

Análisis del saber de los estudiantes universitarios sobre su proceso de aprendizaje

Claudia Islas Torres*, María del Rocío Carranza Alcántar*, Núria Giné Freixes** y Bertha Margarita González Franco*

Recepción: 11 de noviembre de 2016

Aceptación: 22 de marzo de 2017

*Universidad de Guadalajara, México.

**Universidad de Barcelona, España.

Correos electrónicos: cislas@cualtos.udg.mx;

mcarranza@cualtos.udg.mx; nuria.gine@ub.edu;

bmgonzalez@cualtos.udg.mx

Se agradecen los comentarios de los árbitros de la revista.



Resumen. Se analiza cualitativamente el saber de estudiantes universitarios sobre su proceso de aprendizaje y los elementos que intervienen. Se empleó la teoría fundamentada como método de interpretación. La información analizada procede de siete grupos de discusión integrados por estudiantes de distintas licenciaturas a quienes se les planteó la pregunta: ¿cuáles son las actividades que en tus clases favorecen tu aprendizaje? Se concluye que el aprendizaje se da en función de diversos elementos, tales como la acción del estudiante, del docente, de la dinámica y organización de la clase, los contenidos, el contexto, la evaluación y comunicación, donde las estrategias docentes son un factor de alta influencia. Los resultados ofrecen información suficiente para sugerir adecuaciones a la práctica educativa.

Palabras clave: estudiante, grupos de discusión, saber, teoría fundamentada..

Analysis of College Students' Knowledge About their Learning Process

Abstract. The qualitative analysis of college students' knowledge about their learning process and the elements that interfere in it, is carried out. The grounded theory as a method of interpretation was used; the review of the information comes from seven discussion groups made up of students from different undergraduates who were asked with the following question: What are the activities that benefit your learning in your lessons? It is concluded that learning is a function of several elements, such as: the action of the student and the teacher, the dynamics and organization of the class, the content, the context, the evaluation, and communication, where the teaching strategies are a highly influential factor. The results offer information to suit the educational practice.

Keywords: student, discussion groups, learning, grounded theory.

Introducción

La evolución constante en que se incluye la sociedad implica que el contexto y los procesos de formación universitaria se vinculen a las demandas que la dinámica cotidiana requiere. De esta manera, la misión de las instituciones educativas varía en función de las necesidades, posibilidades y entornos en las que se encuentran ubicadas. Por lo tanto, ha surgido una serie de intentos por producir cambios metodológicos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes al ser los protagonistas del proceso, por lo que la perspectiva es que la enseñanza ya no se centre en el docente, sino en el estudiante, convirtiéndose en el artífice de su aprendizaje.

Bajo dicha premisa, se esperaría que en las universidades se establezcan los procedimientos necesarios para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva sobre el proceso en el que se encuentran inmersos, y a su vez puedan ser autónomos y tengan criterios para gestionar y planificar su aprendizaje (Gonçalves Diez, 2011). De tal manera, que los docentes tienen como función principal enseñar a aprender, no sólo enseñar conocimientos; por tanto la renovación de la práctica consiste en que ellos sean posibilitadores, guías, o facilitadores, para que los estudiantes puedan acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de determinadas disciplinas (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009). En este sentido, el punto de vista de los estudiantes universitarios sobre cómo aprenden se convierte en un

referente fundamental para concretar una serie de decisiones respecto a lo que ocurre en el aula.

Así, la reflexión a la que llegan los aprendices es complementaria a la perspectiva del docente, y se produce un desplazamiento hacia el aprendizaje, contexto en el que los profesores deben favorecer el desarrollo de las capacidades (Giné-Freixes, 2009). Igualmente, la opinión de los estudiantes alimenta el conocer sobre sus ideales universitarios, información que puede influir en la estructura institucional que soporta los procesos de formación.

Gómez y Alzate (2014) en *La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos* partieron de la hipótesis de que es necesario estudiar la relación que los aprendices mantienen con el saber general. Concluyen que las respuestas que los aprendices dan a las exigencias de las maneras en que se les enseña dependen de su relación con el saber y las actitudes o decisiones que esta reciprocidad implica.

Al respecto, este artículo reporta los resultados de un estudio que se llevó a cabo en un centro universitario que pertenece a la red de la Universidad de Guadalajara y se ubica en los Altos de Jalisco, México. El objetivo fue analizar cualitativamente el saber del estudiante universitario sobre su proceso de aprendizaje y los elementos que en éste intervienen. Para lograrlo, se utilizó la Teoría Fundamentada y su método de comparación constante como guía en la interpretación. Se dilucidaron los textos recogidos de siete grupos de discusión en los que participaron alumnos de distintas licenciaturas.

1. El aprendizaje de los universitarios. ¿Qué se dice al respecto?

En la actualidad el aprendizaje de los universitarios se ve influido por una serie de factores que debieran tomarse en cuenta por los docentes o por quienes guían su proceso de formación con miras a la mejora de la práctica educativa. Las tecnologías, la diversidad de modalidades (*e-learning*, *b-learning*, *u-learning*), la masificación de la información, un mundo globalizado, la sociedad en que se desarrollan, entre otros, son algunos de los factores que tienen implicaciones en el proceso de aprendizaje y por ende forman parte de las consideraciones que los alumnos toman en cuenta para desarrollarse y aprender en un contexto que cada vez es más exigente para ellos.

La asociación entre las formas de aprendizaje de los estudiantes y la docencia de sus profesores es algo que toma relevancia, toda vez que se refleja de manera positiva cuando los docentes enseñan y se centran en el estudiante, quien a su vez presenta percepciones favorables de las situaciones de aprendizaje que vive (González *et al.*, 2011).

Los estudiantes no aprenden de la misma manera, pues cada uno tiene su propia forma de adquirir y representar el conocimiento. A decir de Giné-Freixes (2009), ellos saben cuándo y por qué aprenden, esto es, no todos responden a los procesos de aprendizaje establecidos por las instituciones educativas. En cambio, manifiestan su propia forma de dominar y comprender cuando dan significación a lo que asimilan y apropian. Lo anterior puede representar un problema para quienes dedican sus esfuerzos a la enseñanza, porque entonces podría pensarse que los docentes realizan acciones aun desconociendo lo que los estudiantes necesitan y lo que hacen para cubrir lo que se les pide, y por ende no están adaptadas a lo que ellos requieren para aprender.

