

Estudiar en la universidad: un momento especial en la vida.

Felip Trillo

Felipe.trillo@usc.es

Miguel Angel Zabalza

Yesshenia Vilas

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La Didáctica universitaria precisa redescubrir el papel y función de los estudiantes para acomodar a ellos sus perspectivas de análisis e intervención. De una Didáctica centrada en la docencia, precisamos transitar a una Didáctica de la discencia, que sea capaz de englobar en sus consideraciones la multidimensionalidad de la experiencia universitaria. Vivir la universidad es una experiencia más amplia y polícroma que estudiar en ella. Es por ello, que los buenos estudiantes no son aquellos que estudian más ni quienes obtienen mejores calificaciones. Son aquellos que logran enriquecerse más, en lo personal y en lo profesional, en su paso por la universidad. Y esto es algo que depende de los propios estudiantes pero, sobre todo, de las propuestas formativas que la universidad les ofrezca.

Palabras clave: Didáctica Universitaria; Buenos estudiantes; Educación Superior; Coreografías didácticas; Percepciones profesor-alumno.

Studying at university: A special moment in life.

Abstract

Higher Education Didactic needs to rediscover student's role and function, in order to accommodate its perspectives of analysis and intervention to them. From centered in teaching Didactic we need to move to a centered on learning didactic, able to include in its considerations the multidimensionality of university experience. Living university is a more extensive and polychrome experience than just studying at it. Good students are not those who study more or who get better grades but those who achieve more enrichment, both personal and professional, in their passage through university campus. This is something that depends on students themselves but, above all, on the education proposals that the university offers to them.

Key words: Didactic of Higher Education teaching; Best Students; Higher Education; Teaching choreographies; Teachers-students perceptions.

Introducción:

La contradicción (solo aparente) de hablar de los estudiantes desde la perspectiva de los profesores.

Pudiera ser, efectivamente, contradictorio que queriendo analizar el papel y las trayectorias académicas de los estudiantes¹ a su paso por la universidad, ofrezcamos la visión que los profesores tenemos sobre ello. Pero, aún pudiendo serlo (y, de hecho, con frecuencia lo es), no es nuestra intención suplantar la visión que los propios estudiantes puedan tener de su experiencia universitaria. Ciertamente, los estudiantes tienen su propia perspectiva y valoración de lo que pasa (y les pasa) en la universidad, pero los profesores también hacemos nuestra propia lectura de ese tránsito. Lectura que sirve de base a las acciones y estrategias que después planificamos. De ahí que sea importante contrastar las miradas de unos y otros para aprovechar las coincidencias y mitigar, en lo posible (al final, las miradas tienden que ser, por necesidad, diferentes), las divergencias.

En cualquier caso, lo que tenemos en común los docentes universitarios es que somos didactas, es decir, que nuestro oficio es facilitar el aprendizaje de nuestros estudiantes. Ellos y ellas son, por tanto, nuestros referentes. Lo que pensamos, planificamos y hacemos en la docencia adquiere sentido (o debería hacerlo) desde los estudiantes. Necesariamente tenemos que pensar en cómo son, con qué conocimientos acceden a nuestra clase, cuáles son sus proyectos vitales y profesionales. No es ésta una preocupación que podamos dar por asegurada en todos los docentes. Más bien, al contrario, cuesta llegar a ella. Como demostrara Kugel (1993), el profesorado universitario suele estar más preocupado, al menos en sus primeros años de docencia, por los contenidos de las disciplinas que enseña que por los estudiantes a los que enseña. Kugel indica que los docentes pasamos por 4 fases: en la primera centramos nuestro trabajo en la gestión de la clase y la definición de nuestro papel en ella (fase de autoreferencia); en la segunda fase, el foco de atención se vuelve a los contenidos de las disciplinas; en la tercera fase es cuando comenzamos a preocuparnos por nuestros estudiantes y por dirigir su aprendizaje; finalmente, en la cuarta fase, estamos predispuestos a orientar nuestro esfuerzo a reforzar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Es decir, solo cuando hemos aprendido a controlar el contexto y los contenidos de la enseñanza, estamos en condiciones de centrar nuestra atención en los estudiantes. Quizás podríamos aceptar la idea de que es en ese momento cuando comenzamos a ser docentes.

Los estudiantes como jóvenes adultos que aprenden... y viven. ¿O que viven y aprenden?

¹ Ellos y ellas. Mantendremos respetuosamente el masculino genérico.

Cuando consideramos a los estudiantes como colectivo tendemos a pensar en ellos como jóvenes que se dedican a estudiar. “Su trabajo es estudiar”, se escucha con frecuencia, lo cual es cierto pero no es exacto o, al menos, no ayuda a entender bien el estatus que tienen en el contexto de la enseñanza universitaria. Ese trazo grueso de su identidad relega a un segundo plano otras muchas identidades de nuestros estudiantes:

- Son ciudadanos (y, por tanto, sujetos de derechos y deberes en el grupo social al que pertenecen).
- Son adultos o semi-adultos (y, por tanto, sujetos capaces de tomar decisiones, de razonar, de entender los problemas, de comprometerse).
- Son jóvenes (y, por tanto, en un momento muy especial de sus vidas del que tienen derecho a disfrutar y en el que van construyendo su propio proyecto de vida).
- Y son, ciertamente, estudiantes (y, por tanto, comprometidos con el aprendizaje y la formación de cara a la construcción de una identidad profesional completa).

La vida de estudiante debe compaginar todas esas dimensiones de la identidad. Y otro tanto hemos de hacer los profesores cuando los incorporamos como referente a nuestra toma de decisiones. Tratarlos solo como estudiantes resulta insuficiente y suele provocar desajustes entre las expectativas docentes (que aprendan todo lo que les proponemos) y la aceptación efectiva que los estudiantes hacen de la misma (tengo demasiadas cosas en mi cabeza y en mi vida en estos momentos como para dedicarme solo a estudiar).

Comenzamos, por tanto, nuestra reflexión partiendo de esa idea: los estudiantes son, ante todo, personas. Y son también ciudadanos. Ambas cualidades les dotan de una identidad y unos derechos que son superiores a aquellos que se derivan de su condición de aprendices. Lo que nosotros podamos hacer con ellos en tanto que aprendices va a venir supeditado a la consideración que debemos tener con ellos en tanto que personas o ciudadanos. El aprendizaje como proceso técnico puede desarrollarse a través de dispositivos y artefactos de muy diverso tipo. Se puede enseñar (y hacer que aprendan) los animales, las máquinas, las personas (adultos o niños), pero las condiciones en que dicho aprendizaje puede ser planteado no dependen sólo de las exigencias técnicas del proceso didáctico sino de las particulares condiciones que impone la naturaleza de quienes participan en él. No podemos enseñar con castigos o amenazas, aunque eso fuera efectivo, porque tal proceder va en contra de sus derechos como personas; no podemos sobrecargar de exigencias y demandas su tiempo personal porque son jóvenes y también tienen que vivir, relacionarse, divertirse, asumir compromisos sociales, etc. No podemos imponerles

nuestras ideas porque son adultos y tienen derecho a mantener sus propias posiciones e ideas.

