

# INNOVACIÓN

E D U C A T I V A

Volumen 17

# 74

■ TERCERA ÉPOCA ■

mayo-agosto, 2017

may-august, 2017

ISSN 1665-2673

## Pedagogías metacognitivas Metacognitive pedagogies

### INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT

Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index

REDALYC

Scientific Electronic Library Online, SCIELO

Latindex-Directorio

Clase

Dialnet

Rebiun

Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»

CREDI de la OEI

IRESIE

Registrada en los catálogos HELA y CATMEX

EBSCO-Host, Educational Research

CENGAGE Learning

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA

Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona

La Referencia

CRUE



*Innovación Educativa* es una revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas, indizada y cuatrimestral, publica artículos científicos inéditos en español e inglés. La revista se enfoca en las nuevas aproximaciones interdisciplinarias de la investigación educativa para la educación superior, donde confluyen las metodologías de las humanidades, ciencias y ciencias de la conducta. *Innovación Educativa* es una revista que se regula por la ética de la publicación científica expresada por el *Committee of Publication Ethics*, COPE. Cuenta con los indicadores que rigen la comunicación científica actual y se suma a la iniciativa de acceso abierto no comercial (*open access*), por lo que no aplica ningún tipo de embargo a los contenidos. Su publicación corre a cargo de la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional.

Número de certificado de reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor:  
04-2006-053010202400-102  
Número de certificado de licitud de título: 11834  
Número de certificado de licitud de contenido: 8435  
Número de ISSN: 1665-2673  
Sistema de Calidad Certificado N° 10 950 227  
ISO 9001:2008

#### INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACYT; Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index; REDALYC; Scientific Electronic Library Online, SCIELO; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE. Registrada en los catálogos HELA y CATMEX; EBSCO-Host, Educational Research; CENGAGE Learning; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA; Matriz de Información para el Análisis de Revistas; Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona; La Referencia; CRUE.

*Innovación Educativa* cuenta con la participación de evaluadores externos en el proceso del arbitraje.

Domicilio de la publicación y distribución  
Coordinación Editorial,  
Edificio de la Secretaría Académica, 1er piso,  
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»,  
Avenida Luis Enrique Erro s/n,  
Zacatenco, C.P. 07738,  
Delegación Gustavo A. Madero, D.F., México  
Tel: 5729 6000, exts. 50403 y 50530  
Correo: innova@ipn.mx  
Web: www.innovacion.ipn.mx

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el criterio de la institución, a menos de que se especifique lo contrario. Se autoriza la reproducción parcial o total siempre y cuando se cite explícitamente la fuente.

*Innovación Educativa* is a Mexican scientific journal; blind peer-reviewed, it is indexed and published every four months, presenting new scientific articles in Spanish and English. The journal focuses on new interdisciplinary approaches to educational research in higher education, bringing together the methodologies of the humanities, sciences and behavioral sciences. *Innovación Educativa* is a journal regulated by the ethics of scientific publications expressed by the Committee of Publication Ethics, COPE, and participates in the initiative for non-commercial open access, and thus does not charge any fees or embargo for its contents. It is published by the Editorial Coordination of the Office of Academic Affairs of the Instituto Politécnico Nacional, México.

Number of reserve certificate given by the Instituto Nacional de Derecho de Autor:  
04-2006-053010202400-102  
Number of certificate of title lawfulness: 11834  
Number of certificate of content lawfulness: 8435  
ISSN Number: 1665-2673  
Certified Quality System N° 10 950 227  
ISO 9001:2008

#### INDEXING

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACYT; Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index; REDALYC; Scientific Electronic Library Online, SCIELO; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE. Registered in the HELA and CATMEX catalogues; EBSCO-Host, Educational Research; CENGAGE Learning; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA; Matriz de Información para el Análisis de Revistas; Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona; La Referencia; CRUE.

*Innovación Educativa* includes the participation of external evaluators in the peer review process.

Publication and distribution address  
Coordinación Editorial  
Edificio de la Secretaría Académica, 1er piso  
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»  
Avenida Luis Enrique Erro s/n  
Zacatenco, C.P. 07738  
Delegación Gustavo A. Madero, D.F. México  
Phone: 5729 6000, exts. 50530 y 50403  
E-mail: innova@ipn.mx  
Web: www.innovacion.ipn.mx

Signed articles are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the point of view of the institution, unless otherwise specified. Total or partial reproduction is allowed provided that the source is acknowledged.

# Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante

Gabriel Valerio Ureña  
Tecnológico de Monterrey, México  
María del Carmen Rodríguez Martínez  
Universidad de Málaga, España

## **Resumen**

Esta investigación tuvo como objetivo identificar, desde la perspectiva del estudiante universitario, las características más importantes del profesor como facilitador del proceso de aprendizaje. De naturaleza cualitativa y de alcance exploratorio, se aplicaron encuestas con preguntas abiertas a 487 estudiantes universitarios; 184 españoles del área de ciencias de la salud y 303 mexicanos de distintas áreas de conocimiento. Los resultados señalan que, independientemente del país, casi el 68% de las menciones a factores que los estudiantes consideran claves para su aprendizaje están relacionadas con el perfil del profesor. Destacan las siguientes competencias docentes: comunicación clara y segura, actitud entusiasta y empatía con los estudiantes. Asimismo, las prácticas docentes que los universitarios consideraron más relevantes son: vinculación de la teoría y la práctica, clases dinámicas e interactivas, y uso de experiencias reales.

