

Comportamientos del profesor universitario y éxito académico de los estudiantes de los grados de maestro de infantil y primaria

Pedro Gil-Madrona¹, Soledad García-Gómez-Heras², Valentin Hernández-Barrera³, Ana López-de-Andres³, Laura López-Gómez², Héctor Fernández-García², Arturo Díaz Suarez⁴ y Pilar Carrasco-Garrido³

¹ Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Musical y Corporal. Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla La Mancha. Albacete (España).

² Departamento de Histología Humana y anatomía Patológica. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid (España).

³ Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid (España).

⁴ Universidad de Murcia. (España).

Resumen: Es inquietante la idea de pensar que el profesor puede conseguir que un alumno alcance grandes éxitos o que, por el contrario se hunda académicamente.

Es por ello por lo que se hace necesario explorar los comportamientos de los profesionales de la enseñanza en la Educación superior, desde el punto de vista del alumno, para conocer cuáles son los que ellos consideran que repercutirán de forma positiva en su éxito académico.

Para ello se contó con una muestra de 486 alumnos, pertenecientes a los grados de Maestros de Educación Infantil (199) y Educación Primaria (287) en la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla la Mancha).

Se aplicó un cuestionario (Tuncel, 2009) y mediante un Análisis Factorial exploratorio, aparecieron seis dimensiones a las cuales los alumnos le otorgaron la mayor importancia, siendo estas: "Aptitud emocional de los profesores"; "Interacción profesor-alumno"; "Lograr y conseguir los objetivos de la enseñanza"; "Conexión durante la instrucción de la teoría con las prácticas"; "Planificación y organización de la docencia"; "Corregir y proporcionar informaciones a los alumnos de sus avances y progresos".

Palabras clave: Comportamiento del profesor; éxito académico; estudiantes de Maestro.

Title: University professor behaviors and academic success in childhood education and primary teacher students.

Abstract: It's disturbing to think about the idea that the teacher can lead a student to achieve great successes or, on the contrary, beat him academically.

It's for this reason that it's necessary to explore the behavior of teaching professionals, from the point of view of the student, to know which ones they consider that will impact positively on their academic success.

In order to this, a sample of 486 pupils from grades Primary Education Teachers (199) and Primary (287) in the Faculty of Education of Albacete (University of Castilla La Mancha) Education was analyzed.

A questionnaire (Tuncel, 2009) (from few questions and the type of response) was applied and, using a Factor Analysis Exploratory, there were found six dimensions to which the students gave the highest importance: "Emotional aptitude of teachers"; "Teacher-student interaction"; "Achieving the goals of education"; "Connecting between teaching of theory and practices"; "Planning and organization of teaching"; "Correct and provide information to students about their advance and progress."

Key words: Teacher behavior; academic success; student teacher.

Introducción

El rendimiento académico de los estudiantes es un indicador que permite aproximarnos a la realidad educativa de nuestras universidades y constituye un factor determinante a la hora de abordar la calidad en la Educación Superior (Birch, and Miller, 2006; Di Gresia, Fazio, Porto, Ripani and Sosa Escudero, 2005; Galán, González, y Román, 2012). Sin embargo son diferentes los componentes del aprendizaje que influyen en dicho rendimiento (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). Uno de esos componentes del que repercuten de forma significativa en el logro académico de los estudiantes es sin duda el comportamiento del profesor (Jansen y Bruinsma, 2005).

Es inquietante la idea de pensar que el profesor puede conseguir que un alumno alcance grandes éxitos o que, por el contrario, se hunda académicamente. Es por ello por lo que cada día que pasa se demanda con más urgencia, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un cambio en las estrategias de enseñanza por parte de los docentes universitarios. De forma que, a partir de la incorporación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos

(ECTS), se está apostando por una formación centrada en el estudiante, en el que se relaciona el objeto de aprendizaje con los conocimientos previos y se integra la teoría con la práctica (Biggs y Tang, 2007; Entwistle, 2007).