Esta mirada amplia sobre el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje está vinculada a una perspectiva más sistémica y ecológica de la que estamos acostumbrados a proyectar sobre la interacción entre docentes y estudiantes. En ese marco, el contexto actúa como un elemento mediador de una enorme influencia. Si los estudiantes solamente fueran eso, estudiantes, y los docentes solo actuáramos como docentes, el complejo proceso de enseñar y aprender resultaría una actividad técnica, simple y, en cierto sentido, controlable. El problema (conceptual y, sobre todo, operativo) estriba en que dicho proceso se sitúa necesariamente en un contexto más amplio y complejo que le da sentido y lo condiciona. Por una parte los estudiantes vienen a la universidad no solo para estudiar. En la Universidad (o en la escuela o instituto) no solamente estudian, allí viven (pasan muchas horas de su vida), se relacionan con otros (adultos y coetáneos), construyen o reconstruyen su proyecto de vida (sobre todo, los jóvenes). Por eso es importante el contexto y lo son las experiencias vitales que esos contextos proporcionan. Los contextos (la institución académica, los campus universitarios, la vida universitaria) se estructuran a partir de la conjunción de dimensiones que trascienden ampliamente las tareas de enseñar y aprender. Los contextos tienen una dimensión *material* que incluye las infraestructuras y recursos; una dimensión *afectiva* que incluye el clima relacional y los dispositivos de colaboración y apoyo de que se disponga; una dimensión *funcional* que tiene que ver con la organización, las tareas, las experiencias que en cada contexto se vayan desarrollando; y una dimensión *cultural* que se refiere a las ideas compartidas (o no) que sirven de base a las actuaciones que en dicho contexto se llevan a cabo (los planteamientos curriculares; la visión de la formación; las orientaciones que dan sentido a la actuación individual y colectiva de los diversos agentes intervinientes). La idea de enseñar y aprender desconsiderando las condiciones del contexto donde dicho proceso se desarrolla resulta teórica, abstracta, irrelevante. Mayhew *et alii* (2016) acaban de presentar el tercer *handbook* sobre los efectos del contexto universitario en los estudiantes. Revisan 1800 investigaciones sobre el impacto que el contexto académico (el campus) ejerce sobre el desarrollo personal y académico de los estudiantes, desde las competencias genéricas hasta el desarrollo intelectual y psicológico, el compromiso con valores, la implicación personal y la calidad de vida.

Resulta, por tanto, pertinente la cuestión que encabeza este apartado. Lo relevante de la vida académica no es solo lo que los estudiantes aprenden sino la forma en que viven esa etapa tan importante de su vida. Lo qué ha significado para ellos y ellas la universidad. Es bien cierto que lo mismo podríamos decir de los docentes: no solo enseñamos en la universidad, vivimos en ella (muchas horas al día, muchos años de nuestra vida). Ver la universidad como contexto nos obliga a elevar la mirada más allá

de las cuestiones técnicas de la didáctica para contemplar otros procesos más amplios y profundos que suceden en paralelo y condicionan (para el presente y el futuro) no solo los aprendizajes sino la calidad de vida de profesores y estudiantes.

Los estudiantes como discentes. ¿Didáctica de la discencia? ¿Cómo pensar la enseñanza en función de los estudiantes?

Si partimos, por tanto, de la idea anterior, vamos a considerar el periodo universitario como un tiempo en el que los estudiantes viven y aprenden en la universidad. La universidad es, sobre todo, eso, un periodo de trabajo conjunto entre docentes y estudiantes embarcados en la tarea común de enseñar y aprender, de convivir. En ese sentido, el compromiso central de profesores y estudiantes está vinculado al aprendizaje, al buen aprendizaje, porque hay muy diversas maneras de afrontar ese propósito. Desde la irrupción del paradigma cognitivo, el aprendizaje de contenidos culturales se entiende como un proceso de reconstrucción personal (ni pura invención ni mera reproducción) de ese juego de culturas de referencia (la académica, por ejemplo). El compromiso de la Didáctica, desde los tiempos de la Ilustración, no ha sido otro que reajustar permanentemente la perspectiva de lo que aprender supone para los sujetos y la sociedad. Un aprender que sirva no sólo para acumular información (academicismo huero), sino que actúe como recurso para entender la realidad y poder intervenir sobre ella, esto es, para transformarla, de forma que pueda atender a las necesidades de quienes la habitan (es el origen de la Modernidad).

Por otra parte, como ya ha sido dicho, la universidad tiene un cariz institucional muy particular en el imaginario de los jóvenes. Podríamos decir en ese sentido que aprender en la universidad no es sólo aprender cosas o adquirir competencias y habilidades. Aprender, en este marco, es ante todo y sobre todo, desarrollarse como persona, mejorar uno mismo. Desde luego, también los conocimientos y las competencias suponen enriquecerse como persona, pero resultaría un poco absurdo pretender disociar o hacer que prevalezcan los aprendizajes de tipo académico sobre aquellos otros vinculados a ese "*empowering individuals*" que nos enriquece en ámbitos más íntimos y personales (la seguridad en sí mismo, la autoestima, el bienestar personal, las relaciones con los demás, la salud mental, la posibilidad de disfrutar del juego y de otro tipo de actuaciones lúdicas, etc.). Un aprendizaje no contextualizado, no situado en un marco adecuado de condiciones (las derivadas de las otras identidades que caracterizan a los aprendices) puede dejar de ser una extraordinaria oportunidad para el desarrollo personal y convertirse en una especie de condena a trabajos forzados. Hipertrofiar mucho la tensión por aprender puede exigir un esfuerzo sin límite que acabe afectando a otras dimensiones del desarrollo de los estudiantes (su vida personal, sus relaciones, su ocio, su autoestima).

En cualquier caso, entrar en la universidad, subsistir en ella (no hay que olvidar el alto índice de fracasos y abandonos que se producen en el sistema universitario), responder a las exigencias que plantean los docentes, obtener las calificaciones necesarias, etc. supone un gran reto personal y académico para los estudiantes. Muchos de ellos acceden con grandes expectativas a la vida universitaria y, una vez allí, han de ser capaces de adaptarse al nuevo contexto e integrarse en su cultura.

