. ¿Qué importancia le otorga a la motivación en el aprendizaje? 8. ¿Cómo conoce a sus estudiantes (personal y académicamente) para poder motivarlos? 9. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a un estudiante (individual) que lo requiera? 10. Estrategias utilizadas, ¿Qué hace para motivar a su grupo de estudiantes? 11. ¿Qué acciones consideras importantes cuando existe desmotivación general de un grupo-curso?
	Sensibilidad	12. ¿Cómo es la preocupación por sus estudiantes? 13. ¿De qué manera le afecta los problemas de sus estudiantes?
	Empatía	14. ¿Qué capacidad tiene para ponerse en el lugar de sus estudiantes? 15. ¿Cómo es de empático con sus estudiantes? (nivel de empatía)

Nota: La investigación tuvo el objetivo de determinar la posesión, por parte de los docentes, de las competencias requeridas para gestionar un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje, en estudiantes de educación superior.

Siguiendo los postulados de Eisenhardt y Graebner (2007), las personas participantes en el estudio, o informantes claves, fueron seleccionadas no porque fuesen representativas de una determinada población, sino porque eran adecuadas para ilustrar y amplificar el conocimiento sobre los constructos abordados en el presente estudio: (1) competencias comunicativas, (2) función tutorial, (3) motivación, (4) sensibilidad, y (5) empatía. En tal sentido, la selección de estas personas se realizó de acuerdo con su idoneidad, disponibilidad y motivación para participar. Los nombres de los docentes participantes en el estudio se mantienen en reserva por parte de la investigadora, y solo se identificaron con un código para efectos de analizar los datos y comunicar los hallazgos.

Dado el enfoque cualitativo de la investigación, la información recolectada, transcrita y ordenada, fue sometida a un proceso de codificación y categorización a fin de dotarla de significado para la investigadora. Para ello, en una primera etapa se analizaron cada uno de los relatos ofrecidos por las personas entrevistadas, con la finalidad de desarrollar un sistema de categorías y sub-categorías que posteriormente pudieran ser relacionadas entre sí para crear las redes semánticas que sustentaron el marco interpretativo. Durante el proceso de codificación y categorización se utilizó la herramienta Atlas.ti. v8.

Posteriormente, a partir de las evidencias obtenidas se efectuó una descripción que integraba la totalidad de respuestas obtenidas en cada bloque, de forma tal que permitieran generar conclusiones no generalizables y, en consecuencia, solamente válidas en el contexto que se estudia.

3. RESULTADOS

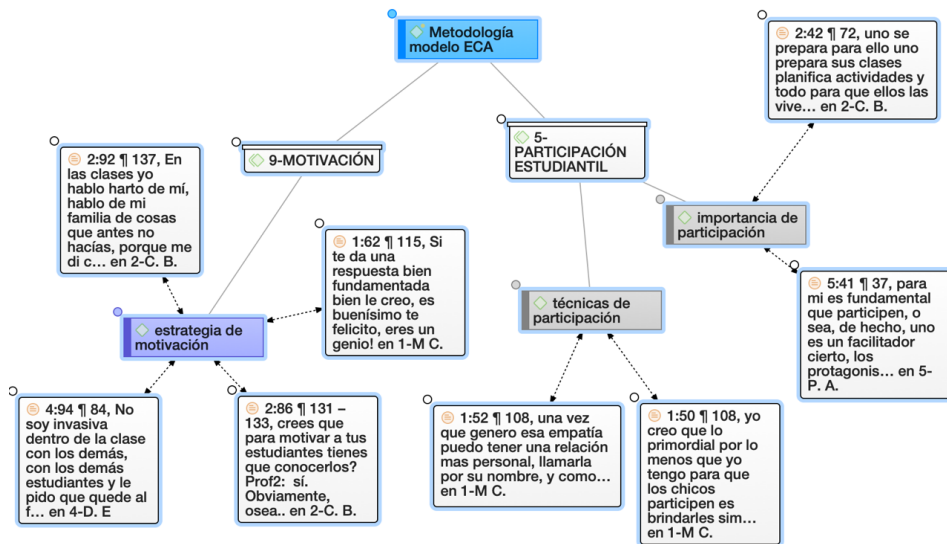
3.1. INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los sujetos entrevistados manifestaron unanimidad en cuanto la utilización del modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje, predominando factores vinculados a ella, como la motivación y la participación estudiantil (Figura 1), siendo notorio el testimonio de uno de ellos cuando afirmó lo siguiente:

yo nunca le voy a pedir que se aprendan de memoria una fórmula porque la pueden encontrar en cualquier lugar en Google, lo que sí es importante que ustedes sepan utilizar esa fórmula, sepan lijar esa fórmula, por qué, dónde, cómo, cuándo (1_M.C 1:38).

A continuación, en la Figura 1, se muestra la red semántica creada mediante Atlas.ti, en donde se observa que tanto la motivación como la participación estudiantil son considerados importantes por los docentes dentro de la enseñanza centrada en el aprendizaje.

Figura 1. Factores de motivación y participación para la enseñanza centrada en el aprendizaje.