Son varios los trabajos que advierten de que el profesorado debe utilizar modernas metodologías activas, centradas en los estudiantes (Brunner, 2011; Palomares, 2011; Vélez Van y Roa, 2005). Si bien este tema siempre fue de permanente actualidad, si cabe, es ahora cuando se le está dando más importancia.

Los profesores son responsables, entre otras cosas, de introducir cambios y matices que modulan el clima del aula, la calidad del trabajo y la orientación de los aprendizajes de los estudiantes. En sus manos descansa gran parte del éxito de las políticas educativas y de los planes de estudio. Darling-Hammond (2000) afirmaba que las instituciones ejercen una pequeña influencia en el rendimiento de los estudiantes, pero gran parte de esa diferencia sustancial es atribuida a sus profesores. A tal efecto el éxito o fracaso de la reforma de los planes de estudio en el Espacio Europeo de Educación Superior está en las manos de los profesores (García-Ruiz, 2011). El profesor es considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación de los estudiantes, su rendimiento y su relación o dependencia con la institución educativa (Salonava, Cifre, Grau and Martínez, 2005).

En este contexto, el rol del profesor como expositor de

*** Dirección para correspondencia [Correspondence address]:**

P. Gil-Madrona. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Musical y Corporal. Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla La Mancha. Campus universitario. 02071. Albacete (España).
E-mail: Pedro.Gil@uclm.es

contenidos, transmisor de conocimientos y evaluador de esos conocimientos está cambiando por un rol en donde prima el ser un estimulador y un guía en el proceso educativo. Se trata de que el profesor no debe enfocar solamente su atención hacia la enseñanza, sino focalizar también la atención hacia lo que se espera que el alumno sea capaz de aprender, de hacer, y en el cómo es capaz de demostrar lo aprendido al final del programa de instrucción (Solano, Frutos and Carcelén, 2004). Dichos cambios están influenciados por las nuevas tecnologías y los constantes cambios tecnológicos en los que estamos inmersos (Beran and Violato, 2005; Berk, 2005; Chapell and Craft, 2011).

Ese cambio debe de producirse de inmediato dado que, de una parte, el bajo rendimiento académico de los estudiantes, el excesivo tiempo invertido en el estudio de una titulación y el abandono de los estudios son problemas comunes en muchos países (Garbanzo, 2007). Y, de otro lado, la actual situación económica de muchos países en la Unión Europea está llevando cambios a las universidades, dado que el gasto público en Educación Superior no produce los resultados deseados (Martínez and Esteban, 2005).

En este contexto de cambio, al estudiante se le confiere una mayor participación e implicación en el proceso de aprendizaje. Los estudios de Struyven, Dochy, Janssens and Gielen, (2006); Wilson and Fowler (2005) y Baeten, Kyndt, Struyven and Dochy (2010) abogan por implementar métodos docentes centrados en el estudiante. A tal efecto será preciso, como determina Tunning (2003), la implantación de metodologías activas en las aulas.

Especificar y supervisar la calidad y la cantidad de las actividades académicas propuestas o seleccionadas para aprender lo requerido e incrementar las posibilidades de éxito involucran tanto al docente como al estudiante universitario (Fuentes, 2004). Por su parte Tejedor and García-Valcárcel (2007) al resumir a nivel teórico los factores que pueden determinar el bajo rendimiento universitario de los estudiantes, destacan los siguientes factores inherentes al profesor: 1. Deficiencias pedagógicas (escasa motivación de los estudiantes, falta de claridad expositiva, actividades poco adecuadas, mal uso de recursos didácticos, inadecuada evaluación, etc.). 2. Falta de tratamiento individualizado a los estudiantes. 3. Falta de mayor dedicación a las tareas docentes. Es por ello por lo que en los últimos veinte años, la eficacia docente se ha medido a partir de los puntuaciones otorgadas por los estudiantes, mediante escalas, a los cursos recibidos o a sus profesores (Alaminos and Castejón, 2006; De Juan and Pérez-Cañaveras, 2006).