Para un estudiante aprender puede significar un proceso múltiple que pone a un sujeto en contacto con la realidad interna y externa, como lo es interactuar con el entorno y con otros, renunciar a la dependencia y conquistar la autonomía, tolerar la ansiedad, confusión, frustración y desorientación que lo lleva a ser autónomo, reconocer al docente, aceptarlo, respetarlo y aprender de él (García, 1986). Si todo esto puede considerarse como aprendizaje, entonces estaríamos ante una situación compleja donde tendría que reconocerse qué es lo que implica para el estudiante lograr aprender. Será que él reconoce las etapas por las que pasa y que para ello desarrolla aspectos motivacionales, cognitivos, de decisión o demostrativos.

En este sentido, Knowles (2010) retoma algunas premisas del modelo andragógico y destaca la necesidad del saber, es decir, el saber por qué se debe aprender algo antes de aprenderlo. Identificar los beneficios que se podrían obtener de aprender algo y cuáles serían las consecuencias de no hacerlo, es un planteamiento que coincide con Chiecher *et al.* (2004), quienes retoman diversas posiciones teóricas que enfatizan la importancia de atender los aspectos cognitivos y motivacionales del aprendizaje que a su vez se reflejan en las estrategias que los estudiantes utilizan para lograr sus fines, las cuales incluyen pensamientos y comportamientos que les ayuden a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente (Chiecher *et al.* 2010).

Aunado a lo anterior, Giné-Freixes (2009) destaca que sólo existe aprendizaje cuando la enseñanza no es estéril. Así pues, en la planeación se toma en cuenta y valora aquello que el estudiante experimenta, sabe y opina sobre cómo aprende más y mejor.

En este orden de ideas, y tras la revisión de la literatura, pudo corroborarse que de los diversos estudios sobre el pensamiento de los docentes universitarios, son pocos aquellos que hablan del interés y pensamiento de los estudiantes. Es un asunto que en cierta forma limita la transmisión del saber de los docentes hacia los estudiantes, puesto que sus

prácticas de enseñanza podrían adaptarse a las necesidades y al abanico de posibilidades que habrían de ofrecer a los aprendices en términos de sus expresiones.

En lo que se refiere a las investigaciones respecto a las formas de aprender de los estudiantes universitarios se toman datos sobre el contexto institucional, el currículo (Sandoval y López, 2013), las estrategias de aprendizaje (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; Camarero *et al.*, 2000), pero son escasos los que consideran la opinión del estudiante (Giné-Freixes, 2009), para así poder ajustar la práctica docente a las concepciones que ellos expresan. Si se focaliza la atención en los pensamientos y sentimientos de los estudiantes, las acciones de los docentes tendrán implicaciones directas en las actitudes, competencias, acciones y expectativas de los aprendices (Álvarez *et al.*, 2012).

En este sentido, y en el contexto en el que se desempeñan quienes aquí escriben, se ha detectado que pareciera que los estudiantes aplican estrategias, toman decisiones, autocontrolan su aprendizaje, eligen a cuál docente sí le ponen atención y a cuál no, a cuál asignatura le dedican mayor tiempo y esfuerzo, de cuál esperan mayor o menor calificación, cuál consideran es útil para ellos y cuál no, o si tendrá aplicación en su vida laboral, etcétera, pero se desconoce qué los lleva a actuar o pensar de esa forma y si ellos reconocen de manera consciente que ejecutan estas acciones cuando están inmersos en un proceso de aprendizaje.

2. La Teoría Fundamentada y los grupos de discusión referentes para interpretar el fenómeno

La Teoría Fundamentada expuesta por Glaser y Strauss (1967) consiste en una metodología que trata de desarrollar precisamente teoría basándose en la recolección y análisis sistemático de datos empíricos (Hernández, 2014). Glaser (1992), citado en Hernández (2014: 30) la define como:

Metodología de análisis unido a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio.

El gran aporte de esta teoría es que se sustenta en los datos precedentes del trabajo de campo, y mediante un análisis inductivo de los datos cualitativos se construye una teoría sobre el objeto de estudio. Su relevancia especial es el proceso de codificación que se realiza sobre los datos cualitativos con la finalidad de identificar categorías, que a su vez pueden dividirse

en subcategorías que llevan a agrupaciones a partir de propiedades comunes. Lo esencial de este proceso es evitar caer en las preconcepciones y apegarse sólo a lo que dicen los datos que pueden surgir de entrevistas, grupos focales o de discusión (Hernández, 2014). Es decir, lo importante es centrarse en lo que se dice y cómo se dice, y no en lo que el investigador piensa sobre esa cuestión. Además, la información se triangula a través de las aportaciones de distintos participantes.

El método de comparación constante, principal herramienta de la Teoría Fundamentada, tiene como propósito encontrar las similitudes y contrastes entre los datos para identificar sus características, relaciones y los determinantes de sus relaciones (dimensiones y propiedades) (Hernández y González, 2016). A través de este método se puede llegar a la integración de una teoría congruente.

A su vez, el grupo de discusión es utilizado como una técnica cualitativa de recogida de información con carácter sistemático y riguroso, donde se plantea una línea argumental dirigida por un moderador (Callejo, 2001; Mayorga y Tójar, 2004; López, 2010). Este tipo de técnica tiene como principal objetivo acentuar la interacción entre los participantes para que la discusión surja a partir de un intercambio entre los participantes y el moderador, todo en un ambiente abierto y relajado (López, 2010). De entrada los integrantes del grupo no deben conocerse entre sí y deben seleccionarse en función de atributos que los caracterizan y que el investigador determina como los más adecuados para llevar a cabo la dinámica.

La técnica de grupos de discusión fue desarrollada por Krueger (1991: 24), quien la define como una “conversación planeada diseñada para obtener información de un área de interés en un ambiente permisivo”, en la que participan entre siete y diez personas totalmente desconocidas. Dicha técnica ha sido utilizada en diversos ámbitos que van desde la mercadotecnia hasta la sociología, salud y educación (Mayorga y Tójar, 2004; López, 2010).