## **Palabras clave**

Competencias del docente, estudiantes universitarios, desarrollo de las habilidades.

## The profile of the university professor from the student perspective

### **Abstract**

This study aims to identify, from the university student's perspective, the most important characteristics of the professor as a facilitator of the learning process. Using qualitative and exploratory techniques, we applied surveys with open answer questions to 487 university students: 184 Spanish students in the field of health sciences, and 487 Mexican students in various fields. The results indicate that, regardless of the country, almost 68% of the references to factors that the students consider fundamental to their learning are related to the professor profile. The following competencies of the instructor are particularly important: clear and confident communication, enthusiastic attitude and empathy with the students. Additionally, the teacher practices that the students considered most relevant are: linking theory and practice, dynamic and interactive classes and the use of real experiences.

### **Keywords**

Development of skills, teacher competencies, university students.

Recibido: 05/10/2016

Aceptado: 30/01/2017

## Introducción

El aprendizaje es un proceso fundamental para los seres humanos, gran parte de las estrategias necesarias para sobrevivir no son innatas, sino que requieren aprenderse a través de la vida misma (Sylwester, 2008). Además de ello, la sociedad actual, regida por una economía basada en conocimiento, demanda personas cada vez más competentes. En este tipo de economías, la creación de conocimiento incrementa las oportunidades de aprendizaje, y así, las oportunidades de crecimiento y desarrollo (Beebe, *et al.*, 2003).

Las universidades representan parte de la respuesta a la demanda de competencias requeridas por el sector laboral. Las instituciones educativas son formalmente responsables de desarrollar las competencias necesarias para que sus egresados sean capaces de responder bajo las exigencias de un mundo cada vez más cambiante. Sin embargo, no siempre quien acude y egresa de una universidad desarrolla las competencias en el nivel esperado.

Históricamente se ha reconocido en el profesor un eje central del aprendizaje universitario (Klausmeier, 1961, Citado en Ripple, 1965; Karp y Yoels, 1976; Pajares, 2002; Jimenez Soffa, 2007). Sin embargo, no es fácil encontrar un amplio consenso sobre el perfil que debe tener un buen profesor en el nivel superior (Tejedor, 2003). A este contexto se suman los cambios introducidos en la educación por las nuevas tecnologías de información y comunicación, TIC. Con la popularización de las TIC también llegaron una gran variedad de recursos académicos digitales. Estos avances tecnológicos han venido acompañados de una nueva perspectiva sociocultural. Los jóvenes están ahora mucho más abiertos al cambio y tienen una mayor cantidad de hábitos relacionados con la comunicación digital.

El sistema educativo de alguna manera se ha visto en la necesidad de evolucionar para responder a las exigencias de los nuevos estudiantes y adaptarse a un entorno tecnológico en continua evolución. Estos ámbitos tecnológicos y sociales de reciente aparición han reformado la visión que los estudiantes y los profesores tenían del aprendizaje (Valerio y Valenzuela, 2011) y, al mismo tiempo, abrieron la posibilidad de que el rol preponderante del profesor universitario pudiera diluirse.

En relación a lo citado anteriormente, surge la inquietud de explorar, desde la perspectiva del estudiante universitario actual, la importancia y el rol que juega el profesor universitario en su proceso de aprendizaje. Tres preguntas de investigación se responden en este estudio:

1. ¿En qué proporción los factores que favorecen el aprendizaje de los estudiantes universitarios están directamente relacionados con el profesor?

2. ¿Cuáles son las competencias del profesor que los universitarios consideran más importantes para facilitar su aprendizaje?
3. ¿Cuáles son las prácticas docentes que los universitarios consideran más importantes para facilitar su aprendizaje?

La conveniencia de contestar a estas preguntas de investigación se justifica en lo expuesto por Schön (1998), según el autor cuando un profesional no es consciente del entorno en el que desempeña su labor, no experimenta la necesidad de mejorar ni se da cuenta de las posibles alternativas para encuadrar la realidad de su práctica.

### Marco de referencia

La motivación juega un papel crítico en la educación (Howard-Jones, Washbrook y Meadows, 2012). Cuando se investiga sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se deben tener en cuenta los aspectos motivacionales del estudiante y también aquello que le impulsa a aprender. Tapia (2005) indica que a veces no es que los estudiantes no aprenden porque no están motivados, sino que no están motivados porque no aprenden. El mismo autor indica que el análisis del ambiente de la clase es importante, ya que es muy difícil modificar la motivación de los estudiantes sin una formación adecuada y coherente sobre el tema. Glynn, *et al.* (2009) y Glynn, *et al.* (2011) identifican cinco factores de motivación: la motivación intrínseca, la motivación de la carrera académica, la autodeterminación, la autoeficacia y el grado de motivación. La motivación intrínseca es aquella asociada al propio interés; la motivación de la carrera se relaciona con el futuro profesional; la libre determinación es el control sobre el aprendizaje propio; la autoeficacia se define como la confianza de lograr el éxito académico y el grado de motivación tiene que ver con el deseo de obtener las mejores calificaciones posibles.