En primer lugar, la vida universitaria requiere de los estudiantes un abanico heterogéneo de toma de decisiones que son nuevas para ellos. En primer lugar, han de hacerse protagonistas (al menos en parte) de su propia vida y *tener el coraje de prediseñar su proyecto de vida*. Algunos sistemas educativos anticipan a la etapa de la secundaria la adopción de ciertas decisiones que tienen que ver con la orientación en los estudios que un estudiante desea tomar (ciencias, letras, tecnologías, etc.) pero el gran momento de las decisiones sobre la carrera y la profesión (lo que uno será en la vida) llega cuando uno accede a la vida universitaria. Es bien cierto que los procedimientos selectivos actualmente en vigor en muchos países relativizan el sentido personal y decisonal de la selección de la carrera puesto que ésta se hace depender de las notas alcanzadas en la selectividad. Así y todo, es al final del primer curso universitario cuando se producen los mayores índices de abandono y el mayor trasvase de estudiantes de unas carreras a otras (lo que demuestra que no eligieron bien). Esto lo pudimos comprobar cuando estudiamos el acceso de los estudiantes a la universidad a través de la prueba de selectividad (Rodicio, 1993; Rodicio y Trillo, 1995). Pudimos comprobar que la desorientación con la que venían era muy grande. Salvo unos pocos estudiantes que acceden “con una visión realista y con expectativas ajustadas, la mayoría cuentan con una visión ingenua o no cuentan con ninguna y, en realidad, no saben que esperar o esperan lo imposible porque no saben dónde se meten” (Trillo, 2003, p.134).

En segundo lugar, la universidad va a suponer para muchos estudiantes un momento de acceso a la adultez. La universidad es libertad, es tener que gestionar el propio tiempo, distribuir y equilibrar *a modo propio* los momentos de estudio y de ocio. En definitiva, recuperar la autonomía y asumir la responsabilidad (al menos, relativa) sobre su propia vida. Dentro de esa autonomía aparece, incluso, el ámbito de los estudios, del qué y cómo estudiar. Aunque la crisis ha limitado la oferta de disciplinas optativas, aún se mantienen algunas y es de esperar que su número crezca en el futuro. Ése es otro de los riesgos que el estudiante ha de asumir: definir su perfil profesional, romper el círculo cerrado de los currículos predeterminados, *tunear* su propio proceso formativo. Y, por otra parte, uno de sus principales aprendizajes ha de ser sobre sí mismo: conocerse y reconocerse como estudiante y estar en condiciones de autoregular su aprendizaje (ritmos, tiempos, estrategias, enfoques).

Pero el gran reto de esta nueva etapa es integrar en su vida cotidiana su condición de

aprendiz. El aprendizaje como “oficio” y como responsabilidad. Un compromiso, el aprender, que ha ido variando de perfiles en el último medio siglo. En primer lugar, ha ido adquiriendo protagonismo el modelo de educación integral, que aspira a desarrollar una persona capaz de integrar todas las capacidades que la identifican y dignifican: intelectuales (cognoscitivas y cognitivas), emocionales (equilibrio afectivo), sociales (de relación interpersonal, y de inserción y actuación social) y morales (de reflexión ética). En segundo lugar, se ha condicionado la idea del buen aprendizaje a su condición de ser “significativo”, esto es, se trata de que el aprendiz relacione la nueva información con la experiencia previa elaborando un significado nuevo y personal. Personal, porque se integra con sentido en la arquitectura de su pensamiento de manera que sabría utilizarlo en cualquier situación, y nuevo, en tanto que supera y actualiza el conocimiento anterior. No es una tarea fácil para los estudiantes. Cuando estudiamos la calidad discente (Trillo, 2000 b), adoptando las categorías de los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1987 a y b; Entwistle, 1988), el resultado fue desolador. En todas las titulaciones estudiadas primaba un enfoque estratégico orientado al rendimiento (a la consecución de las calificaciones más altas posibles, plegándose a las exigencias del sistema sin importar cuáles fueran); en varias, el enfoque superficial, meramente orientado a intentar evitar el fracaso, estaba muy extendido; y sólo en dos titulaciones, medicina y periodismo (pero más en la primera), había indicios de un enfoque profundo orientado a la comprensión en el aprendizaje. En tercer lugar, se ha impuesto la idea de un aprendizaje autónomo, de manera que el proceso de aprender (aprender bien) no se produce como mera reacción a un estímulo o forzado por las circunstancias, sino de una forma propositiva, que también llamamos motivada, asumiendo el aprendiz el protagonismo (y la responsabilidad) de sus propias decisiones.

De la conjunción de estos tres planteamientos, surge el nuevo estatuto de aprendiz del estudiante universitario. No cabe duda de que el salto entre la secundaria y la universidad es profundo y está lleno de riesgos. El paso por la enseñanza secundaria no siempre logra preparar adecuadamente a los estudiantes para los retos que habrán de asumir en la etapa siguiente: una nueva *epistemología discente*, es decir nuevas estrategias y actitudes en relación a su tarea principal que es estudiar, pero también con respecto a otras que tienen que ver con las relaciones con los colegas, con los docentes, con la institución, etc., incluyendo en ello la capacidad de saber buscar ayuda, la disponibilidad a trabajar en equipo, la internacionalización de sus experiencias y expectativas, la consciencia realista de sus propios recursos para sacarles el máximo partido. Una tarea compleja pero excitante: sobreponerse a la predeterminación de una socialización reproductora y acomodaticia para ir construyendo su identidad personal y profesional desde parámetros propios y responsables. Esto es, al fin, un buen estudiante (¿preludio de un buen profesional?) es aquél “capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010).