La figura 1 representa las fases y aspectos a considerar para que se conformen los grupos de discusión y las acciones que deben realizarse.

A decir de Giné-Freixes (s. f.), los puntos fuertes al utilizar la técnica de grupos de discusión son: a) desarrollar una conversación de forma natural que permita construir y compartir conocimientos, b) tener apertura y no directividad y c) dejar que el grupo se exprese en función de la estructura del entorno social al cual corresponde. De esta forma, la conversación que se lleva a cabo construye el discurso que será la materia prima para el análisis y la argumentación, donde el habla se interpreta en orden de los significados compartidos. Es por esta condición de naturalidad y de construcción colectiva que los grupos de discusión son capaces de dar voz a aquellos que no la tienen.

Los grupos de discusión son útiles cuando se buscan razones y significados más allá de los números. Para conducirlos es necesario que el moderador cuide sobre todo la primera pregunta que desatará la dinámica de interacción tras organizar a los participantes de tal forma que los atributos bajo los cuales fueron elegidos sean representados en cada grupo. El moderador debe conocer del tema y la metodología que aplicará, con lo cual podrá poner en contexto a los partícipes, darles la bienvenida, pedirles el permiso para grabar y vigilar el ambiente en que se lleve a cabo el ejercicio, que sea tranquilo, sin connotaciones simbólicas y disponer sillas en círculo (Giné-Freixes, s. f.).

3. Metodología

La investigación reportada consistió en un estudio cualitativo cuyo objetivo fue analizar el saber de los estudiantes universitarios sobre su proceso de aprendizaje. Este estudio se sustentó en la Teoría Fundamentada que marcó la pauta para el diseño metodológico; además, se incorporó la técnica de grupos de discusión para la recogida de datos y el método de comparación constante como herramienta de análisis para identificar características y relaciones entre los datos proporcionados por los participantes.

4. Participantes

Para la selección de los participantes se aplicó un muestreo cualitativo a conveniencia (Hernández, 2014) en función de los atributos establecidos por el grupo de investigación: a) niveles (básico, intermedio, avanzado), b) turnos (matutino, vespertino), c) carrera (derecho, administración, contaduría,

computación, negocios internacionales, psicología), d) semestre, e) género, f) si el estudiante trabaja o no. En total fueron 41 estudiantes quienes colaboraron en la investigación: 19 son mujeres y el resto hombres. En este sentido, la muestra elegida corresponde a recoger la cualidad de los datos y no estandarizar generalidades como se haría en un estudio cuantitativo, por lo que el grupo de investigación consideró que el número de participantes y grupos formados a partir de ellos era suficiente sin caer en la saturación de datos.

5. Instrumento

Para recolectar la información se utilizó la técnica de grupos de discusión donde participaron entre 7 y 11 estudiantes de las licenciaturas de administración, negocios internacionales, contaduría, derecho, computación y psicología, a las que se pudo accederse con mayor facilidad.

Como pregunta detonadora se planteó a los estudiantes: ¿cuáles son las actividades que en tus clases favorecen tu aprendizaje? Los momentos de cada grupo fueron registrados en audio y video para así tener un reconocimiento más preciso y completo de la interacción entre los participantes y el moderador.

6. Procedimiento

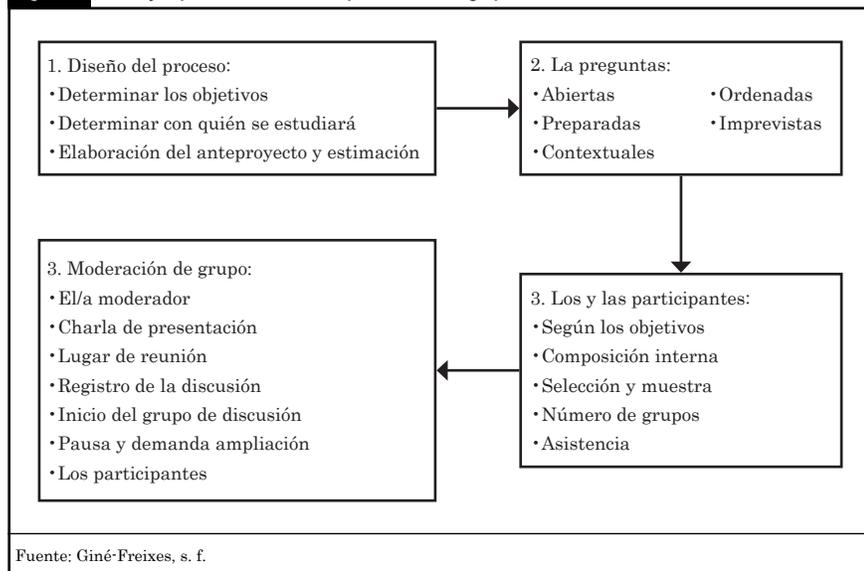
Se formaron siete grupos de discusión, los cuales atienden los atributos de nivel (básico, intermedio, avanzado en función del semestre que cursan), turno (matutino, vespertino), semestre, género, si trabaja o no y carrera. Al estructurar los grupos el equipo de investigación se encargó de organizarlos de tal forma que hubiese dos representantes de cada atributo entre los

partícipes, además para que la dinámica del discurso fuese más representativa se consideraron los niveles básico para semestres 1º, 2º y 3º intermedio para 4º, 5º y 6º y avanzado para 7º, 8º y 9º.

La dinámica se llevó a cabo en un aula ajena a los estudiantes, de tal forma que fuese un ambiente neutral y pudieran sentirse cómodos al interactuar entre ellos y el moderador. Una vez que se contó con la presencia de quienes habían sido invitados a participar, se les explicó el objetivo del estudio y se solicitó su consentimiento para utilizar sus respuestas con fines de investigación.

El tiempo de cada grupo osciló entre los 40 y 60 minutos y la recolección de los datos fue en septiembre y octubre

Figura 1. Fases y aspectos considerables para conformar grupos de discusión.



de 2015. Cada registro fue transcrito para poder aplicar el método de comparación constante que ayudó a generar las categorías conceptuales derivadas de los discursos.