Con relación a la motivación, los participantes en el estudio mencionaron lo siguiente:

- Para motivar a tus estudiantes tienes que conocerlos. Obviamente (1_M.C.2:86).
- Para la motivación hay un tema del lenguaje corporal que es evidente, cierto, cuando tú los hayas medio idos, distantes, que no participan y ahí es momento también de acercarse, no al tiro (2_C.B.2:87).
- Si te da una respuesta bien fundamentada, bien, le creo; es buenísimo, te felicito, ¡eres un genio! (1_M.C. 1:62).
- En las clases yo hablo harto de mí, hablo de mi familia de cosas que antes no hacía, porque me di cuenta que mientras más uno se muestre ellos se muestran más también (2_C. B.2:92).
- Generalmente se da eso, que hay un problema ahí, quizás puede ser la familia, el trabajo, una situación económica, una enfermedad y también la desmotivación viene cuando no le toman interés a la asignatura, y a mí eso me pasa (4_D. E 4:92).
- Primero identificar o preguntar dentro de lo posible, obtener información, qué es lo que tiene desmotivado, porque en algunos casos puede ser algún inconveniente, un problema personal que tenga, entonces sí se da en la comunicación y él o ella me comenta acerca de su falta de motivación o problema (3_A. B 3:68).

Manteniendo el foco en la motivación, se pudo detectar algunas estrategias de motivación utilizadas por los participantes, entre las que destacan las siguientes:

El diálogo, yo converso a través de una entrevista privada, obviamente. Trato de llegar a él o ella y saber qué pasa y si eso excede mis competencias, que a veces así tiene que ver una cosa psicológica psiquiátrica, buscar las ayudas dentro de la institución, si es que las hubiera (2_C. B 2:96).

A cada equipo le doy contenidos diferentes. Entonces, siento que hay una motivación extra de los otros equipos porque no es el mismo tema (3_A. B 3:33).

Y cuando hay un tema que quiero desarrollar dentro del módulo, les doy un rol, de acuerdo al perfil que yo he identificado o relacionado a la motivación que ellos tienen. Entonces, hay estudiantes que quieren calidad, otros quieren emprender, otros que les gusta la supervisión, otros que les gustan las terminaciones, otros que quieren seguir estudiando, entonces de acuerdo a eso, yo voy definiendo roles (3_A. B 3:36).

Porque si tú te subes al mismo carrito de los lamentos con el estudiante no, no lo sacas adelante. Tienes que darles esperanza (4_D. E 4:101).

A nivel individual la motivación no siempre es constante, cierto, incluso algunos estudiantes que al inicio están muy motivados, después empiezan a bajar ese aspecto, pero cuando sucede, o es algo que es muy evidente, más que una desmotivación, quizás lo que se ve ahí es como que no hay un sentido de lo que están haciendo, entonces yo trato de conversar, o hago un pequeño taller o una actividad donde uno va en búsqueda de esos sentidos (5_P. A 5:73).

Resulta obvio que los participantes consideraron la motivación de los estudiantes como un factor de vital importancia para obtener los resultados que se esperan de una enseñanza centrada en el aprendizaje. Al respecto, parece ser de singular importancia que los estudiantes se muestren activos en las clases, tal como se vislumbra al analizar los siguientes testimonios:

Mucha, mucha importancia, si no es como que uno hable y te rebota el eco en la pared que es que te devuelva, o sea no tiene ningún sentido el aprendizaje sin ellos (2_C. B 2:41).

Por lo general sí, sería una fantasía que yo te dijera el 100% de los estudiantes está participando, yo creo que eso no se da para ningún profesor, siempre va a haber uno que está haciendo cualquier otra cosa menos lo que tiene que hacer dentro de una sala de clases, pero yo te podría decir que un porcentaje de un 60-70% es participativo...! (4_D. E 4:53)

Yo, la participación en clases siempre la pondero más en el docente, porque creo que uno tiene que ver la forma primero de conocer el curso, y segundo en virtud de ese conocimiento (5_P. A 5:35).

Porque también uno está formando en cierta forma, entonces, eso no se puede percibir, que los estudiantes no participan, entonces para mí es fundamental eso, o sea, cuando a veces la clase la hacen los estudiantes, de repente ha pasado que tú lanzas un tema y se va... el tema nada, cierto, navega entre los estudiantes, entran sus debates y eso es maravilloso que uno se pueda sentar a observar eso, a mediarlo es espectacular, eso para mí es super importante (5_P. A 5:43).

...eso es un problema que tenemos como sociedad, es la idiosincrasia, es nuestra cultura chilena, es la costumbre de silenciarte ante el reclamo, en fin, y eso mismo pasa que me he dado cuenta que en nuestra cultura, cuando hay una voz de autoridad, normalmente la respuesta es baja por el otro lado, te fijas, y aquí la posición de autoridad está dada por el profesor, entonces, cuando el profesor pregunta son muy pocos los que se atreven (12_R. C. 12:38).

Relacionado con la importancia que la participación de los estudiantes tiene para los docentes, están las técnicas que ellos utilizan para fomentar la participación, declaradas de la siguiente manera:

.... yo creo que lo primordial, por lo menos, que yo tengo para que los chicos participen es brindarles simpatía, o empatía, más bien, como que estamos en las mismas, que estamos entendiendo (1_M.C 1:50).