A su vez, esta reflexión sobre el estudiante como agente de su propio aprendizaje, podría llevarnos más allá. No se trata sólo de considerar la necesidad de que los estudiantes se hagan responsables primarios de su propia formación, se trata de ver en el colectivo estudiantil una de las fuentes de energía y presión a favor de una mejor oferta formativa. Eso significa considerarlo no sólo como aprendiz (pupilo), sino también como miembro activo, reflexivo y crítico de la comunidad universitaria (Bolívar, 2005; Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Zabalza, 2002). En esta línea, ante los indicios de un exacerbado individualismo y una creciente soledad de los estudiantes universitarios, que puede derivar en anomia, interesan especialmente las aportaciones de Hargreaves y Fullan (2014) a propósito del papel de los estudiantes en la construcción del capital social y cultural de la institución universitaria como un desafío para su formación. Es decir, los estudiantes juegan (o podrían jugar) un importante papel en la definición de los procedimientos de aseguramiento de la calidad de las diversas Facultades e, incluso, en la génesis de un discurso complementario sobre la calidad de la docencia creado desde su propia perspectiva: qué es la docencia y qué condiciones debe reunir para funcionar bien (cuáles son las coreografías didácticas que más les llegan, los planteamientos docentes que mejor se acomodan a sus particulares estilos de aprendizaje). Los nuevos enfoques del estudio de la docencia a partir del *engagement* pueden servir de plataforma que otorgue en mayor protagonismo a los estudiantes como agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos interesa mucho saber en qué momentos de la carrera se sintieron más involucrados en los estudios y por qué, qué profesores impactaron más en su formación y por qué; qué tipo de experiencias vividas en su época universitaria lograron motivarlos más y por qué. Eso nos daría un buen reflejo de cómo viven los estudiantes (los reales, no los imaginarios o aquellos representados por modelos ajenos o investigaciones provenientes de otros contextos). No en vano, las investigaciones de estos últimos años (a partir de los estudios de Kuh en Indiana, 2001) coinciden en señalar la *implicación de los estudiantes* como el mejor predictor de los resultados de aprendizaje y como característica transversal que está presente en todos los factores que la investigación ha identificado como variables que condicionan los resultados del aprendizaje. Este sentimiento de pertenencia a la institución es un componente básico en la construcción de la identidad del estudiante como miembro de una institución. Proceso que requiere la existencia de un contexto en que estudiantes, profesores y la propia institución se hallen profundamente comprometidos en la dirección adecuada. Lo que no siempre sucede. Cuando estudiamos la información que la universidad pone a disposición de los estudiantes en orden a promover el desarrollo de sus actitudes como universitarios (Trillo y Méndez, 2001; Méndez, 2007; Méndez y Trillo, 2010), encontramos que dicha información venía a reforzar el rol de aprendices (pupilos) antes que el de miembros activos de la comunidad universitaria. En ese sentido, pudimos comprobar, también, que la Universidad, a través de la información que traslada a los estudiantes pone énfasis en la formación de actitudes orientadas a la adaptación a lo cotidiano y a la

asunción sin cuestionarse lo que la institución propone (o incluso impone) mientras que descuida la formación de actitudes activas, reflexivas, críticas e incluso reivindicativas orientadas a reforzar su autonomía y presencia institucional.

Lograr que las cosas funcionen así, en la medida de lo posible, es también el principal objetivo de la “didáctica de la discencia”: promover un contexto de aprendizaje que genere emancipación y crecimiento personal y cultural de los aprendices. Esto es, una Didáctica centrada en el estudiante que aspira a contribuir a su buena adaptación al contexto académico de la Educación Superior, que se propone facilitar su acceso a eso que hoy denominamos el dominio de las competencias, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resulta necesario integrar para resolver un problema en situación. En definitiva, una Didáctica que se ocupa de seleccionar y presentar los contenidos de cultura que promueven el desarrollo de las habilidades y de las actitudes necesarias para que el estudiante haga suya la tarea de comprender su realidad y contribuir a su mejora. Y, a la vez, una didáctica capaz de generar conocimiento sobre cómo los estudiantes aprenden y, más en general, cómo viven su experiencia universitaria, qué es lo que más les atrae e implica de ella.

Los buenos estudiantes, ¿quiénes son?, ¿cómo son?

Los buenos estudiantes existen. Quizás no en términos absolutos (los estudiantes perfectos) aunque, incluso así, alguno habrá. Pero si hay buenos estudiantes. Muchos. Lo sabemos porque se reconocen claramente. Hasta podríamos pensar que todo estudiante tiene siempre algo de bueno. También hay malos estudiantes, desde luego. Y de unos y otros debe aprender la Didáctica de la discencia. Por eso nos interesa conocerlos, saber quiénes son, cómo son, cuáles son sus características. Las universidades suelen hacer esa búsqueda, sobre todo con los buenos estudiantes, para seleccionar a los mejores y llevarlos a sus aulas. Nuestro interés es menos pragmático: nos interesa conocerlos para poder comprender mejor los factores y condiciones que conducen a un buen aprendizaje, sean éstas de carácter personal o de orden institucional y poder, con ello, ayudar a otros a que lo logren.

La primera prevención que queremos hacer notar es que no nos parecen adecuados los sistemas simplistas de identificar a los buenos estudiantes. Pensar que resulta suficiente para definir a un buen estudiante el tomar en consideración su rendimiento académico (sus calificaciones) nos parece un enfoque erróneo. El buen estudiante no es “*un abonado a la matrícula de honor*”, como decía Marañón; quien nos recordaba que un buen estudiante puede ser “*un estudiante rebelde, que no se amolda a la mediocridad académica*”². Por lo mismo, el buen estudiante tampoco responde a la

²Línea de razonamiento que recupera Biggs (1987 a y b), cuando a propósito de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en la universidad, advierte de los peligros que acechan al estudiante con un enfoque profundo, precisamente por no acomodarse a las exigencias del sistema, hasta el punto de

lógica de la denominada calidad total, que se erige como elitista marca de distinción para una minoría (Escudero Muñoz, 1999). Sin duda, el *quid* de esta cuestión radica en la dificultad de definir esa calidad que les pretendemos atribuir: ¿buenos para qué, para quién, por qué?

Los buenos estudiantes desde la perspectiva de los docentes.

La limitada amplitud de este texto no nos concede la posibilidad de adentrarnos en todas esas cuestiones. Pero sí vamos a intentar aproximarnos al menos al “para quién”. Más en concreto, quisiéramos revisar lo que los docentes piensan de sus estudiantes. No se trata, como ya decíamos en la introducción, de definir el papel de los estudiantes desde la mirada de los docentes, pero no cabe duda de que lo que los estudiantes son (o se les deja ser), su posicionamiento académico, siguiendo las aportaciones de Harré y Langenhove (1999), depende mucho de cómo los profesores han construido mentalmente el “ser” y el “deber ser” de sus estudiantes. Esta preocupación ha estado presente siempre en la literatura pedagógica. Miras y Solé (1990), señalaban que “si se deseacomprender lo que ocurre en la sala de clase, se ha de atender no sólo sus comportamientos [de los docentes] sino también las cogniciones asociadas con estos” (p.34). Comportamientos y cogniciones que afectan, de forma central, a los estudiantes. En primer lugar, porque la esencia básica de la enseñanza es el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, interacción que lógicamente se ve muy afectada por la perspectiva que unos y otros tengan mutuamente. En segundo lugar, porque la investigación didáctica ha puesto reiteradamente de manifiesto que las altas expectativas constituyen un claro predictor de los resultados académicos de los estudiantes.