7. Resultados

A partir del registro de la información obtenida en cada grupo de discusión se construyeron las categorías conformadas por los elementos emergentes de los datos. Estas categorías a su vez constituyeron el conjunto teórico central que describe las acciones que ayudan a los estudiantes a aprender, las cuales se dividen en subcategorías y elementos que dan voz a lo expresado por los estudiantes.

El anexo 1 expone dichas categorías con sus elementos y la sumatoria de ocurrencias por clasificación a partir de lo dicho por los estudiantes, así como la frecuencia de aparición en los discursos:

Como puede observarse en el anexo 1, las megacategorías surgidas del discurso son: *a)* dinámica y organización de la clase, *b)* docente, *c)* contenidos, *d)* estudiante, *e)* comunicación, *f)* evaluación y *g)* aspecto institucional (contexto); en cada una destacan a su vez las subcategorías y elementos que las constituyen. Así pues se presentan las concepciones derivadas de la aplicación del método de comparación constante.

7.1. Dinámica y organización de la clase

De lo expresado por los estudiantes y la interpretación realizada se identificó que en su discurso emergen aspectos que tienen que ver con las formas en que opera la clase, es decir, hablan de las técnicas grupales aplicadas (dinámica, monólogos, clases integrales, cumplimiento del temario, trabajo en equipo, técnicas planeadas, la exposición por parte de los alumnos y los debates que se llevan a cabo). Los apoyos tecnológicos presentes están relacionados con el uso de diapositivas, empleo de plataformas, mediación en clases presenciales, medios didácticos utilizados. La dinámica de la clase fue abordada desde distintas perspectivas que en opinión de los estudiantes pueden favorecer u obstaculizar su aprendizaje. En términos positivos hablaron de los monólogos que el profesor protagoniza: “a mí me encanta que el profesor dé el tema y se explaye”. Por otra parte, hay quien refirió que es necesario que el docente platique sus experiencias y se retroalimenten. En congruencia con la necesidad de unir ambos aspectos (exposición e interacción), respecto a lo negativo, dijeron: “que el profesor simplemente hable y te explique; el pizarrón lleno de imágenes. Entre él y el pizarrón fue solamente la comunicación. En los alumnos nada más es puro copiar y en realidad, pues al final de cuentas, dices tú, te quedas con muchas dudas”.

En este sentido, se habla de la poca o nula interacción entre el docente y los alumnos, un intercambio que es necesario. Por ejemplo, uno de ellos comentó:

Más bien algo que me interese más. Yo tuve un profe en primero que le encantaba contar chistes. La clase se volvía mucho más relajada y no te fastidiaba estarlo escuchando porque dices: “¡ah! se echa un chiste en cualquier momento” y de hecho hasta le ponías más atención porque querías estar al tanto de saber lo que dice el profe. Lucía la clase tan tranquila y era tan bueno el profe para dar clases que todo lo que explicaba, todo se pegaba, todos le entendíamos a todo lo que decía. Era una forma de bajar los nervios, tranquilizarse algo y aprendíamos.

Respecto a las exposiciones, los estudiantes hablaron lo siguiente:

A mí me molesta que repartan los temas porque la clase, bueno, es para él. Aunque viene siendo mucho exponer, a mí me ha funcionado que los temas que yo tengo que exponer les invierto tiempo y dedicación y así ese tema me queda súper bien entendido, pero a los demás no. No es lo mismo preguntarle a un compañero que al profesor.

En cuanto a la planeación de la clase se mencionó la importancia de ajustarse a los tiempos y aprovecharlos para no desgastarlos en otros aspectos que no vayan con la materia y que distraigan la atención de los estudiantes. La dinámica de la clase se vuelve interesante cuando se mezclan diferentes actividades:

Yo creo que como a mí siempre me ha parecido. Depende mucho del contenido que estamos viendo; por ejemplo, lo vemos en la carrera de psicología: si estamos revisando contenidos muy teóricos y hay veces que combinan con técnicas grupales, representaciones, así como que nos separemos y que hagamos como concursos. Ese tipo de cosas ayudan, pues a veces como que se pierde uno en la teoría y esas actividades como que ayudan a captar ese tipo de contenidos, pero sí hay otras materias con cuestiones más prácticas y sí ayuda mucho las dinámicas y ese tipo de actividades.

Ante lo anterior, se infiere que la dinámica y organización de la clase que demandan va más allá de una clase magistral, puesto que lo que los estudiantes requieren son actividades que mantengan captada su concentración, además de acciones que los lleven a un mayor rendimiento en su aprendizaje (Biggs, 2010).

En los apoyos tecnológicos, la mayoría de los estudiantes se enfocó en el uso de plataformas para el apoyo de las clases presenciales. Hablaron de los beneficios de la tecnología y reconocen que éstos no sustituyen la presencia del docente,

pero dan buenos resultados en su aprendizaje si son utilizados adecuadamente.

7. 2. *El docente*

Los discursos que tuvieron mayor número de ocurrencias fueron los que tenían que ver con el docente ($\Sigma = 122$). Entre las cuestiones abordadas destacan las estrategias que utiliza. Para los estudiantes es importante una notada vinculación entre la teoría y la práctica. Ellos refieren que es necesario que exista relación entre lo teórico-conceptual y la aplicabilidad de estos contenidos, “que los temas teóricos se adapten a alguna situación actual, que se simule, lo que es la teoría con algo realmente práctico y hacer la comparación. Esas actividades de trasladar, a mí, siento que me sirven mucho”, “en este semestre estuvimos trabajando con un grupo de niños, ves la teoría y vas y la aplicas acá”. Además, los estudiantes hablaron sobre las estrategias de motivación que aplica el docente ($\Sigma = 11$) “que sea que nos la hagan con más ejemplos y nos motiven como o sea, te vamos a llevar a una empresa o algo para ir viendo los procesos que se llevan a cabo y ya en práctica, porque sí nos obligan a memorizar las definiciones y así no”.