Una vez que yo genero esa empatía puedo tener una relación más personal, llamarla por su nombre, y como sería acá, no sé, no entendí, no te preocupes, vamos a hacerlo juntos, y vas a ver que fácil, trato de mostrarles que por más que sean números el concepto es simple, entonces eso es importante (1_M.C 1:52).

.... yo, cuando era estudiante, también fui medio bicho raro, tampoco era súper participativa y no me encantaba hacer el grupo, también era como solitaria. Hay un valor, porque esa persona seguramente es genial para otra cosa (2_C. B 2:48).

... entonces llego, los saludo... hasta les miro el estuche, entonces como que ellos se sienten más que forman parte de la clase, y como forman parte de la clase, participan más en la actividad, y cada vez van participando más (4_D. E 4:57).

Yo les digo que yo los voy a apoyar; porque el otro miedo es que se rían de él, de ellos, o de ella, y yo les digo que voy a dar la seguridad y la tranquilidad de que si alguien se ríe de este alumno, se va a ir de esta clase por las puertas anchas, y siento que el alumno, no sé si será de mi manera... de mi forma de hablar, de mi cercanía, me tiene confianza, y cree que eso va a ser así, entonces de a poco va entregando hasta llegar a un punto donde ve un empoderamiento (4_D. E 4:62).

... tenía un estudiante que no hablaba absolutamente nada, nada, lo que es nada, no le salía palabra, hice este ejercicio y fue subiendo de nivel, y ahora, por ejemplo; la semana pasada no más hizo una presentación de... “guau”, ¡qué cambio! (4_D. E 4:61). Como los motivo, además, a tener, así como una buena actitud durante la clase, es que al principio de clase siempre nos tomamos unos 5 minutos para conversar, para saber cómo están, cómo va la semana, cómo está el ánimo y después ya de soltarlos un poquito comenzamos con la clase, pero eso no puede faltar, esos 5 minutos iniciales, de hablar y todo es si o si, es fundamental (8_C. V. 7:42).

... O bien me dicen no lo he hecho, no lo entendí, y allí... a ver, otra persona, tú, Juan, por ejemplo, ¿entendiste?, ¿le podrías explicar a Macarena? Eso es a la distancia con ello. Cuando estoy en la sala es lo mismo, ahí me olvido de los nombres ja, ja, ja, eso es lo terrible que me está pasando (9_E. G 8:41).

Aquí me guío por los perfiles, pero ya en la sala, ahí tengo que decirles, a ver, tú... tratar de decirles: a ver, qué está pasando, o haciendo, ¿tú quieres pasar a la pizarra a ayudarme?, siempre les digo eso, ayudarme, esa es la palabra que yo utilizo para pasarlos a la pizarra, ¿puedes pasar a ayudarme? (9_E. G 8:42).

Y otra cosa que es importante en la comunicación con los alumnos, desde mi punto de vista, es cuando uno comete un error, por ejemplo, uno como profesora puede equivocarse en algún signo, y avanzar tres pasos y de repente se da cuenta que no le está funcionando el ejercicio, entonces yo reconozco ante mis alumnos, y eso es otra cosa que trato de hacerles notar del principio de los semestres a cada curso, que todos tenemos derecho a equivocarnos, y que ojalá, uno encuentre su propio error, eso ayuda mucho (9_E. G 8:44).

Claro que hay que incentivar ese tema, tiende a cambiar, estamos en un proceso de cambio, y los nuevos jóvenes y nuevas generaciones, no son tan cerradas como antes, pero igual falta mucho que trabajar ahí, me da la impresión que es un problema que se viene de los ciclo formativos menores, desde niño, e incluso yo soy muy crítico de los sistemas de educación menores, veo que son muy estructurados para que los niños puedan desarrollarse con su personalidad, participar, no hay mucha instancia para eso , y esto se ve reflejado en la vida universitaria (12_R. C 12:39).

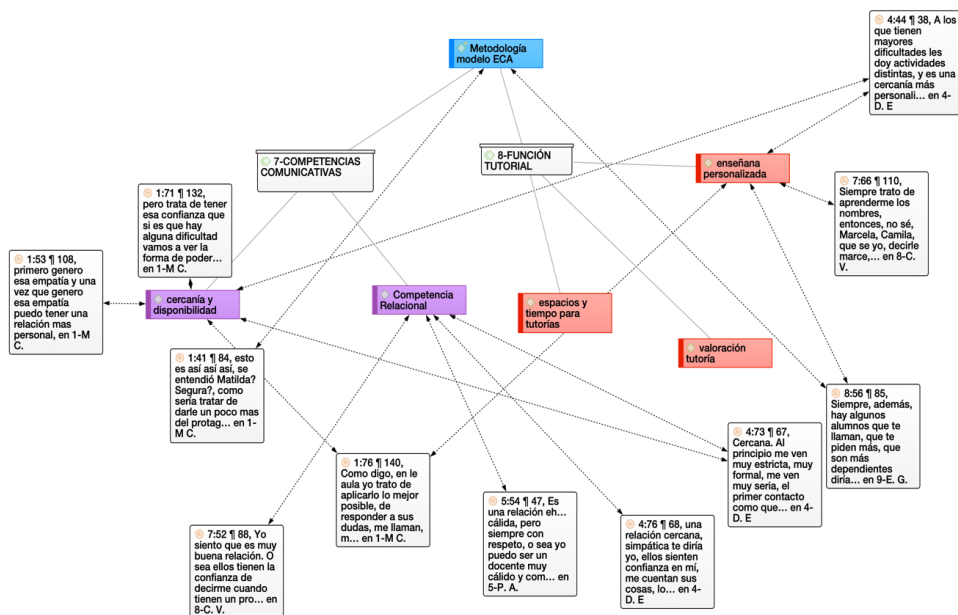
Me encanta motivarlos con alguna pregunta más directa, ¿qué opina usted sobre tal cosa? Pero si veo que algo incomoda, trato de no insistir, pero veo que tiene ese mismo problemita o rápidamente le tiro un salvavidas, ¿alguien por favor que le ayude al compañero? Y que se produzca algo divertido, y gracias yo en general se da bien, se da algo positivo y se genera esa conversación y yo estoy conforme con eso (12_R. C 12:41).