Nuestro texto ha comenzado haciendo referencia a los estudiantes como miembros de la comunidad académica y protagonistas importantes de lo que sucede en su interior. En este apartado, queremos centrarnos en el mapa mental de los docentes y en las características que atribuyen a sus buenos estudiantes. Parece obvio que los docentes, en general, tenemos una impresión de cómo son los estudiantes y de cómo nos gustaría que fueran. Normalmente, esas percepciones no son demasiado buenas y positivas. Lo que predomina en las percepciones, al menos las iniciales, de los docentes sobre sus estudiantes suele concretarse en frases con connotaciones negativas: “*no vienen preparados, se esfuerzan poco, sus inquietudes culturales son escasas y superficiales*” (Zabalza, 2002, p.211); “*son vagos, son torpes, no saben estudiar, están desmotivados, no asisten a clase*” (Santos Guerra, 1999); “están dominados por el instinto de supervivencia que les conmina a cambiar conductas por calificaciones, que les hace cautivos de las tareas que les imponen sus profesores, y que les orienta a la reproducción memorística de fragmentos sueltos de información para rendir en unos

recomendar explícitamente una combinación de enfoque profundo y estratégico como el mejor modo de preservar la autonomía intelectual con la necesaria adaptación a un contexto institucional

exámenes individuales y competitivos caracterizados por la naturaleza arbitraria de las preguntas” (Trillo, 2010); les caracteriza *“la falta de motivación intrínseca, la escasa curiosidad, el pobre interés por la realización de tareas que carecen de una rentabilidad inmediata, y lo precaria que es la inserción en la vida universitaria”* (Trillo, Zabalza Cerdeiriña y Parada, 2014: 164-165). Se trata de una perspectiva resignada y cargada de frustración. Por eso, nos ha interesado menos preguntar por lo que los docentes universitarios piensan sobre el alumnado en general, ante la sospecha de la predominancia de los juicios negativos. Así, hemos orientado nuestro trabajo a la exploración de qué dicen los profesores cuando se les pregunta por sus estudiantes. A continuación, hacemos referencia a tres de esos estudios.

En un trabajo anterior (Trillo, 2010) habíamos señalado las, a nuestro juicio, características y cualidades básicas de los buenos estudiantes. Se agruparon en una tabla organizadas en torno a las 3 grandes categorías recogidas por Delors y en cada una de ellas, diferenciando entre su condición de miembro de la comunidad universitaria y como aprendiz:

| SABER DE |
|--|
| <p>1. Como miembro de la comunidad universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> -deberes y derechos como estudiante; -los servicios y su uso; -el marco institucional y las posibilidades de participación. <p>2. Como aprendiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compromiso con un proyecto personal de profesión: conoce las salidas profesionales vinculadas con su formación inicial -Cooperación entre iguales: se interesa por descubrir la cultura subyacente a su grupo; es consciente de las relaciones y dinámicas micropolíticas. -Colaboración con el profesorado: conoce a los profesores más allá de prejuicios. -Desarrollo moral: conoce las normas y los valores sociales y científicos de su universidad, titulación y potencial ámbito profesional |
| SABER HACER |
| <p>1. Como miembro de la comunidad universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la participación activa en la vida universitaria, tanto académica, como institucional y social. <p>2. Como aprendiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconstrucción crítica del conocimiento establecido: reflexiona; interpela el conocimiento; lo contextualiza; es creativo (pensamiento divergente, no reproductor); tiene capacidad de juicio y se posiciona; argumenta (analiza y hace síntesis personal); es dialogante (contrasta alternativas); es autocrítico (cuestiona sus propias conclusiones). -Interrogación y posicionamiento personal en el aprendizaje: hace efectivo un aprendizaje significativo; formula hipótesis, hace inferencias, las contrasta, autoevalúa los resultados; activa una motivación intrínseca; el suyo es un aprendizaje intencional. -Cooperación entre iguales: ocupa su lugar en el grupo y cumple con sus obligaciones; autorregula sus relaciones interpersonales; sabe distribuir democráticamente el trabajo; sabe que liderar es servir, no servirse. -Colaboración con el profesorado: sabe desarrollar un enfoque estratégico (adaptativo) ante las diversas manifestaciones posibles del Poder. -Desarrollo intelectual: metacognición; autorregulación; amplio repertorio de estrategias de aprendizaje; participa del diálogo reflexivo con pares y profesores; disfruta con la deconstrucción del conocimiento; aspira a generar un conocimiento transformador. |
| SABER SER Y ESTAR |
| <p>1. Como miembro de la comunidad universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> -desarrollo de un cierto sentido de pertenencia (frente a la indiferencia). <p>2. Como aprendiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compromiso con un proyecto personal de profesión: en relación a las salidas profesionales, las valora, selecciona y se proyecta al respecto. -Reconstrucción crítica del conocimiento establecido: es inicialmente escéptico (plantea sus reservas); es flexible (sabe rectificar); es positivo (constructivo); es emotivo (hay una dimensión emocional que lo alienta y anima). -Interrogación y posicionamiento personal en el aprendizaje: asume el error como posibilidad de aprender. -Cooperación entre iguales: se abre a la comunicación; se siente solidario de sus compañeros; comparte generosamente su esfuerzo e información; sabe que ser competente no es ser competitivo. -Colaboración con el profesorado: en función de lo que le dicte su enfoque estratégico, cordial y confiado en su comunicación, o distante y en guardia; siempre formalmente correcto. -Desarrollo moral: Es honesto en el cumplimiento de las normas que ha asumido (no dogmático, íntegro, autoexigente, comprensivo) |

Como puede constatarse, se trata de una visión que trata de compaginar cualidades diferentes que se proyectan sobre ámbitos muy distintos en la vida de los estudiantes.

Los datos que presentamos a continuación forman parte de otra investigación iniciada hace cuatro años sobre “*la percepción que el profesorado manifiesta sobre sus estudiantes*” (Vilas Merelas, s/f). En él se analiza la percepción que docentes universitarios brasileños y españoles, pertenecientes a las cinco grandes áreas científicas, poseen sobre sus estudiantes. El trabajo continúa y en este momento, solo podemos hacer alusión a las respuestas obtenidas de los colegas brasileños. Una de las diez preguntas que incluían las entrevistas en profundidad fue la siguiente: *¿Qué es para usted un alumno brillante?* Participaron cincuenta profesores brasileños de la Universidad Federal de Pernambuco que nos aportaron 228 referencias (cada docente aportaba diferentes características atribuibles a los estudiantes brillantes)³.