En este sentido, lo que los estudiantes parecen esperar, es que las estrategias del docente vayan más por un camino inductivo que los conduzca a ser partícipes de su aprendizaje, a reflexionar sobre experiencias concretas que los acerque a la construcción de conocimientos (Jiménez y Rendón, 2014).

En menor número de menciones, pero no por eso poco importantes, se aludió a las estrategias de enseñanza como tal (debates, juegos) para saber de qué manera se atienden las dudas de los estudiantes y cómo se preparan las clases en función de sus estilos de aprendizaje.

Un elemento también a considerar fue la actitud del docente, representada por su responsabilidad, el gusto por la materia que imparte, el respeto que demuestra a sus estudiantes, así como la apertura que tiene al uso de tecnologías.

Las expresiones dadas por los estudiantes son del tipo:

a) “Que sean entregados a lo que hacen. No que nada más los contraten por doctorado. ¡Ah! tiene un doctorado, a ver, él va dar esta clase y ni siquiera tiene conocimiento de la materia que va dar. No tienen entrega, no tienen ética sobre cómo trabajar con la clase, y que ojalá fueran profesores especializados en el tema. No sé si me van a poner la materia de investigación, y si soy de psicología no me van a poner a una investigadora de contabilidad”.

b) “Decía la compañera: hay veces que exponen los compañeros y casi siempre hay dudas y hay profesores que se deslindan de responsabilidades”.

c) “También otro punto, sí es cierto, la mayoría de los profesores no preparan sus clases y eso está mal porque son temas o lo que van saliendo o esté como muy improvisado”.

El estilo del docente también es algo observado y de influencia para el aprendizaje de los estudiantes, la manera en que establece la disciplina en la clase, cómo y cuáles lineamientos determina, cómo les da seguimiento y la manera en que se adapta a sus características o si sólo se convierte en un ente pasivo que se dedica a transmitir contenidos, sin promover la significación de éstos, apoyado de sus capacidades disciplinares y pedagógicas. Por tanto, los alumnos parecen esperar que los docentes planifiquen, organicen y evalúen de forma sistemática y que sean capaces de motivarlos a través de guiar o asesorar sus aprendizajes.

7. 3. *Los contenidos*

Los contenidos ($\Sigma = 62$) facilitados a los estudiantes también son un elemento que favorece o entorpece su conocimiento y que ellos reconocen como algo que impacta en su aprendizaje, de tal forma que prefieren los contenidos teórico-prácticos, que son aquellos que les dejan ver la aplicabilidad de la teoría que están aprendiendo. Les parece mejor recibir los contenidos antes de la clase para que puedan revisar y reflexionar los temas, y retomarlos por si hay dudas. De igual forma para los estudiantes la profundidad con la que se abordan los contenidos son parte de las acciones que los ayudan a aprender más; esto es, su discurso coincide con lo expresado por Álvarez *et al.* (2012), quienes retoman la importancia de dar a conocer o incorporar en su práctica referencias sobre la realidad sociolaboral presente.

7. 4. *El estudiante*

El estudiante en sí mismo es otro elemento que apareció en el discurso. Se reconoce su rol en el aula ($\Sigma = 22$), destaca el por qué de su estancia en la universidad (objetivo), el trabajo en equipo, su dependencia hacia el profesor y su participación en el aula. Sus actitudes son asumidas como proactivas, disponibles, autónomas, organizados, colaborativos; asimismo, se consideran aptos para usar tecnologías, para dedicarse a su aprendizaje y profundizar en los contenidos y su visión respecto al desempeño en el ámbito laboral. A continuación, algunos de los comentarios expresados:

a) “Bueno, sobre trabajar en equipo a mí eso es lo que más me ha costado trabajo realmente, porque sí soy muy difícil. Sí, de darle así como oportunidad a los demás”.

b) “Ser un poquito proactivos”.

c) “Salimos ya a las empresas a trabajar así y en nuestro caso, pues, podemos tener un puesto administrativo y no sabemos dirigir bien porque no tenemos esa habilidad”.

Los discursos de los estudiantes cuando hacen referencia a ellos mismos parecen ser benévolos, tal parece que no se apropian del rol que juegan al ser protagonistas del proceso de formación y dejan en manos del docente la responsabilidad de su aprendizaje.

7. 5. Comunicación y evaluación

La comunicación y evaluación son categorías que emergen en el discurso con relativamente pocas menciones si se comparan con el elemento docente y el aspecto institucional. Para los estudiantes la retroalimentación entre docente y estudiantes es importante ($\Sigma = 13$), no así entre los mismos estudiantes. Identifican como necesaria la interacción entre docente y estudiantes, y entre la asignatura y la empresa.

Respecto a este punto, la atención está focalizada en su forma. Los estudiantes opinan que debe ser periódica y sistemática. Hablan de la evaluación por exámenes que en ocasiones no es la más apropiada, ya que preferirían que ésta fuera dirigida a valorar sus habilidades o capacidades.

7. 6. Aspecto institucional (contexto)

Respecto al aspecto institucional (contexto, con 86 menciones), los estudiantes, entre otros temas, expusieron