Tal como se puede inferir, el profesorado alienta a los estudiantes a involucrarse profundamente con los contenidos, promoviendo un diálogo y favoreciendo la reflexión sobre los tópicos que se discuten, sin dejar de la lado los aspectos personales que no solo pudieran afectar el rendimiento académico individual, sino también el clima de aula, lo cual pudiera tener incidencia directa en la motivación de los estudiantes por el aprendizaje y en las posibilidades de que el docente logre la participación activa del estudiantado. Esto exige que el docente asuma una posición constructivista del aprendizaje, haciendo que sean los propios estudiantes quienes construyan significados a partir de sus experiencias.

3.2. FACTORES COMUNICACIONALES Y RELACIONALES QUE INFLUYEN EN LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los participantes destacan dos aspectos relevantes para una enseñanza centrada en el aprendizaje: por un lado, se refieren a la importancia de la competencia relacional, priorizando la cercanía y disponibilidad, y por otro, la utilización de la enseñanza personalizada en todos los grupos de estudiantes, destacando la función tutorial del docente y los espacios y tiempos para esto (Figura 2).

Figura 2. Competencias comunicativas y relacionales para la enseñanza centrada en el aprendizaje.



Los docentes ponen de manifiesto la importancia de la relación docente-estudiante para una enseñanza centrada en el aprendizaje, y reconocen la buena relación que tienen con sus estudiantes, tal como se desprende de las siguientes afirmaciones:

... la relación es muy buena, sí, yo trato de darle bastante confianza, obviamente con esa distancia de profesor-estudiante, pero trato de ser y de hablarle en sus términos, trato de hablarle de una manera relajada, en confianza, que pueden preguntar cualquier cosa, les recuerdo siempre y les incentivo siempre (1_M. C 1:65).

Es una relación eh... cálida, pero siempre con respeto, o sea, yo puedo ser un docente muy cálido y comprensivo, pero no soy amigo de mis estudiantes (5_P. A 5:54).

Sí, converso, de repente basta, no se "po", con ir a compartir un café, o conversar con ellos, de repente uno los nota... yo soy del modelo más paternalista, son pocos por curso, entonces uno igual se da el tiempo, a parte que igual es mi rol un poco de coordinador, igual uno se da el tiempo de conocerlos (6_C.F. S 6:40).

Yo siento que es una relación muy buena. O sea, ellos tienen la confianza de decirme cuando tienen un problema o cuando les está pasando algo en casa (8_C. V 7:52).

"Pero yo me siento feliz haciendo clases, yo me relajo, de verdad, para mí estar con alumnos, aunque los haya tomado recién como cursos, a mí me da la impresión de que los conozco de toda la vida, no sé porque, pero eso siento, de repente me doy cuenta de que los alumnos no me tienen tanta confianza como eso, porque recién nos estamos conociendo, pero yo, para mí, yo llego, y continúan los años con los mismos... me parece que, desde mi punto de vista, es todo tan cercano" (9_E. G 8:52).

... buenísima. Al punto de que uno se da cuenta de eso cuando sale a dar una vuelta, te pillas con ellos, te saludan con un cariño, exalumnos (7_C.H 9:89).

Bueno, yo en ese sentido mi manera de transmitir, de comunicarme con los chicos siempre ha sido como dices tú como amigo (7_C.H 9:97).

... cuando ven, por ejemplo, bueno, yo te voy a contar cuando llegué a Inacap yo no almorzaba donde estaban los profesores, yo almorzaba en la mesa de ellos, te fijas, iba a almorzar con ellos. En vez de irme a la sala de profesores en Inacap (7_C. H 9:103). Yo diría que buena, de respeto. Siempre les explico, por ejemplo, que bueno, la hora de llegada es fundamental, porque si yo estoy llegando tarde, les digo 15, 20 minutos tarde, no les puedo exigir a ustedes que lleguen temprano (10 _R. A 10:44).