De las características mencionadas, 89 se refieren a cualidades personales, y 139 a cualidades académicas o discentes, lo que expresa ya una primera constatación. Parece que los docentes buscan discentes con notables cualidades académicas, pero que estén apoyadas en una buena base personal. Es como si se pensara, parafraseando a Gardner (“*una mala persona nunca llegará a ser un buen profesional*”), que un alumno, si no es buena persona, nunca llegará a ser un alumno brillante.

Las cualidades personales las hemos agrupado en cinco categorías (afectos y emociones; inteligencia; voluntad y esfuerzo; autorregulación; vida social). Pueden verse sus contenidos en la siguiente tabla.

³ Quizás resulte oportuno aclarar que somos consciente que el significado de “alumno/a brillante” no tiene por qué resultar coincidente con el de “buen alumno”. Ser brillante requiere un mayor nivel de excelencia y destaque frente al conjunto, por tanto, su caracterización obligaba a los docentes entrevistados a centrar más sus consideraciones en lo que para ellos/as resultaba realmente importante.

| Cualidades personales | |
|------------------------------|--|
| Cualidades | Forma en que los docentes las definen |
| Afecto, emociones | “Hay una sensibilidad en los alumnos brillantes, una necesidad poética de expresión”; “Yo tengo alumnos en el curso que tienen buenos resultados pero son fríos. Un alumno brillante debe de ser cálido, y cercano a las personas...”; “Estos alumnos trabajan sus sentimientos, la responsabilidad de sus acciones,..”. |
| Inteligencia | “Son más inteligentes”; “Un alumno que tiene facilidad de asimilar el contenido”; “El alumno brillante es aquel que se da cuenta de las cosas fácilmente”; “Usted habla y él consigue entender la idea con más facilidad”; “Mucho más veloces en su raciocinio”; “Al alumno brillante es muy fácil darle clase, porque no me cansa, son listos”; “Él busca diferentes formas de llegar a una solución”; “Buscar diferentes referentes para intentar encontrar la respuesta” |
| Voluntad y esfuerzo | “No se contentan con nada. Los alumnos brillantes nunca dicen yo no lo consigo. Él acepta desafíos”; “Ellos aceptan desafíos, con muchos esfuerzos”; “Es el que va más allá del mínimo esfuerzo y tiene voluntad de mejora”; “Tiene ganas de superarse”. |
| Autorregulación | “Tener un pensamiento autónomo”; “Ella hizo un muy buen trabajo, fue mi ayudante de investigación, y escogió su área de trabajo de forma autónoma sin necesidad de escoger la mía”; “Que sabe hacer las cosas”; “Es uno al que le brillan los ojos con la materia. Tiene automotivación”; “Él no dice: ‘yo no puedo resolverlo’. Simplemente responde: ‘Aún no fui capaz de responder’ ”; “Hay alumnos que tienen elaboraciones más simples y son brillantes porque descubrieron estudiando, yendo atrás”; “Yo prefiero que ellos se descubran y sepan qué están haciendo aquí”; “Es una persona que se redescubrió, que disfrutó de esa situación”; “Es sincero, crítico y que te dicen no, no quiero estudiar eso”; “Cuestiona lo que está haciendo o lo que está leyendo” |
| Vida social | “Llega cerca de la gente, es un alumnado empático”, “Reflexionó en sus actos, el que decidió que tipo de individuo quería ser”; “Muy comprometido socialmente”; “Que se preocupa por su entorno”; “Yo encuentro que la trayectoria es lo interesante, y si ellos siembran, recogen éxitos poco a poco”; “Yo lo veo más como un alumno que se hace a lo largo de la vida, que opta por los caminos adecuados” |

Tabla nº 1: Cualidades personales de los estudiantes brillantes.

En cualquier caso, el peso de las mencionadas categorías es dispar.

Cualidades personales

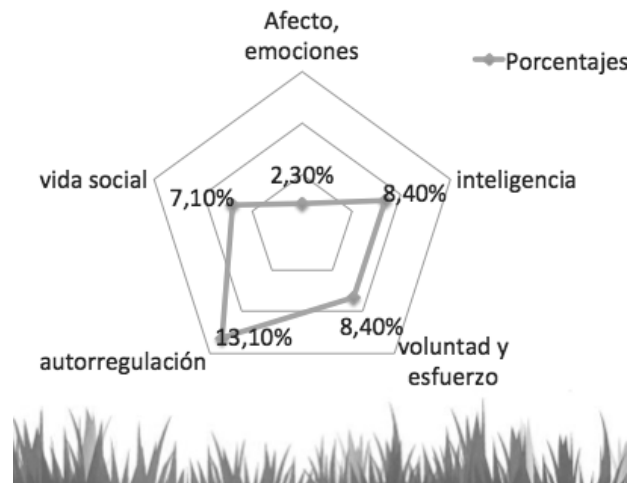


Gráfico 1: Frecuencia de las menciones a cualidades personales de los alumnos brillantes

En lo que se refiere a las cualidades personales, lo que este grupo de docentes más menciona en su visión de los estudiantes brillantes es su capacidad de *autorregulación* (13,1% de las características), por encima, incluso, de su inteligencia y esfuerzo que tienen una frecuencia similar (8,4% de las menciones). Por detrás queda la vida social y, con escasa presencia el afecto y las emociones.

Las cualidades discentes se agrupan en ocho categorías (sociabilidad, proyecto personal, resultados, competencias básicas, interés, participación, relación profesor alumnos e innovación).

Algunos de sus contenidos figuran a continuación:

| Las cualidades discentes | |
|---------------------------------|---|
| Cualidades | Forma en que los docentes las definen |
| Sociabilidad | “Una alumna del primer periodo me escuchó dar un consejo de algo que sería bueno y al día siguiente lo trajo realizado para toda la clase”; “Tiene que tener una excelente convivencia con los iguales”; “Tiene más entrega con el resto de iguales”; “Él conseguía que la clase avanzase”; “Que da ejemplo”; “Que respete el horario determinado en la matrícula y así sea un ejemplo para sus compañeros”. |
| Proyecto personal | “Tiene definidas sus ideas para su futuro laboral” |
| Resultados | “Es el que tiene mejor nota”; “Me gusta mucho cuando ellos se someten a pruebas, a trabajos y los superan con las mejores notas”: “Muchas veces el alumno que saca la mejor nota tiene un poder de memorización mejor”; “Crece en el aula, es una evolución”; “El conocimiento, desde mi punto de vista tiene un nivel aceptable, más que eso”; “Tienen otros conocimientos muy avanzados, con otras personas, de trabajos en grupo, que son mejores”; “Tienen mucho análisis en la búsqueda de información, saben hacer buenos trabajos”. |
| Competencias básicas | “El que sabe escribir bien”; “Saber transmitirlos”; “Tener bien asentadas las competencias básicas”; “Tiene una capacidad argumentativa muy buena”; “Un alumno que sabe y al que le gusta leer”; “Aptitudes de reflexión”; “Que sea capaz de expresarse”; “Que posea una buena oratoria”; “Escribe y reflexiona, sabe como aprender”; “Busca siempre nuevo conocimiento”; “Tiene esa capacidad de estructurar y conceptualizar, organizar sus conocimientos. Es una persona que se preocupa de saber cómo aprender”; “La persona que consigue conectar pequeñas cosas y generar una preguntas”; “Consigue juntar el conocimiento que mejora un tema”. |
| Interés | “Que tiene interés para aceptar la información del profesor”; “Mucha actitud e interés”; “Alumno interesado”; “Es aquel que tiene y que sabe expresar sus inquietudes”; “Tiene que tener siempre interés por adquirir nuevo conocimiento”; “Son muy curiosos”; “Tiene que ser seducido por el conocimiento y con afán transformador” |
| Participación | “Pregunta sus dudas”; “Participa de todos los movimientos existentes”; “El que busca responder a las preguntas del aula, in situ y de la forma más completa posible”; “Hace intervenciones en clase”. |
| Relación profesor-alumno | “Me hace pensar más”; “Me hace traer una cosa diferente al aula”; “Me instiga a tener una clase mejor”; “Me hace pensar más, porque hace preguntas interesantes”; “Son los que no se satisfacen con un aprendizaje parcial, quieren más, quieren una relación cercana”; “Que pide una relación diferente a la establecida con el profesor. Alguien que llama su atención”, “Tiene respeto por el profesor y por su relación con él”; “Sorprender a sus profesores”; |
| Innovación | “Innovador con la información a la que está accediendo”; “Pregunta cosas que no fueron habladas en clase”; “Enseña diferentes herramientas innovadoras para el aula”. |

Tabla nº 2: Cualidades discentes de los estudiantes brillantes.

También en este caso, el peso de las mencionadas categorías es dispar.



Gráfico 2: Frecuencia de las menciones a cualidades discentes de los alumnos brillantes

Con respecto a las cualidades discentes, la distribución de las aportaciones en las categorías, se distribuye de una forma desigual. Hay una característica básica y central que se refiere al dominio de las *competencias básicas* (20,20% de las referencias) y solo a mucha distancia aparecen los buenos *resultados académicos* (9,6%), el *interés* (9,2%), la *relación profesor-alumno* (8,3%) y la *participación* (7,40). Aparecen algunas otras menciones pero a título puramente residual: sociabilidad, innovación, proyecto personal.

Por último, a lo que piensan los profesores de sus estudiantes se ha referido, también Ken Bain (2007) en su obra *“Lo que hacen los mejores profesores de universidad”*. En pocos lugares se ha expresado con mayor claridad lo que son (deberían ser) los buenos estudiantes. Es decir, cuál es el modelo de “buen estudiante” que los docentes llevamos en nuestra mente. En el capítulo denominado *“¿Qué esperan de sus estudiantes?”*, Bain recoge las aportaciones de los profesores a los que entrevistó. Ellos (los buenos profesores) esperan que sus estudiantes (los buenos estudiantes) demuestren:

“... la capacidad de comprender, de usar evidencias para sacar conclusiones, de plantear preguntas importantes y de interpretar el propio razonamiento. En la mayoría de las disciplinas, eso implica dar importancia a la comprensión, el razonamiento y las percepciones brillantes por encima de la memoria, el orden, la puntualidad o la pulcritud. Las faltas de ortografía, el tamaño de los márgenes o de los tipos y el estilo de las notas a pie de página y las bibliografías son triviales comparados con el poder de poner el pensamiento por escrito; la comprensión conceptual de la química es más importante que recordar detalles concretos; la capacidad de razonar sobre el propio pensamiento-reflexionar metacognitivamente- y de corregirlo sobre la marcha es mucho más valiosa que

recordar cualquier nombre, fecha o número. La capacidad de entender los principios de resolución de problemas de cálculo y de aplicar esos principios y conceptos razonando de forma crítica un problema sobrepasa cualquier habilidad para conseguir la respuesta correcta a cualquier pregunta” (pp.109).

Ya se había referido a ello el informe Bricall como desideratum no solo del profesorado sino de la universidad como institución:

“(La Universidad) inculca en el estudiante una actitud mental que considera más importante la valoración crítica de los hechos y de los valores que los dogmas, y que mantiene que una asimilación de principios esenciales es más valiosa que la acumulación de información o la adquisición de destrezas y técnicas. La Universidad espera que al final de sus cursos sus estudiantes no sean sólo capaces de comprender el alcance y la significación de lo que ya se conoce dentro de su propio campo, sino que sean receptivos a lo que es nuevo, muestren interés por descubrirlo, muestren la habilidad para enfrentarse y –sobre todo- sean capaces de trabajar de forma autónoma con confianza” (Bricall, 2000, p. 105).

Una idea parecida nos expusieron a nosotros (Trillo, Zabalza Cerdeiriña y Parada, 2014) 41 profesores eméritos de diversas universidades. Ellos y ellas, desde la atalaya de su dilatada y relevante experiencia, refrendan esa visión del estudiante: *“la misión de la universidad -dicen- es una labor de formación personal (intelectual y emocional, también moral, que es cívica y política), no sólo de información (conceptual y tecnológica) y menos aún de preparación (técnica) para adecuarse a las exigencias coyunturales de la empleabilidad”* (p.164). En definitiva, no es sino volver sobre la idea freiriana de que *“estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas”* (Freire, 1994. p. 32).

Los buenos estudiantes desde la perspectiva de los propios estudiantes

Quisiéramos concluir este trabajo con la aportación que los propios estudiantes nos ofrecieron sobre su idea de lo que supone ser un buen estudiante. Iniciamos el trabajo compartiendo profesores y estudiantes de un “máster en procesos de formación” la lectura de otra obra de Ken Bain (2014), ésta titulada “Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad”. La tarea que les encomendamos es que identificasen en la obra aquellas características de los buenos estudiantes que podían ser consideradas como competencias y que las ubicasen en las tres grandes dimensiones de “Saber de”, “Saber hacer” y “Saber ser”. Ellos tenían que describir cada una de esas competencias y autoevaluarse en cada una de ellas. Lo que presentamos es una síntesis de sus aportaciones: aquellas en las que hay una mayor coincidencia de contenido aunque no las denominen igual. Tampoco importó que no las ubicasen en las mismas categorías o que no fuesen muy precisos en su definición (nos interesó lo que les evoca, no su dominio conceptual y semántico). Cabe añadir que, según sus propios comentarios, su valoración de la experiencia fue muy positiva, pues les ayudó sobremedida a reflexionar sobre sí mismos.