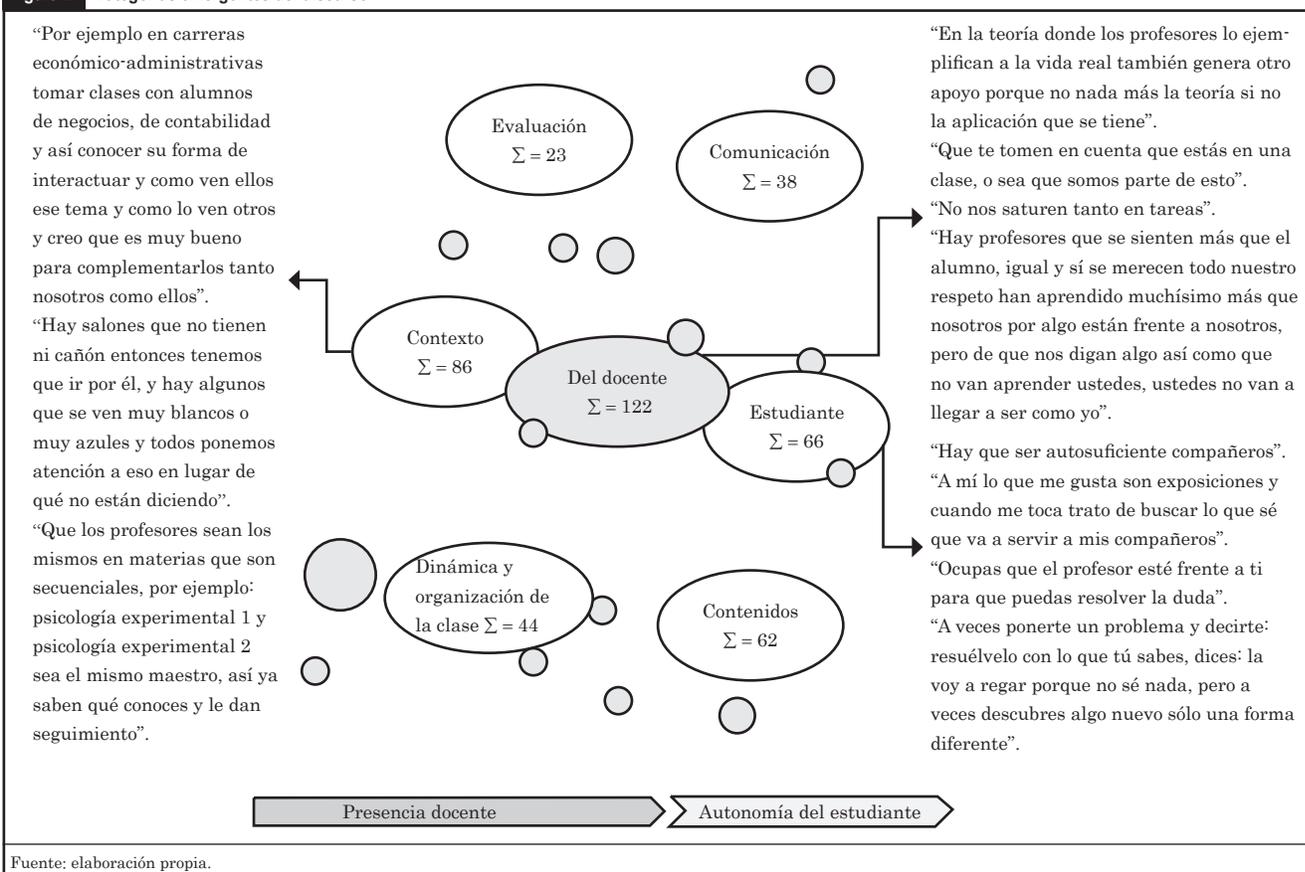
la problemática que representa que los docentes no sean asignados para impartir materias de acuerdo con sus perfiles profesionales. Reclaman que no se lleve un control y seguimiento al cumplimiento de los profesores y que es necesario que reciban capacitación para su desempeño.

La infraestructura emerge como una subcategoría puesto que mencionaron aspectos del equipamiento tecnológico, la capacidad de acceso a internet y la adecuación de los espacios áulicos para dar más flexibilidad a las clases.

Expresan la necesidad de que la institución atienda sus peticiones que en la mayoría de los casos tienen que ver con la vinculación entre carreras, para que los conocimientos sean compartidos y se enriquezcan unos con otros. De igual forma, hablan sobre el plan de estudios que opera y que desde su opinión no es suficiente para satisfacer las demandas actuales del entorno, así como la forma en que se aplica el programa de tutorías que muchas veces en lugar de ayudar al seguimiento académico entorpece su desarrollo.

En la figura 2 se presenta un modelo definido a partir de los discursos de los estudiantes que ejemplifica la forma en que los elementos se asocian y se hacen presentes en las categorías.

Figura 2. Categorías emergentes del discurso.



Las categorías emergentes y los discursos asociados dejaron entrever que los estudiantes inconscientemente asocian su saber sobre su aprendizaje a agentes externos que influyen en sus acciones. En su mayoría esta responsabilidad la inclinan al docente, quien es necesario que reconozca y reflexione sobre las necesidades que los estudiantes expresan para que su práctica de enseñanza se acerque a estas demandas y juntos colaboren en la mejora de la educación al motivarlo y guiarlo para que sea consciente del papel que debe desempeñar al ser el centro de atención del proceso.

Discusión y conclusiones

Las descripciones cualitativas realizadas en este trabajo permitieron acercarse al objetivo que es analizar el saber de los estudiantes universitarios sobre su proceso de aprendizaje. Los discursos generados en la dinámica de los grupos de discusión se encaminan a destacar en su mayoría aspectos del docente y el contexto. Pareciera que lo que los estudiantes saben de su aprendizaje está sustentado en la acción docente, más allá de reconocer el papel que ellos mismos tienen en el proceso. En este sentido, cabe destacar que para los estudiantes el rol del docente sigue siendo relevante; sin embargo, critican de cierta manera la forma en que lleva a cabo su práctica y todo lo que implica. Un buen número de estudiantes considera a los profesores y su enseñanza como factores determinantes de sus prácticas universitarias.

En gran parte de sus discursos sobresale la necesidad de vincular las cuestiones teóricas con prácticas, o situaciones reales, pero también es necesario que se entienda que no puede existir creatividad, innovación o aplicación sin conocimiento, por lo que es ineludible acumular cierto conocimiento teórico para poder aplicarlo a la generación de uno nuevo.

Por tanto, el docente debe aplicar sus habilidades inductivas para estructurar actividades en las que participen los estudiantes partiendo de experiencias concretas o casuísticas que los acerquen a la construcción de conocimiento (Jiménez y Rendón, 2014). Lo prioritario no es sólo transmitir contenidos, sino favorecer el desarrollo de una serie de capacidades que les permitan autogestionar su aprendizaje facilitando la innovación continua de sus conocimientos y desempeño a lo largo de su vida profesional (Gonçalves Diez, 2011).