Yo creo que es positiva, fíjate, es grata, es amable, pero mira, vuelvo a insistir, soy típico profesor, yo rayo la cancha al inicio del semestre, yo les digo, e incluso tengo una diapositiva para eso, pongo un relojito con los horarios de llegada, les recalco todo lo que nos va a permitir una buena relación entre el profesor y el estudiante... (12 _R.C 12:47). Aquí hemos tenido situaciones difíciles de chicos que han tenido problemas en su casa, recuerdo uno que se había ido de su casa, lo único que andaba buscando era conversar, ¿y a quien encontró? Al profesor poh.. y que hizo el profesor? Pues me senté con él afuera, conversamos harto rato afuera y se fue muy contento, entonces a veces viene un tema relacionado con la paternidad, hay mucha carencia familiar y a veces con solo prestar el oído, es suficiente para que un niño se sienta mejor (12 _R. C 12:62).

También se han recibido testimonios de profesores que modificaron la relación que tenían con sus alumnos; por ejemplo:

Creo yo que al principio no me pasaba así, al principio yo ponía mucho límite y no era nada cercana, yo más les daba susto a los estudiantes que otra cosa (2_C. B 2:66).

Otros elementos que los docentes consideran fundamentales en el modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje son: la cercanía que demuestran hacia ellos y la disponibilidad para atender sus necesidades o requerimientos. Las siguientes afirmaciones dan cuenta de ello:

... Cercana. Al principio me ven muy estricta, muy formal, me ven muy seria, el primer contacto como que asusta un poco, impacta, pero a medida que nos vamos conociendo, ellos se dan cuenta que yo soy una persona muy abierta, pero ellos saben que a mí me gusta la exigencia... (4_D. E 4:73).

... En las clases yo hablo harto de mí, hablo de mi familia de cosas que antes no hacías, porque me di cuenta que mientras más uno se muestre ellos se muestran más también... (2_C. B 2:92).

... me veo como una profesora en primer lugar empática, cercana con mis estudiantes, creo que eso es lo primero que uno tiene que realizar para poder llegar a ellos (4_D. E 4:16).

...muy didáctico, con mucha paciencia, si tenía que responder quince veces una misma pregunta, la respondía de diversas maneras, hasta que lograba generar ese aprendizaje en los estudiantes, es un modelo que yo tengo, yo las clases en realidad ... mmm... trato siempre de conocer primero el grupo de personas, eh... (5 _P. A. 5:16).

...Sabén que conmigo tienen que estudiar, saben que conmigo tienen que presentar buenos informes, pero saben que yo estoy cerca y que pueden contar conmigo (4_D. E 4:79).

...pero sí, muy accesible, yo les digo que uno puede fallar siempre que no sea por irresponsable, uno puede enfermarse, puede tener un problema familiar, pero si es porque no estudió, porque le dio flojera, no, eso no es transable, eso no es transable... (5_P. A 5:56).

...tienen alguien con quien conversar, a veces basta con que ellos necesiten ser escuchados no más... (6_C. F. S 6:50).

...preguntarle después ¿cómo estás?, ¿cómo va todo en la casa? Entonces yo creo que es muy importante eso. Que ellos sientan que tu estás ahí, que de verdad estás preocupado por él o por ella... (8_C. V 7:74).

...Y ahí, se abren y ahí aparece mi formación más personal que es el tema de ser profesor jefe. Yo como profesor jefe durante más de 10 años, sé entrar a veces en la emotividad, en el sentimiento del alumno, en las cosas que no habla, que no se abre, pero si se abre con uno y ahí lo logro entender (7_C. H 9:72).

... Ya no les hablo con el nombre, a veces con un diminutivo, con un seudónimo, te fijas y ahí se hacen más cercanos... (7_C. H 9:102).

...Una vez que yo genero esa empatía puedo tener una relación más personal, llamarla por su nombre... (1_M C 1:54).

Otros profesores expresan sus limitaciones para demostrar cercanía y disponibilidad para atender las necesidades de los estudiantes. El siguiente testimonio así lo revela: "...Es difícil con cursos numerosos, porque por más que yo camino por la sala, como te explicaba antes, no puedo llegar a todos, no puedo hacer cargo a todos..." (9_E. G 8:55).

Otro elemento que fundamenta el modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje es la enseñanza personalizada, que permite atender las necesidades específicas de los alumnos, de manera tal que puedan fortalecer la autoestima y desarrollar el potencial individual. Las siguientes afirmaciones ponen de manifiesto el interés de los docentes para personalizar el aprendizaje, pudiendo observarse que, en algunos casos, el aprendizaje personalizado fue entendido como equivalente a una demostración de empatía y acercamiento.

...relación personalizada con los estudiantes, que el estudiante se sienta especial, que se sienta acogido, porque yo he visto que de esa manera el aprendizaje es mucho más efectivo, por lo tanto, yo llego aquí a la clase, les pregunto cómo están, cómo están sus familias... (4-D. E 4:20).

...la enseñanza personalizada te permite tener otros tiempos de enseñanza, otros tipos de forma del enfoque del concepto, cuando uno está al frente de un aula, puedes tener 10-15-20 personas y obviamente la transmisión del mensaje es distinta que si estamos 2-3 o 4... (1_M.C 1:82).

...A los que tienen mayores dificultades les doy actividades distintas, y es una cercanía más personalizada ... (4-D. E 4:44).

... Le digo a mis estudiantes, tú sabes que puedes contar conmigo, pero generalmente eso lo hago en forma individual... (10_R. A 10:60).