Lo que impulsa el aprendizaje es la búsqueda de sentido (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005). Dicho sentido quizás está dado por la búsqueda inconsciente de satisfacer nuestras necesidades. Maslow refiere que tenemos la voluntad de saber y entender, ya que “las capacidades cognitivas (percepción, intelecto y aprendizaje) son un conjunto de herramientas ajustadas, que tienen entre otras funciones la de satisfacer nuestras necesidades básicas” (Maslow, 1943, p. 11). La teoría cognitiva social de Bandura (1999) postula que los seres humanos, no sólo somos conocedores e intérpretes, sino también auto-reactores con capacidad para motivar, orientar y regular nuestras actividades. Bandura refiere que la motivación está regulada a través de un mecanismo anticipatorio de previsión. Al anticipar los resultados

de las acciones y del aprendizaje de los demás, así como de los propios errores y éxitos, la gente puede evitar errores y llevar a cabo acciones exitosas. Además de la motivación, Bandura identifica el mecanismo de autoeficacia como un elemento clave de la acción humana.

El término de autoeficacia académica se refiere a la creencia que tiene un estudiante sobre su participación en las tareas académicas o en cursos específicos de forma exitosa. Por otra parte, cuando la persona no cree en sus capacidades y habilidades para producir algún resultado, no tendrá el impulso para llevar a cabo o para perseguir sus metas. Sin embargo, la participación académica exitosa no depende sólo del estudiante. Existen varios factores que pueden tener algún impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y específicamente en dicha motivación, por ejemplo: la experiencia en el aula (concepto que incluye las prácticas de enseñanza), la interacción docente-estudiante durante la clase, la interacción entre pares, y las propias percepciones de los estudiantes sobre el ambiente del aula (Barr y Tagg, 1995; Colbeck, Campbell y Bjorklund, 2000; Cabrera, Colbeck, y Terenzini, 2001). En 1961 Klausmeier (Citado en Ripple, 1965) ya identificaba seis factores que influían en el aprendizaje dentro de una clase: las características del alumnado, las características del profesor, el comportamiento del alumno y del profesor, las características del grupo, las características físicas del entorno y los factores externos. Posteriormente, Jimenez Soffa (2007), apuntó que los factores que influyen en las experiencias de clase son: la enseñanza del profesor, el conocimiento interrelacionado, la retroalimentación, el aprendizaje colaborativo, la autoevaluación y las percepciones del entorno en el aula.

En las propuestas recién descritas se aprecia que el profesor es un elemento presente dentro de los factores clave que afectan al aprendizaje dentro del aula. Pajares (2002) sugiere que los profesores pueden influir y dar forma al ambiente, teniendo, por tanto, un poderoso impacto en la autoeficacia académica de los alumnos. Incluso aspectos aparentemente comunes, como el género del profesor, pueden influir en el entorno del aula. Karp y Yoels (1976) sostenían que la conducta de la clase difiere si el docente es un hombre o una mujer.

Otra cuestión a tener en cuenta es que el alumno de hoy vive un proceso de cambio social, tecnológico y educativo que le exige respuestas más rápidas y el desarrollo de nuevas habilidades. Este cambio no solo les ha impactado a ellos, sino también a la práctica docente y a las instituciones. En este sentido, Fullan (2001) defiende el hecho de que el cambio educacional depende en gran medida de lo que hacen y piensan los profesores.

Esta situación obliga a las instituciones educativas a pensar en el perfil del profesor del siglo XXI, y a su vez invita al docente a recapacitar sobre la forma en la que ha enseñado, está enseñan-

do y va a enseñar. Ayala (1998) ya describía a la docencia como una profesión que va más allá de la descripción basada en compromisos de orden laboral, puesto que sus actividades superan por mucho lo escrito en un contrato. Las funciones de un profesor tienen un carácter más profundo, donde se aprecia la colaboración con los alumnos, la formación de los mismos, los valores, las actitudes y el desarrollo de habilidades.

Dada esta situación, se presenta la metodología seguida para conocer, desde la perspectiva del estudiante universitario actual, en qué proporción los factores que facilitan su aprendizaje están relacionados con el perfil del profesor y cuáles serían las características que los estudiantes esperan que este personaje posea.

## Método

Se realizó una investigación de naturaleza cualitativa y de corte exploratorio. La muestra de participantes estuvo compuesta por 487 estudiantes universitarios de distintas titulaciones; 303 de ellos mexicanos y 184 españoles, 262 de los cuales fueron hombres y 225 mujeres. Los estudiantes mexicanos provenían de una universidad privada y de distintas áreas de conocimiento. Por su parte, los estudiantes españoles provenían de una universidad pública y del área de ciencias de la salud.

El instrumento de recolección de datos fue una encuesta estructurada, con respuestas abiertas. Para analizar los datos obtenidos se siguió el método de comparación constante de Lincoln y Guba (1985). Este método no inicia con temas o categorías predefinidas sino con los datos mismos, es decir, de ellos surgen las categorías teóricas y las proposiciones relacionales a través de un proceso de razonamiento inductivo.

Se definió a las frases como las unidades básicas de análisis; una vez que se tuvo claro cuáles eran las unidades, éstas se agruparon en categorías provisionales. Sin embargo, para poder identificar las frases a analizar primero se llevó a cabo un proceso de depuración de la transcripción completa. Después se identificaron los párrafos relevantes a la investigación y se eliminaron aquellos que no se consideraron afines a los temas investigados.

Una vez seleccionados todos los párrafos relevantes para la investigación, se continuó con la identificación de las frases puntuales asociadas a las preguntas de investigación. En este caso se seleccionaron 1602 frases, que constituyeron las unidades de análisis que fueron ordenadas con base en las preguntas planteadas y los participantes que las respondieron.