Debe cuidarse la manera en que se motiva a los estudiantes, sin dejar en ellos toda la responsabilidad, puesto que todos tienen habilidades distintas. Debe hacerse un seguimiento adecuado para evitar que quienes no han desarrollado la capacidad del autoaprendizaje no caigan en

frustración o resultados negativos.

Este estudio obligó, en cierta forma, a que quienes fueron partícipes realizaran un ejercicio de autorreflexión que los hiciera conscientes de su propia forma de aprender y que a su vez socializaron con sus compañeros. No obstante, es necesario que los estudiantes se reconozcan corresponsables del proceso de formación y que esto implica su participación activa, entusiasta, renovada, crítica, reflexiva y responsable.

Se requiere de una dinámica de enseñanza vinculada a la realidad, en la que los docentes acerquen su conocimiento a la aplicabilidad y realidad en el entorno que los rodea. La construcción del conocimiento no puede estar aislada de la realidad en que se mueven, ya que los estudiantes al egresar formarán parte de esa realidad. Si ellos no han aprendido a estudiarla, entenderla y solucionarla, les será difícil renovarla y transformarla y por supuesto adaptarse.

Se observa también la necesidad de vincular las diferentes especializaciones, el conocimiento compartido y a partir de distintas disciplinas enriquecer el actuar de los estudiantes.

Así pues, desde la aportación y perspectiva de los estudiantes, la práctica educativa focalizada en el docente y la institución requiere renovación, innovación y adecuaciones pertinentes al entorno en que se inserta su universidad.

Si bien los resultados encontrados marcan la particularidad de una institución en un entorno particular, quienes aquí escriben consideran que las deducciones obtenidas pueden ser representativas en instituciones de otras latitudes. No es descabellado pensar en el importante papel que aún representa el docente para los estudiantes y que, a pesar de que la educación ahora está centrada en el estudiante, sigue dependiendo de la guía, asesoramiento y acompañamiento del docente, con la necesidad de una práctica renovada acompañada de estrategias motivadoras que rescaten problemáticas reales para ser entendidas, problematizadas, conceptualizadas y resueltas a partir de los enlaces que los estudiantes pueden hacer entre contenidos, interacción, retroalimentación y experimentación del mundo real.

Análisis prospectivo

La información expuesta representa un reto para quienes se dedican a la formación de individuos en el nivel superior, debido a que pocas veces se escucha o toma en cuenta de forma positiva la opinión de los estudiantes con la finalidad de optimizar o en el mejor de los ánimos, transformar las debilidades que se presentan en las instituciones educativas y que a la vez frenan, en un sentido multidimensional, el aprendizaje. La opinión de los estudiantes ayuda a la toma de decisiones

sobre la operación de la práctica educativa: se logrará dar sentido de humanidad a la educación. Si la autorreflexión sobre lo que impacta en el aprendizaje de los estudiantes se hace un hábito, podrán pedir con argumentos una formación que los conduzca a ser humanos, en todo el sentido de la palabra, a

crear teorías sólidas que les permitan comprender y resolver de manera inteligente, crítica y responsable la complejidad del mundo en que vivimos, la cual requiere de seres pensantes, proactivos, autocríticos, con valores y metaconocimiento de sus responsabilidades.



Referencias

- Álvarez, E., Rodríguez, A. e Inda, M. (2012). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre la elección de la carrera, los apoyos institucionales y la docencia en la licenciatura de Pedagogía. *Aula Abierta*, 40(1), 103-114.
- Biggs, J. (2010). Mejorar la calidad de la enseñanza en clases numerosas, en J. Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario* (pp. 129-154). México: ANUIES.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 615-622.
- Chiecher, A., Donolo, D. y Rianudo, M. C. (2004). Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales. *LatinEduca 2004*, 1-12.
- Chiecher, A., Donolo, D., y Rianudo, M. C. (2010). Estudiantes universitarios frente al aprendizaje mediado por TIC. Impacto de la propuesta sobre los perfiles motivacionales y las percepciones del curso. *Revista Iberoamericana CTS*.
- García, N. (1986). La aventura de aprender, en *Quiero aprender, dame una oportunidad. Propuesta teórica-práctica para resolver las dificultades de aprendizaje escolar* (pp. 23-29). Buenos Aires: Gedisa.
- Giné-Freixes, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.
- Gine-Freixés, N. (s. f.). Investigación cualitativa: grupos de discusión. Barcelona: Tema Entorns i Materials per a l'Aprenentatge.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Gómez, M. Á. y Alzate, M. V. (2014). La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. *Educação e pesquisa*, 1-16.
- Gonçalves Diez, S. (2011). La reflexión sobre el proceso de aprendizaje propio: estrategias para favorecerla. *Univest 2011*. Girona: Universitat de Girona. Disponible en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3719/300.pdf?sequence=1>
- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I. y Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la educación*, 35, 21-49.
- Hernández, A. y González, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximaciones desde la Teoría Fundamentada. *CIENCIA ergo-sum*, 23(2), 112-120.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, 23, 187-210.
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- Jiménez, R. y Rendón, M. R. (2014). Didáctica Universitaria, en G. Londoño, *Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes* (pp. 139-201). México: Ediciones Unisalle.
- Knowles, M. (2010). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford-Alfaomega.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania*, 38.
- Mayorga, M. J. y Tójar, J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 5.
- Sandoval, D. y López, Y. (2013). Diagnósticos de la investigación educativa, en M. López, L. Sañudo y R. Maggi, *Investigaciones sobre la investigación educativa* (pp. 139-221). México: ANUIES.

Anexo 1. Categorías y subcategorías.