...para yo ir midiendo si los alumnos van comprendiendo o no los contenidos que se están pasando, em... trato por lo menos de tener también una relación personalizada con los estudiantes... (4_D. E 4:19).

...Siempre trato de aprenderme los nombres, entonces, no sé, Marcela, Camila, que se yo, decirle marce, cami y hablarles en inglés, pero con su nombre, entonces para ellos es más cercano y me ha funcionado y tengo buena memoria con los nombres por suerte, entonces me doy ese tiempo de repetirlos, no sé, dos semanas hasta que ya me los sé y a cada uno le digo por su nombre... (8_C. V 7:66).

En lo referente a la función tutorial, las entrevistas no dejan lugar a dudas sobre la importancia que los docentes atribuyen a estos procesos de comunicación y de interacción con los estudiantes, orientados a conocer sus problemas, sus necesidades y sus intereses específicos, no solo desde un punto de vista cognitivo, sino también en lo referente a sus experiencias de vida. Sin embargo, se evidencia desconocimiento en algunos docentes sobre el significado e implicaciones de la tutoría en el contexto universitario, a la que en algunos casos relacionan solo con los estudiantes con dificultades. Esto puede deberse a dos motivos, a que esta función ha sido derivada por parte de la institución a una figura externa al docente (denominados “tutores por áreas”) y también que esta función aún no ha sido reconocida como un instrumento de ayuda al estudiante para facilitar su proceso de construcción del aprendizaje en los planos cognitivo, afectivo, sociocultural e incluso existencial.

...es muy importante las tutorías para los chicos con dificultades, las ayudantías, tutorías, tener una formación más personalizadas, pero lo tiene que pedir el estudiante, si el estudiante no lo pide no lo solicita, no se automotiva es muy difícil poder transmitirle lo que uno quiere... (1_M. C 1:121).

...importantísima, fundamental que la tutoría en el fondo te da la oportunidad de ver los puntos fuertes y los puntos débiles que puede hacer para mejorar a nivel individual... (2_C. B 2:77).

...Por lo general la tutoría cuesta definirla, no hay como una conceptualización clara, porque es muy dinámico, y depende de la relación que uno establezca con cada estudiante, pero lo primero es que el estudiante, o los estudiantes, no se sientan solos en los procesos, eso es lo primero... (5_P. A 5:60).

...yo desconozco completamente el concepto de tutoría, imagínate. Entonces, en primer punto, no existe una clara comunicación con el docente, en qué consiste la tutoría, como funciona, cuáles son sus líneas de acción, su misión, su visión, desconozco totalmente... (7_C. H 9:112).

...En el área de construcción yo no conozco ningún alumno que se me haya acercado y me haya dicho, profesor yo estoy con un tutor o yo necesito un tutor... (7_C. H 9:118).

A las debilidades encontradas en torno al significado que los docentes le atribuyen a la función tutorial, se añade el reconocimiento del escaso tiempo que dedican a ello, tal como se infiere de las siguientes afirmaciones:

...no es posible porque una tutoría lleva, o sea, para que sea, digamos, lo que corresponde debe llevar una retroalimentación un tiempo, calidad... (2_C. B 2:73).

...Pero son tiempos que claro un se queda por el compromiso, por la motivación de los temas y porque también veo un interés de los y las estudiantes, pero, así como tutorías formalmente no hago porque no hay espacio para eso, no está considerado dentro de nuestro ramo, el tema de las tutorías, todo es motivación... (3_A. B 3:63).

.... hay que buscar los espacios, puede ser quizás si hay buen tiempo, al aire libre aprovechando el sol cierto, puede ser en la sala de profesores también, a veces cuando hay poco movimiento de profes uno puede tomarse un par de minutos, puede ser consiguiéndote alguna sala que no esté ocupada, o puede ser también telefónicamente también... (5_P. A 5:64).

...A mí me ocurre mucho es que van a consultar muchísimo a la sala de profesores y me buscan en todas partes. Tuve la oportunidad en este semestre incluso de que el área de mecánica fue de lleno durante todo diciembre, noviembre a buscarme, todos los días, mañana y tarde... (7_C. H 9:116).

...Generalmente en el pasillo... (10_R. A 10:51).

...Bueno, hablando un poco de los que hablamos antes del ideal acá también yo creo que se da lo que unos quisieran hacer y lo que en realidad se logra hacer. La tutoría básicamente es otorgarle tiempo fuera de mi clase, que no todos lo aprovechan, donde siempre dejo la invitación por las dudas, normalmente ellos conocen mis horarios, y me buscan... (12_R. C. 12:49).

...E incluso uno llega a indagar en aspectos más personales del estudiante, y a uno mismo le ayuda a entender otras cosas. Lo que no sucede cuando hay masividad de estudiante, esa es más bien la diferencia, personalización y profundización de la enseñanza. (12_R. C 12:53).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos es de destacar el hecho de que todo modelo de aprendizaje centrado en el estudiante obliga a que los docentes asuman una responsabilidad de liderazgo, y comprendan el verdadero significado y propósito de la acción educativa, a fin de influir en el estudiantado para que este desarrolle todo su potencial y pueda alcanzar los resultados esperados en términos de motivación, autoestima, participación, pensamiento crítico, aprendizaje colaborativo, rendimiento académico y visión positiva del futuro.