La siguiente tabla recoge la deconstrucción que los estudiantes del máster hicieron del texto de Ken Bain.

| SABER DE |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Análisis. Identificar informaciones relevantes, establecer relaciones causales. -Síntesis. Integrar informaciones relevantes, proyectarlas hacia el futuro. -Abstracción. Identificar lo que es esencial, extrapolarlo a otro ámbito. -Interdisciplinariedad. Relacionar conocimientos de diversas áreas de conocimiento. |
| SABER HACER |
| <ul style="list-style-type: none"> -Pensamiento y razonamiento crítico: Cuestiona la información que recibe. Gusto por el debate, al que somete sus propias ideas. Capacidad para argumentar y justificar planteamientos. -Creatividad. Capacidad para generar ideas originales o hacer combinaciones novedosas, para aplicarlas a nuevas situaciones, para tomar iniciativas, para improvisar. -Resolución de problemas y toma de decisiones. Pondera alternativas y asume los riesgos. -Metacognición. Capacidad autocrítica. -Comunicación. Capacidad para, en diversos lenguajes, expresarse y comprender mensajes. -Gestión de conflictos. -Autogestión. Planificación y gestión del trabajo. Identifica objetivos. Establece prioridades. Evita desviarse. Controla el tiempo y se marca plazos diariamente. Utiliza eficazmente los recursos disponibles. |
| SABER SER Y ESTAR |
| <ul style="list-style-type: none"> -Autoconcepto y autoevaluación. Conciencia de sí, conocedor de sus puntos fuertes y débiles. -Responsabilidad. Autorregulación: automotivación (identifica sus intereses u objetivos) y autocontrol (se esfuerza y orienta a conseguirlos). -Flexibilidad. Capacidad de adaptación (no de mera acomodación) a las circunstancias. -Resiliencia. Tolerancia al fracaso. Saber ver el lado positivo de las cosas. Sentido del humor para desdramatizar una situación y capacidad para reírse de uno mismo. -Afán de superación. Constancia. Esfuerzo -Cooperación. Capacidad para trabajar con otros: cumple sus obligaciones, anima a los demás. -Habilidades sociales. Cortesía, empatía, respeto, tolerancia) -Compromiso ético personal. Se rige por principios y valores (justicia, libertad, solidaridad, humildad, ...) |

Reflexión final

En cualquier caso, debe quedar claro que bajo ningún concepto se puede confundir lo que hemos presentado con una pretenciosa e ilusa taxonomía que aspira a identificar “comportamientos discretos, simples y sumativos”. Como ya dijimos, nuestra visión de la experiencia universitaria de los estudiantes nos lleva a considerar que la formación y el aprendizaje no es la suma mecánica de habilidades específicas y simples puesto que, a la hora de aplicarlas a la acción, la reflexividad resulta inexcusable. La buena formación no reside sólo en la actuación de cada individuo (condición obvia) sino en la riqueza cultural de cada contexto y en la capacidad para participar de la vida social a través de relaciones interpersonales. Los buenos estudiantes resultan de la

complementación de un ajustado desarrollo emocional, un positivo rendimiento académico y un consciente compromiso ético.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: PUV.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bolívar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24 (10), pp. 93-123.
- Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Escudero Muñoz, J.M. (1999). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 77-84.
- Flavell, J.H., Green, F.L., y Flavell, E.R. (1995): Young children's knowledge about thinking. En *Monographs of the society for research in child development*, 60 (1) (Serial No.243).
- Freire, P. (1994). *La escuela se llama vida*. Sao Paulo: Ática, 1985; 8. Edición. (1994)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Harré, H. & Langenhove, R., L. (1999) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 1999
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher education*, 18, 135-328
- Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17, 66.
- Marañón, G. (1929-1939): *Obras Completas*, III, 66-67. Citado por Gutierrez, F. (1997, p.111).
- Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, R.M. y Esteban Bara, F. (2002): La Universidad como Espacio de aprendizaje ético. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 29, pp. 17-43.
- Mayhew, M.J; Rockenbach, A.N; Bowman, N.A; Seifert, T.A; Wolniak, G.C; Pascarella, E. T. y Terenzini, P.T. (2016): *How College Affects Students*. Vol. 3. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Méndez García, R. M^a: (2007): Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad. Tesis Doctoral Inédita.

- Méndez García, Rosa M^a y Trillo Alonso, F. (2010): El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la universidad. En *Revista de Educación (MEC)*, 353,329-360.
- Miras, M. y Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Coll,C., Marchesi, A. y Palacios, J. (compiladores). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Rodicio, M^a L. (1993): El acceso a la Universidad en Galicia: Análisis de las disfuncionalidades de la prueba de selectividad y alternativas. Tesis Doctoral Inédita.
- Rodicio, M.L., Trillo, F. (1995): Avaliación da proba de selectividade da Universidade de Santiago de Compostela.Santiago de Compostela: ICE Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Guerra, M.A. (1999): 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). (<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>)
- Trillo, F. (2000 b): Evaluación de la calidad discente en la Universidad: el análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela. En Zabalza, M.A.; Trillo, F. y Gewerc, A. (2000) (Coords): *Actas del I Congreso de Didáctica Universitaria: La calidad docente en la Universidad*. CD/Rom (ISBN: 84-699-4260-3). Universidad de Santiago de Compostela.
- Trillo, F. (2010): Estudiantes universitarios de calidad. En *Actas del VI Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista*. CD/Rom. Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima. ISBN: 978-612-4057-32-8
<http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/interna.php?view=actas>
- Trillo, F. y Méndez García, R.M. (2001): Los estudiantes y la Universidad: una cuestión de actitudes. En *Revista de Innovación Educativa*, 11, 175-188.
- Trillo Alonso, F., Zabalza Cerdeiriña, M^a. A. y Parada Gañete, A. (2015): La visión del profesorado emérito sobre los estudiantes: aprendiendo de los mayores. En *REDU (Revista de Docencia Universitaria)*, vol.13, nº 2, 143-169.
- Vilas, Y. (s/f). *Componente interactivo en la evaluación de la calidad de la docencia universitaria: estudio de la percepción que el profesorado manifiesta sobre los estudiantes*. Tesis doctoral en proceso. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Zabalza, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B.J. (1994): Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En Schunk, B. y Zimmerman, B.J. (Eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 3-21.