Para hacer la categorización se utilizó el método de comparación constante. Cada frase o unidad de análisis se comparó con las otras frases para ir definiendo categorías. Cuando se encontraba que una era similar a otra que ya había sido categorizada, ésta



se ubicaba en la misma categoría. Por el contrario, si la unidad que se comparaba era distinta a todas las ya comparadas se generaba una nueva categoría. Tras obtenerse suficientes unidades organizadas, se declararon las características que contienen las unidades ubicadas en cada categoría, es decir, se caracterizaron las categorías. Finalmente, se revisó cada categoría para asegurar su consistencia y hacer cualquier ajuste correspondiente. Una vez agrupadas las unidades en las categorías, las mismas se agruparon en temas.

Asimismo, con el fin de triangular los resultados, se utilizó un software de análisis de textos llamado *Knime*. Este software permitió, de manera automática, encontrar las palabras más comunes en las distintas respuestas de los estudiantes. La herramienta recibió como insumo reproducciones exactas de una frase o comentario, o *verbatim*, de los participantes. Luego los elementos de texto fueron procesados para remover términos sin significado relevante como preposiciones, artículos, pronombres y adverbios. A continuación, se calculó una medida de frecuencia que toma en cuenta la posible repetición de un término en una misma frase. Finalmente, se creó una nube de palabras para representar la importancia relativa de cada término según frecuencia de aparición.

## Resultados

A partir de las respuestas de los 487 participantes se obtuvieron los factores que, desde su perspectiva, sirven para facilitar su aprendizaje en una clase universitaria. Para facilitar la lectura de los resultados, a continuación, se presenta la respuesta a cada una de las tres preguntas de investigación.

**Pregunta 1:** ¿En qué proporción los factores que favorecen el aprendizaje de los estudiantes universitarios están directamente relacionados con el profesor?

En este análisis se identificaron seis categorías principales: el perfil del profesor, el tema de la clase, el perfil de los estudiantes, el perfil de los compañeros, las expectativas futuras del estudiante y las necesidades fisiológicas del estudiante. Sin embargo, dado que también surgieron algunos otros factores con menor frecuencia, no se pretende afirmar que todos los factores que afectan al aprendizaje se limiten a estas seis categorías, sino señalar que fueron los más representativos del ejercicio. A continuación, se describen cada una de las categorías y se presentan sus respectivos porcentajes de aparición:



- ▶ *Perfil del profesor (63.9 %)*. Esta categoría contiene dos aspectos fundamentales: las competencias del profesor y sus prácticas docentes. Algunos ejemplos de las prácticas docentes son: la comunicación profesor-alumno, la participación en clase, el uso de recursos y técnicas para hacer las clases dinámicas, divertidas e interactivas, la vinculación de la teoría con la práctica, el presentar los contenidos del curso bien estructurados, compartir experiencias reales del campo laboral y de la vida diaria; y el uso de múltiples recursos para enseñar. En lo que respecta a las competencias del profesor se hace referencia a todas las habilidades, actitudes y conocimientos que le permiten hacer su labor como docente: la capacidad para dar explicaciones claras, entusiasmo, capacidad para motivar y una actitud apropiada para dar retroalimentación.
- ▶ *Tema de clase (16.4 %)*. Esta categoría se refiere a los contenidos abordados en clase. Algunos ejemplos de los comentarios hechos por los participantes se refieren a: contenidos útiles para su futuro profesional, contenidos específicos para las prácticas profesionales, contenidos afines a otras disciplinas de la misma rama de conocimiento, temas innovadores y temas que les apasionan.
- ▶ *Perfil del estudiante (6.9 %)*. Esta categoría se refiere a las características personales del propio estudiante. Algunos ejemplos de sus comentarios son: “estoy atento a las clases”, “tengo vocación”, “soy persistente”, “estoy motivado para aprender”.
- ▶ *Condiciones fisiológicas (5.6 %)*. Esta categoría incluye aquellos factores que impactan sus necesidades fisiológicas, tales como sueño, hambre, frío, etc. Ejemplos de esta categoría son: los horarios de clase; condiciones de las aulas adecuadas para evitar el mal clima; soporte audiovisual; sillas cómodas.
- ▶ *Perfil de los compañeros de clase (3.8 %)*. Esta categoría se refiere a las características de los compañeros de clase que contribuyen a la motivación de los estudiantes. Ejemplos de esta categoría son: “un buen ambiente en el aula porque son mis amigos”, “el apoyo de mis compañeros”.
- ▶ *Expectativas futuras (3.4 %)*. En esta categoría se engloba todo lo relacionado con la práctica futura como profesionales o con sus aspiraciones. Los ejemplos enumerados en esta categoría son: “me gusta aprender para hacer bien mi trabajo profesional”, “aprendo algo que pueda usar en la práctica”, “necesito obtener buenas notas para acceder a becas de postgrado”.

A partir del conteo de ocurrencias, del análisis categórico, se calculó la proporción en que apareció cada factor sobre el total.

Los resultados, agrupados por país, pueden observarse en la figura 1. Se aprecia que tanto en España como en México aparecieron los mismos factores, y prácticamente en el mismo orden de relevancia. En ambos países el perfil del profesor encabeza la lista de factores más importantes. Resalta el hecho de que en México los atributos del propio estudiante y la cobertura de las necesidades básicas tienen mayor peso relativo que en España; mientras que en España el tema de la clase fue relativamente más significativo.