Sin embargo, la implementación de este modelo debe ser llevado a cabo de manera adecuada en función de las capacidades y competencias deseadas por parte del equipo docente, las cuales, a juzgar por los testimonios recibidos y en el contexto académico al que se refiere esta investigación, carecen de homogeneidad. Al analizar los testimonios de los docentes entrevistados se infiere que, aunque mayoritariamente existe la tendencia a colocar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, aún existen algunas limitaciones que demandan un esfuerzo adicional por parte de la institución para crear el ambiente propicio en el que los docentes ejerzan plenamente su capacidad de líderes del proceso. Por supuesto, esto obligaría a fortalecer las bases comunicativas con los estudiantes, fomentar el entendimiento mutuo, respetar las diferencias y facilitar la consecución de los objetivos de aprendizaje, lo que a su vez implica que los docentes deben sentir satisfacción por lo que hacen en todas y cada una de las dimensiones que constituyen las bases de la docencia de calidad, tal como lo expresa Zabalza (2011). Lo anterior es fundamental para desarrollar una fuerte empatía con los estudiantes, y propiciar la construcción de proyectos de vida sensatos y estimulantes.

Haciendo alusión a los postulados teóricos de Nurasih y Zulkhairi (2023), en un sentido estricto, el rol del docente es el de un organizador del ambiente de aprendizaje,

pero al mismo tiempo, también es un facilitador del aprendizaje, entendiéndose, en consecuencia, que la pasividad o el desentendimiento de los problemas de sus estudiantes no tienen cabida en los procesos de enseñanza centrados en el alumno; al contrario, la misión fundamental del profesorado debiera ser estimular los intereses de los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje. Sobre esta particular se observó que algunos docentes expresan sus reservas en cuanto a la capacidad para ejercer la función tutorial. Aspectos como la falta de tiempo y la percepción de que esa labor no es remunerada debido a que se hace fuera de las aulas de clase, invita a una reflexión sobre el verdadero rol del docente como líder de un proceso de aprendizaje en el que intervienen múltiples factores de diversa naturaleza, incluso ajenos al ambiente académico. Este es un tema que requiere mayor profundización.

Otro aspecto que llama la atención es que los docentes entrevistados, de manera general, expresan satisfacer los requerimientos en cuanto a la necesidad de motivar a los estudiantes y el impulso a la participación académica, pero sin hacer referencias a la efectividad de ambos procesos, ni a las causas que atribuyen a la escasa motivación o a la ausencia de participación. Tampoco se ha obtenido información sobre el impacto de las características del grupo de estudiantes en la forma de gestionar las interacciones comunicativas, ni sobre el impacto en la sensibilidad y en la capacidad de crear relaciones empáticas dentro y fuera del aula de clases. Este elemento es de fundamental importancia a efectos de la autorregulación emocional de los docentes, tal como fue advertido por Moreno et al. (2018) y refrendado por Granero-Gallegos et al. (2021) cuando argumentan que la motivación del estudiante es influenciada por el estilo de enseñanza del docente.

En conclusión, los hallazgos de la investigación revelan que los docentes entrevistados poseen las competencias requeridas para conducir un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje; especialmente en cuanto los factores considerados primordiales para la enseñanza por los docentes, tales como la participación, la motivación y la relación estudiante-profesor; sin embargo, existen limitaciones para garantizar la efectividad de su implantación. En todo caso, se infiere la predisposición del profesorado para actuar en un clima de flexibilidad, apertura y sensibilidad hacia los problemas del estudiantado, tanto a nivel grupal como individual, siendo notoria la necesidad de aunar esfuerzos en pro de fortalecer la autonomía y capacidad del estudiantado para desarrollar estrategias metacognitivas que trasciendan los límites del contexto académico para permear en su futuro desempeño profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmad Uzir, N., Gasevic, D., Jovanovic, J., Matcha, W., Lim, L., y Fudge, A. (2020). Analytics of time management and learning strategies for effective online learning in blended environments. *LAK '20: Proceedings of the Tenth International Conference on Learning Analytics y Knowledge*, 392-401. <https://doi.org/10.1145/3375462.3375493>
- Ahmed, H. N., Pasha, A. R., y Malik, M. (2021). The Role of Teacher Training Programs in Optimizing Teacher Motivation and Professional Development Skills. *Bulletin of Education and Research*, 43(2), 17-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1338294.pdf>
- Asún, R., Zúñiga, C., y Ayala, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: Confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, 38, 277-304. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5320828>