Megacategorías	Categorías	Subcategorías		
1. Dinámica y organización de la clase $\Sigma = 44$	1. Técnica grupal $\Sigma = 32$	1. Dinámica	$\Sigma = 9$	
		2. Monólogos	$\Sigma = 2$	
		3. Integrales	$\Sigma = 2$	
		4. Abarcan el temario planeado	$\Sigma = 2$	
		5. Trabajo en equipo	$\Sigma = 1$	
		6. Planeadas	$\Sigma = 2$	
		7. De exposiciones de alumnos	$\Sigma = 12$	
		8. De debate	$\Sigma = 2$	
	2. Apoyos tecnológicos $\Sigma = 12$	1. Diapositivas	$\Sigma = 2$	
		2. Plataformas	$\Sigma = 6$	
		3. Presenciales asistidas por tecnologías	$\Sigma = 2$	
		4. Medios didácticos	$\Sigma = 2$	
	2. Del docente $\Sigma = 122$	1. Estrategias $\Sigma = 54$	1. Promueve la mecanización de conceptos	$\Sigma = 3$
			2. Sobre estilos de aprendizaje	$\Sigma = 4$
3. Sobre las dudas de los estudiantes			$\Sigma = 5$	
4. Vinculación de teoría con práctica			$\Sigma = 13$	
5. Enseñanza que aplica			$\Sigma = 5$	
6. De la motivación al estudiante			$\Sigma = 11$	
7. Promueve trabajo en equipo			$\Sigma = 5$	
8. Tareas			$\Sigma = 7$	
9. Que promueven habilidades			$\Sigma = 1$	
2. Actitud $\Sigma = 33$		1. Responsabilidad	$\Sigma = 11$	
		2. Abierto al uso de TIC	$\Sigma = 5$	
		3. Gusto por la materia que imparte	$\Sigma = 6$	
		4. Accesibilidad	$\Sigma = 3$	
		5. Respeto	$\Sigma = 5$	
		6. Escucha y atiende la opinión del estudiante	$\Sigma = 5$	
3. Estilo $\Sigma = 23$		1. Sobre la disciplina	$\Sigma = 9$	
		2. Seguimiento a los estudiantes	$\Sigma = 5$	
		3. Sobre los lineamientos que determina	$\Sigma = 6$	
		4. Adaptable a las características del estudiante	$\Sigma = 3$	
4. Capacidades $\Sigma = 10$		1. Disciplinarias	$\Sigma = 6$	
	2. Pedagógicas	$\Sigma = 4$		
3. Contenidos $\Sigma = 62$	1. Tipo $\Sigma = 32$	1. Teórico	$\Sigma = 3$	
		2. Prácticos	$\Sigma = 7$	
		3. Mixtos	$\Sigma = 22$	
	2. De su accesibilidad $\Sigma = 5$	1. Darlos a conocer de forma previa	$\Sigma = 5$	
	3. Cantidad $\Sigma = 11$	1. La profundidad en que se abordan	$\Sigma = 11$	
		1. Actualidad	$\Sigma = 5$	
	4. Calidad $\Sigma = 14$	2. Importancia	$\Sigma = 2$	
		3. Interpretables (entendibles)	$\Sigma = 2$	
4. Relación entre contenidos		$\Sigma = 5$		

Continúa →

Continúa →

Megacategorías	Categorías	Subcategorías	
4. Del estudiante $\Sigma = 66$	1. Rol en el aula (papel) $\Sigma = 22$	1. De su dependencia del profesor	$\Sigma = 3$
		2. De su objetivo en la universidad	$\Sigma = 6$
		3. Del trabajo en equipo	$\Sigma = 7$
		4. De su participación en el aula	$\Sigma = 2$
		5. De sus exposiciones o coordinación	$\Sigma = 4$
	2. Actitud $\Sigma = 25$	1. Proactivo	$\Sigma = 7$
		2. Disponibilidad	$\Sigma = 4$
		3. Autónomo	$\Sigma = 6$
		4. Organizado	$\Sigma = 2$
		5. Colaborativo	$\Sigma = 5$
	3. Aptitudes $\Sigma = 19$	1. Usa tecnologías	$\Sigma = 2$
		2. Dedicar a su aprendizaje	$\Sigma = 4$
		3. Relaciona contenidos	$\Sigma = 3$
		4. Profundiza en los contenidos	$\Sigma = 3$
		5. Visión sobre su desempeño en el ámbito profesional	$\Sigma = 8$
5. Comunicación $\Sigma = 38$	1. Retroalimentación $\Sigma = 20$	1. Entre docente-estudiantes	$\Sigma = 13$
		2. Entre estudiante-estudiante	$\Sigma = 6$
		3. Entre estudiante y otros docentes	$\Sigma = 1$
	2. Interacción $\Sigma = 19$	1. Entre docente-estudiantes	$\Sigma = 9$
		2. Entre estudiante-estudiante	$\Sigma = 4$
		3. Entre clase y empresa	$\Sigma = 5$
6. Evaluación $\Sigma = 23$	1. Forma $\Sigma = 23$	1. Periódica y sistemática	$\Sigma = 4$
		2. Evaluación por exámenes	$\Sigma = 4$
		3. Evaluación numérica	$\Sigma = 3$
		4. Subjetiva	$\Sigma = 5$
		5. Continua	$\Sigma = 2$
		6. Objetiva	$\Sigma = 1$
		7. Evaluación al trabajo en equipo	$\Sigma = 1$
		8. Sobre las habilidades o capacidades	$\Sigma = 3$
7. Contexto (aspecto institucional) $\Sigma = 86$	1. De los profesores $\Sigma = 18$	1. De los perfiles para cubrir la materia	$\Sigma = 11$
		2. Del control de su cumplimiento	$\Sigma = 3$
		3. Capacitación	$\Sigma = 3$
	2. Infraestructura $\Sigma = 13$	1. Equipamiento tecnológico	$\Sigma = 2$
		2. Capacidad de acceso a internet	$\Sigma = 5$
		3. Espacios adecuados	$\Sigma = 6$
	3. Atención a las peticiones de estudiantes $\Sigma = 25$	1. Las quejas sobre los docentes	$\Sigma = 5$
		2. Vinculación entre carreras	$\Sigma = 20$
	4. Modelo educativo que opera $\Sigma = 19$	1. Actualizaciones a los programas educativos	$\Sigma = 7$
		2. Normatividad	$\Sigma = 1$
		3. Plan de estudios	$\Sigma = 11$
	5. Promueve actividades académicas $\Sigma = 5$	1. Congresos	$\Sigma = 1$
		2. Invitación a externos	$\Sigma = 3$
		3. Educación continua	$\Sigma = 1$
		4. Tutorías	$\Sigma = 6$

Fuente: elaboración propia.