Por su parte, la figura 2 muestra la nube de palabras de los *verbatim*s correspondientes a factores que influyen en el aprendizaje. En la nube se puede apreciar las palabras más comunes en las respuestas de los estudiantes. El término *profesor* es el elemento dominante de la visualización.

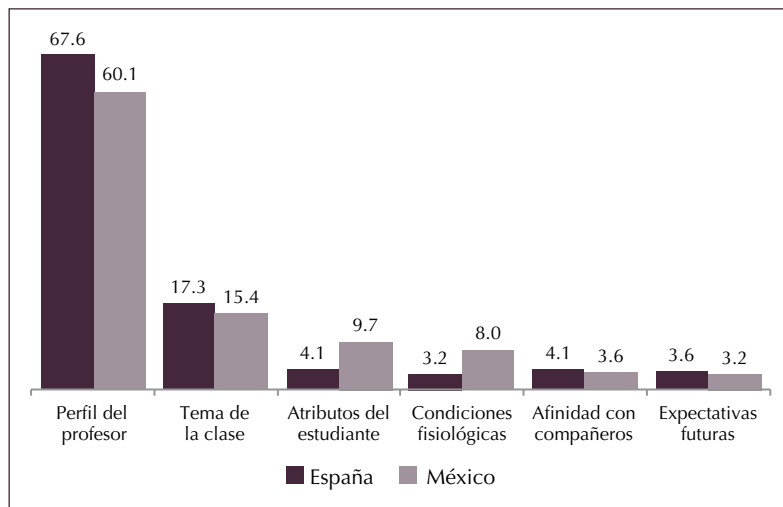
**Pregunta 2:** ¿Cuáles son las competencias del profesor que los estudiantes universitarios consideran más importantes para facilitar su aprendizaje?

Una vez realizada la identificación de las categorías de factores, se separaron aquellas instancias de respuesta referidas particularmente al rol del docente. Las competencias del profesor que los participantes consideraron más importantes para facilitar su aprendizaje fueron:

- ▶ *Comunicación con claridad y seguridad (37.6%)*. Se refiere a la capacidad de explicar con seguridad y claridad para que los estudiantes puedan comprender los conceptos explicados.
- ▶ *Actitud entusiasta del profesor (27.8%)*. Tiene relación con el entusiasmo y motivación transmitidos durante la clase.
- ▶ *Empatía con los estudiantes (16.4%)*. Se trata de la habilidad de escuchar las peticiones de los alumnos y ser sensible a sus necesidades; los participantes solían referirse a esta actitud como “proximidad del profesor a los estudiantes”.
- ▶ *Profesor competente y cualificado (11.0%)*. Se refiere a la importancia de que el educador sea experto en los temas y que tenga la experiencia profesional adecuada.
- ▶ *Retroalimentación y resolución de dudas (7.3%)*. Hace referencia la actitud necesaria para que el profesor esté interesado en saber si los estudiantes entienden el material y resolver cualquier posible duda.

A partir del conteo de ocurrencias, del análisis categórico, se calculó la proporción en que apareció cada competencia sobre el total. Los resultados, agrupados según localización, pueden

**Figura 1.** Porcentaje de incidencias de los factores que favorecen el aprendizaje.



Fuente: elaboración propia, 2016.

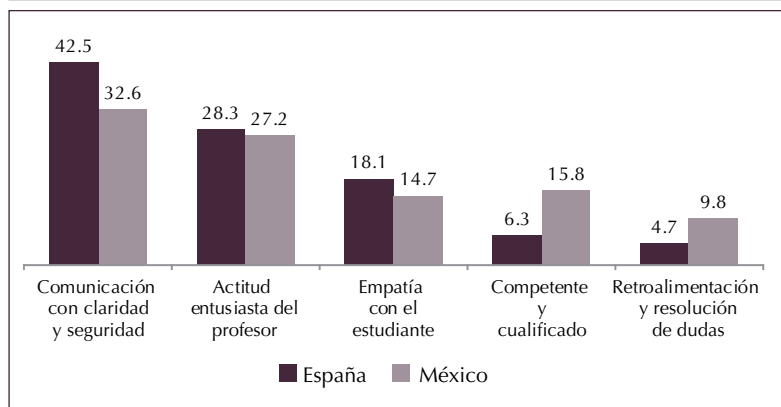
**Figura 2.** Nube de palabras con más incidencias mencionadas entre los factores que favorecen el aprendizaje.



Fuente: elaboración propia, 2016.

observarse en la figura 3. Se aprecia en ambos países la aparición de las mismas competencias, y prácticamente en el mismo orden de relevancia. Para los participantes en el estudio, la competencia más valiosa del profesor para facilitar el aprendizaje es la capacidad para comunicarse con claridad y seguridad, seguido por una actitud entusiasta y la empatía con los estudiantes. Cabe destacar que para los estudiantes mexicanos el conocimiento de su profesor y su disposición para atender dudas, es más relevante en comparación con los estudiantes españoles. Mientras que para estos últimos es más relevante la capacidad de comunicarse con claridad y seguridad, así como la empatía que tiene con ellos.

**Figura 3.** Porcentaje de incidencias de las competencias del profesor que favorecen el aprendizaje.



Fuente: elaboración propia, 2016.