- Cejas, M. F., Rueda, M. J. R. M., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1). <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/html/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio) ED.96/WS/9). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz-López, L., Tarango, J., y Romo-González, J. (2020). Realidad Virtual en procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios: Motivación e interés para despertar vocaciones científicas. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 31, e68958. <https://doi.org/10.5209/cdmu.68958>
- Eisenhardt, K. M., y Graebner, M. E. (2007). Theory Building From Cases: Opportunities And Challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.24160888>
- Galbán, S. E., y Ortega, C. F. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: La visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 63-78. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2119>
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez, J. A., y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: Propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. La Muralla.
- Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: Mediación del clima motivacional. *Educación XXI*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.28172>
- Guzmán, J. C. (2011). La psicología educativa y la enseñanza centrada en el aprendizaje. *Psicogente*, 14(26), 352-363. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552359010.pdf>
- Hoyland, T., Psychogios, A., Epitropaki, O., Damiani, J., Mukhuty, S., y Priestnall, C. (2021). A two-nation investigation of leadership self-perceptions and motivation to lead in early adulthood: The moderating role of gender and socio-economic status. *Leadership y Organization Development Journal*, 42(2), 289-315. <https://doi.org/10.1108/LODJ-03-2020-0112>
- Ismayilova, K., y Bolander, K. (2023). Teaching Creatively in Higher Education: The Roles of Personal Attributes and Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 536-548. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042732>
- Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherez, N., y Jahren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398-411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12548>
- Kim, J. (2021). The quality of social relationships in schools. *School Psychologist*, 36(1), 6-16.
- Klett, E. (2022). Las culturas educativas y su rol en la enseñanza-aprendizaje. En *Las lenguas extranjeras en foco. Aspectos psicológicos, didácticos y socioculturales* (pp. 139-159). Editores Asociados.
- Koellner, K., y Greenblatt, D. (2018). Inservice Teacher Education. *Oxford Bibliographies*, 9780199756810-0196. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0196>
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, como evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000.
- López, V. L., Valenzuela, E. Z., y Martín, N. L. S. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508>
- Maldonado, E. P. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Malinauskas, R. K., y Pozeriene, J. (2020). Academic Motivation among Traditional and Online University Students. *European Journal of Contemporary Education*, 9(3), 584-591. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1272435>

- Manzanal, A. I., Islas, C., Romero-García, C., y Carranza, M. D. R. (2022). Valoración de competencias del docente universitario: Perspectiva comparada de México y España. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 1-17. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89958>
- Masduki, M., Suwarsono, S., Budiarto, M. T., y Department of Mathematics Education, U. M. S. (2019). The Influence of Teacher's Conception of Teaching and Learning on Their Teaching Practice. *Journal of Physics: Conference Series*, 1306(1), 012013. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1306/1/012043>
- Maseko, B., y Khoza, H. (2021). Exploring the Influence of Science Teaching Orientations on Teacher Professional Knowledge Domains: A Case of Five Malawian Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(12), em2041. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11333>
- Mas-Torelló, Ó., y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395005.pdf>
- McCombs, B., y Whisler, J. S. (2000). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y rendimiento* (S. Alonso, Trad.). Paidós Ibérica.
- Melgar, A. E., Flores, W. S., Arévalo, J. A., y Antón, P. J. (2019). Tecnologías educativas, habilidades sociales y la toma de decisiones en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.305>
- Moreno, A. E., Rodríguez, J. V. R., y Rodríguez, I. R. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., y Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38(4), 435-450. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1402863>
- Nurasiah, N., y Zulkhairi, Z. (2023). Teachers as Learning Leaders at SMKN 5 Lhokseumawe. *Education Achievement: Journal of Science and Research*, 4(2), 1-10. <https://doi.org/10.51178/jsr.v4i2.1422>
- Orpinas, P., y Horne, A. M. (2010). Creating a positive school climate and developing social competence. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 49-59). New York, Routledge/Taylor & Francis Group.
- Parra, H., Tobón, S., y López, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona, Editorial Graó.
- _____. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, Editorial Graó.
- Poulou, M. S. (2018). Dificultades emocionales y conductuales de los estudiantes: El papel del aprendizaje social y emocional de los docentes y las relaciones docente-alumno. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 146-153. <https://www.proquest.com/docview/2153609528/8C10360D0B5B470BPQ/10>
- Quiroz, R., Ramírez, T., Gurruchaga, J., Reyes, F., y Marchant, N. (2022). Evaluación exploratoria de la participación de estudiantes universitarios en Clase Invertida en modalidad en línea. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 133-148. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147007>
- Ruiz-Corbella, M., y Aguilar, R. M. (2017). Competencias del profesor universitario: Elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(21), 37-65.

- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., y Vázquez, L. M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *EDUCAR*, 58(1), 205-220. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., y Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: A systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(1), 63-74. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74>
- Spante, M., Sofkova Hashemi, S., Lundin, M., y Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5, 1519143. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Tejada, J. (2013). Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 345-358. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Toribio, A., y Deroncele, A. (2022). Competencia Humorística Docente: Definición, modelo y rúbrica de evaluación. *Revista Conrado*, 18(84), 292-302. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100292
- Tourón, J. (2021). El modelo flipped classroom: Un reto para una enseñanza centrada en el alumno. *Revista de educación*, 391, 11-14. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/205183>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, V., y Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25-54.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., y López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>
- Zabalza, M. Á. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Ed. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=129126>
- _____. (2011). *Profesores y profesión docente: Entre el «ser» y el «estar»*. Ed. Narcea.
- Zhang, J., Chen, Z., Ma, J., y Niu, Z. (2021). Investigating the Influencing Factors of Teachers' Information and Communications Technology-Integrated Teaching Behaviors toward "Learner-Centered" Reform Using Structural Equation Modeling. *Sustainability*, 13(22), 12614. <https://doi.org/10.3390/su132212614>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., y Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers y Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