La triangulación de estos resultados se realizó utilizando el software *Knime*. Sin embargo, dado que los comentarios que se referían a competencias y aspectos metodológicos utilizados por su profesor, aparecían en las mismas respuestas (unidades de análisis), solamente se presenta una nube al final de la pregunta 3.

**Pregunta 3:** ¿Cuáles son las prácticas docentes que los estudiantes universitarios consideran más importantes para facilitar su aprendizaje?

Como se mencionó, una vez realizada la identificación de las categorías de factores, se separaron aquellas instancias de respuestas que se referirían particularmente al profesor. De éstas, se extrajeron aquellas que tenían que ver con sus prácticas docentes. Al hacer la comparación constante, emergieron seis categorías que se referían a aspectos metodológicos usados por el profesor en su práctica docente:

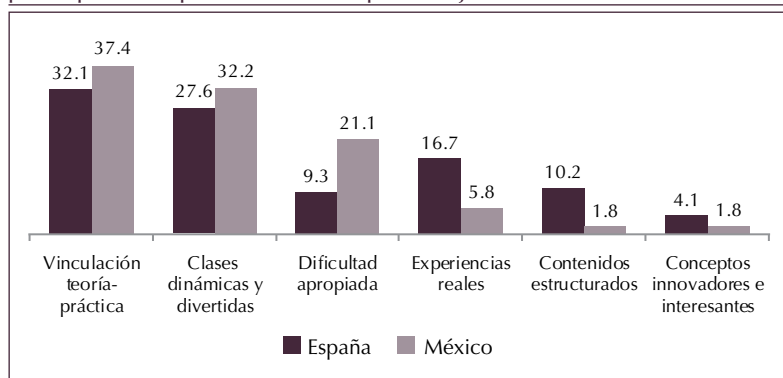
- ▶ *Vinculación entre teoría y práctica (34.8%)*. Se refiere al ejercicio sistemático consciente del profesor por relacionar los conceptos teóricos con ejercicios prácticos.
- ▶ *Clases dinámicas y entretenidas (29.9%)*. Tiene que ver con práctica docente que fomenta la participación de los estudiantes, a través de actividades dinámicas y divertidas.
- ▶ *Dificultad apropiada (15.2%)*. Se refiere a que los contenidos se establecen con base al curso de la titulación, el semestre y el conocimiento que el alumnado tiene sobre el tema. Para los estudiantes es muy importante que la dificultad no sea ni muy alta, ni muy baja.

- ▶ *Experiencias reales del profesor (11.3%)*. Se trata de la capacidad del profesor para explicar conceptos teóricos y relacionarlos con ejemplos de su experiencia profesional, con casos reales.
- ▶ *Contenidos estructurados (6.0%)*. Se refiere a la organización de los contenidos de tal forma que tengan una relación lógica y secuencial entre ellos, y así se facilite su entendimiento.
- ▶ *Uso de conceptos innovadores e interesantes (2.9%)*. Hace referencia a la introducción de conceptos desconocidos e interesantes para los estudiantes, nuevas ideas que capten su atención.

A partir del conteo de ocurrencias, del análisis categórico, se calculó la proporción en que apareció cada aspecto de la práctica docente. Los resultados, agrupados por país, pueden observarse en la figura 4. Se aprecia que tanto en España como en México aparecieron los mismos aspectos, pero con diferencias más notorias que en el caso de las competencias. Para los participantes en el estudio, sin importar el país, la vinculación de la teoría-práctica y el dinamismo de la clase fueron los aspectos más destacados. Sin embargo, para los estudiantes mexicanos es muy apreciado que el profesor mantenga una dificultad apropiada, aspecto que no es tan notorio en el caso de los españoles. Por otro lado, para los estudiantes españoles el uso de experiencias reales y los contenidos estructurados son más importantes que en el caso de sus contrapartes.

Es importante mencionar que se observó una variedad importante de otros factores que no se categorizaron dada su baja ocurrencia. Algunas de las prácticas docentes mencionadas fueron: trabajar en grupos; pruebas al final de la clase; usar variedad

**Figura 4.** Porcentaje de incidencias de las prácticas docentes utilizadas por el profesor que favorecen el aprendizaje.

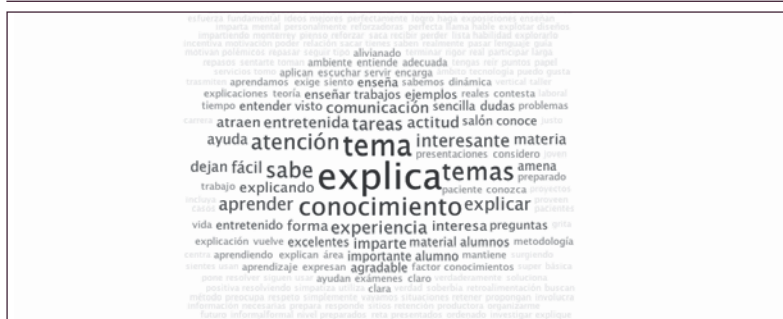


Fuente: elaboración propia, 2016.

de recursos; fomentar más el razonamiento que la memorización y llevar a cabo tutorías personalizadas.

El resultado del análisis realizado con *Knime* para visualizar la ocurrencia de los distintos términos relacionados con el impacto del perfil del profesor en el aprendizaje de los alumnos puede apreciarse en la figura 5. El término *explica* es el elemento dominante en la nube de palabras.

**Figura 5.** Nube de palabras con más incidencias mencionadas entre los aspectos relacionados con el profesor que más impactan en el aprendizaje.



Fuente: elaboración propia, 2016.

## Discusión

Resulta interesante que los factores que impactan en el aprendizaje universitario, identificados en esta investigación, coinciden en gran medida con los factores afectivos que fueron propuestos por Klausmeier desde 1961 (citado en Ripple, 1965). Puede existir la tendencia a pensar que los estudiantes han evolucionado y los jóvenes de hoy requieren enfoques completamente distintos a los de hace medio siglo. Sin embargo, parece que muchas de esas necesidades permanecen vigentes. Esta similitud puede verse más clara en la tabla I.

Es importante señalar que en esta investigación no se les consultó a los estudiantes por factores afectivos, sino por cualquier tipo de factor. A pesar de ello, las categorías encontradas son primordialmente de dicha naturaleza. Por ejemplo, resalta el hecho de que, a pesar del auge tecnológico, pocas veces comentasen el uso de nuevas tecnologías como un factor fundamental. En general se mencionaba, por ejemplo, la importancia de tener una clase dinámica, con contenidos atractivos, pero no necesariamente mediados por tecnologías de información.

Para el profesor universitario, el perfil de los estudiantes, el contenido curricular de su materia, las expectativas futuras de los estudiantes y las condiciones fisiológicas que puedan tener sus

**Tabla I.** Comparación con los factores afectivos que afectan el aprendizaje en clase propuestos por Klausmeier (1961).

Factores que afectan al aprendizaje	Klausmeier (1961)
Perfil del profesor	Características del profesor Comportamiento del estudiante y el profesor
Perfil de los compañeros de clase	Características del grupo
Perfil del estudiante	Características del estudiante Comportamiento del estudiante y el profesor
Expectativas futuras	Factores externos
Tema de la clase	
Condiciones fisiológicas	Características físicas y del comportamiento

alumnos en clase, son solo insumos para realizar su trabajo. La labor del profesor es, a pesar de ello, intentar maximizar el aprendizaje. Dada esta situación se postula que la labor fundamental del profesor universitario, como facilitador del aprendizaje, va más allá de dar una excelente clase aprovechando sus habilidades de comunicación y su experiencia en el tema, teniendo también que mantener la motivación de los estudiantes. Para conseguirlo tendrá que:

- ▶ Identificar cualquier incomodidad fisiológica del alumno y, en la medida de lo posible, facilitar su solución.
- ▶ Convencer al alumnado de que los conocimientos adquiridos en su clase serán fundamentales para alcanzar sus expectativas futuras, como pueden ser una beca, un trabajo o la satisfacción personal.
- ▶ Facilitar o crear un ambiente agradable en el aula, fomentando la integración del grupo, el compañerismo y la amistad.
- ▶ Hacer sentir al estudiante como un elemento único dentro del grupo, respetado y valorado por su esfuerzo.
- ▶ Contagiar y estimular en el alumno la pasión por el tema estudiado.

Es claro entonces que los profesores deben atender la recomendación hecha por Schiefele, (1991, en Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005) cuando advierte que los profesores deben poner mucho cuidado en el tipo de entorno que crean en su clase, pues estos factores situacionales afectan al interés y la motivación por aprender.

Llegado a este punto, cabe señalar que el papel del profesor no es sencillo, ya que su trabajo es generar un ambiente propicio para el aprendizaje, pero recibe insumos sobre los que no tiene control. Por ejemplo, generalmente el profesor no tiene control absoluto sobre el contenido curricular de la materia, tampoco puede seleccionar a los estudiantes que van a asistir a su clase. Por lo tanto, no puede controlar que todos tengan las mismas



expectativas futuras, ni las mismas necesidades de afecto o reconocimiento. La mayor complejidad radica fundamentalmente en que cada alumno es distinto. Cada uno de ellos tiene necesidades diversas y el profesor, dentro del aula, solamente puede utilizar sus competencias y sus prácticas docentes para procurar un ambiente propicio para el aprendizaje de todos.

Según los resultados de este estudio, la capacidad de comunicación, la actitud entusiasta y la empatía son factores más solicitados que un amplio conocimiento en el área. En este sentido, valdría la pena preguntarse si las universidades están contratando profesores con amplios conocimientos en su campo o profesores realmente competentes.

En el mismo tenor, resalta el hecho de que la segunda práctica más importante para los participantes en este estudio fuera el tener clases dinámicas, entretenidas, y hasta divertidas. Quizás esto responde a la llamada economía de la atención, es decir, al haber abundancia de información hay escasez de atención; por ello es necesario ofrecer contenidos académicos lo suficientemente atractivos para captar su atención y mantener la motivación. Asimismo, la vinculación de los conceptos vistos en clase a la vida diaria, tanto en el plano profesional como en el personal, resultan factores clave para el aprendizaje de los universitarios.

## Conclusiones

Existen múltiples factores que pueden incidir en el aprendizaje de un estudiante universitario, pero el profesor es todavía, por mucho, el elemento más relevante. Actualmente, el profesor se enfrenta a la complejidad de que cada estudiante es diferente y, por lo tanto, tiene no solo motivaciones diferentes, sino también diversas expectativas sobre su futuro: algunos de ellos quieren hacer estudios de posgrado, otros quieren conseguir un trabajo importante o algún otro quiere dirigir una empresa familiar. Tienen toda clase de circunstancias personales: algunos pueden tener hambre en el aula, estar cansados, o incluso tener otros problemas personales que afecten al rendimiento académico. Tienen también personalidades distintas: algunos disfrutan de hablar en público, otros trabajando en equipo y otros disfrutan de desafíos intelectuales. Por lo tanto, no parece existir una fórmula mágica para que el profesor pueda maximizar el aprendizaje en clase. En este sentido, tal y como señalan Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez (2015, p. 379):

... parece clave que el profesorado reflexione sobre su diseño docente, sobre los propios contenidos de las materias o sobre el conjunto de conocimientos y competencias que quiere desarrollar en su alumnado para que, en función de ello, elija la metodología que mejor se adecue a sus objetivos.

Por otra parte, en la medida que los profesores tomen conciencia de su papel en el aprendizaje del alumnado, será más fácil que pongan sus competencias y prácticas al servicio del aprendizaje, y no solo de la docencia. Tal y como puede verse en este estudio, los profesores además de ser expertos en el tema que enseñan, deben tener las habilidades y las actitudes necesarias para captar la atención de sus estudiantes y mantenerlos motivados a aprender. Para los estudiantes es más importante un profesor que los entusiasma, que un profesor que sabe mucho.

### Limitaciones y estudios futuros

Las conclusiones de este estudio deben observarse sin perder de vista las posibles limitaciones del mismo. Una mayor representatividad de las distintas áreas de estudio y extender la muestra a participantes de distintos países pueden arrojar mayor claridad para entender el perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante.

La muestra seleccionada no fue distribuida en función de las disciplinas de estudio de los consultados. Los participantes mexicanos pertenecían a diversas áreas, como son las humanidades, ingenierías y ciencias de la salud, mientras que los españoles pertenecían solamente a ciencias de la salud, específicamente de las titulaciones de enfermería, fisioterapia, podología y terapia ocupacional. Realizar un estudio similar asegurando una representación más balanceada de las distintas disciplinas académicas podría contribuir a conocer más sobre las preferencias generales de los estudiantes. Asimismo, incluir sujetos de distintos países y distintas lenguas podría generar valor agregado para estudios similares. Seguramente los aspectos culturales en el que cada estudiante se desempeña, determinan en gran medida sus preferencias del estilo del profesor. Por esta razón, este estudio no puede concluir que todos los estudiantes universitarios valoran el rol del profesor en la misma medida, ni que consideran en la misma proporción ciertas competencias y prácticas docentes.

### Referencias

- Ayala, F. (1998). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas/ITESM/Universidad Virtual.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology* 2(1), 21-41.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change* 27(6), 12-25.

- Beebe, M., Oyeyinka, B., Kouakou, K. y Rao, M. (2003). *Africa Dot Edu: it opportunities and higher education in Africa*. India: Tata McGraw Hill.
- Bruning, R.H., Schraw G.J., Norby M.M. y Ronning., R.R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (4ª.ed.). Madrid, ES: Pearson Educación
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L. y Terenzini, P. T. (2001). Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning. *Research in Higher Education* 42(3), 327-352.
- Colbeck, C. L., Campbell, S. E. y Bjorklund, S. A. (2000). Grouping in the dark: What college students learn from group projects. *Journal of Higher Education* 71, 60-83.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3th ed.) New York, NY: Teachers' College Press.
- Glynn, S., Taasoobshirazi, T. y Brickman P. (2009). Science Motivation Questionnaire: Construct Validation with Nonscience Majors. *Journal of Research in Science Teaching* 46(2), 127-146
- Glynn, S., Brickman P., Armstrong, N. y Taasoobshirazi, T. (2011). Science Motivation Questionnaire II: Validation with Science Majors and Nonscience Majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1159-1176.
- Howard-Jones, P., Washbrook, E. y Meadows, S. (2012). The timing of educational investment: A neuroscientific perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience* 2(1), 18-29.
- Jimenez Soffa, S. (2007). *Inspiring academic confidence in the college classroom: An investigation of features of the classroom experience that contribute to the academic self-efficacy of undergraduate women enrolled in gateway courses* (Order No. 3261493). Madison, WI: The University of Wisconsin-Madison. Disponible en: ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304777797).
- Karp, D. A. y Yoels, W. C. (1976). The college classroom: Some observations on the meanings of student participation. In M. B. Paulsen (Ed.), *Teaching and learning in the college classroom* (2nd ed., pp. 309-320). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Lincoln, Y.; Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50, 370-396.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice* 41(2), 116-125.
- Ripple, R.E (1965). Affective Factors Influence Classroom Learning. *Educational Leadership* 22(7), 476-491.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Álvarez, M.L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa* 33(2), 369-383. Doi: 10.6018/rie.33.2.201381
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayo, Trads.). Barcelona, ES: Paidós.
- Sylwester, R. (2008). Alphabetize entries from how to explain a brain. *The Jossey-Bass Reader on the Brain and Learning* (pp. 20-30). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tapia, A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En A. Rivera (coord.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Madrid, ES: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa* 21(1), 157-182.
- Valerio, G. y Valenzuela, R. (2011). Redes sociales y estudiantes universitarios: del nativo digital al informívoro saludable. *El profesional de la información* 20(6), 667-670. doi: 10.3145/epi.2011.nov.10