Bloom (1968), hace ya cuatro décadas, afirmó que es posible que hasta un 90% de los estudiantes puedan dominar el contenido de una materia, siempre y cuando el profesor encuentre los medios que faciliten el aprendizaje para cada alumno y que su estilo de enseñanza debería de responder a las necesidades individuales de sus alumnos. A tal efecto, el contenido debe transmitirse claramente, ser explicado y ejemplificado las veces que sea preciso, siguiendo el tiempo y las estrategias oportunas. Por ejemplo, se ha demostrado

que una de las formas más eficaces de motivar a los alumnos es utilizar los elogios como reforzador positivo (Eyre, 2007) ya que sin motivación no hay aprendizaje (Poza, 1999). O el hecho de permitir a los alumnos progresar a su propio ritmo. Ello es beneficioso para el rendimiento en su examen final (Springer and Pear, 2008).

Son varias las investigaciones dirigidas al estudio de los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Glenn and Galan, 2011). Estas incorporan una amplia variedad de posibles determinantes. Desde los factores de carácter personal como género, edad, situación socio-familiar, aptitudes intelectuales, etc., pasando por los factores académicos como los estudios realizados anteriormente o los rendimientos previos, hasta los determinantes de tipo pedagógico como las metodologías educativas o los sistemas de evaluación (De Miguel et al. 2002; Martín del Buey and Romero, 2003; Tejedor and García-Valcárcel, 2007). Pero existen pocos estudios sobre la evaluación de los determinantes de los resultados académicos en el ámbito universitario español (Marcenado and Navarro, 2003). Algunos estudios afirman que se debe tener en cuenta la opinión de los alumnos y su punto de vista para que el éxito académico sea el mayor posible (Bartual y Poblet, 2009; Check 1999). Dado que al mejorar las actividades académicas de los profesores en función de lo que demandan los alumnos, podrían incrementar y elevar la probabilidad de rendimiento académico de estos.

Es necesario, por tanto, conocer las variables que afectan a la percepción de los comportamientos del profesor que los alumnos consideran que repercute en su éxito académico para poder incidir sobre ellos, con la finalidad de mejorar los resultados académicos de los estudiantes universitarios. Pero, para llegar a todo ello, resulta imprescindible elaborar instrumentos de medida válidos y fiables de las variables a estudiar y para la población analizada y que tengan en consideración la opinión de los estudiantes.

Partiendo de estos planteamientos el objetivo de este estudio fue conocer qué comportamientos de los profesores universitarios consideraban los estudiantes de los grados de Maestros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación de Albacete en la Universidad de Castilla La Mancha en España repercutían en su éxito académico.

Método

Participantes

Han participado en el estudio 486 alumnos, estudiantes de los grados de Maestro de Educación Primaria (199 alumnos) y de Maestro de Educación Infantil (287 alumnos) de la Facultad de Educación de Albacete en la Universidad de Castilla La Mancha (España). Dicha Facultad imparte solo esas dos titulaciones. La edad estuvo comprendida desde los 18 a los 48 años, con una media de edad de 21.27 años, y

una desviación típica de 3.37 presentando una proporción de mujeres del 85.45%.

Instrumento

Se ha utilizado el instrumento desarrollado por Tuncel (2009) para determinar qué comportamientos del profesor creen los estudiantes que son esenciales para su éxito académico. En dicho estudio 100 estudiantes de la Universidad de Ankara (Turquía) en el año académico 2004 - 2005 hicieron una lista de los comportamientos del profesor que en una clase ellos creían eran cruciales para su éxito académico. Basándose en las listas los investigadores crearon un listado propio con 48 tipos diferentes de comportamiento de un profesor. Este listado de enunciados se pasó a los alumnos del año académico siguiente (2005 -2006) de la misma universidad. Esta vez preguntaron a 220 alumnos para que determinaran los comportamientos que influían en su éxito académico, clasificándolos en “Importante”, “Poco importante” y “Nada importante”.

Procedimiento

Se llevó a cabo una traducción del cuestionario incluido en el artículo (Tuncel, 2009), a continuación la traducción del instrumento fue avalada por un juicio de expertos compuesto por profesores universitarios de dos universidades españolas. El procedimiento seguido fue que los ítems que no presentaron una equivalencia igual con el original fueron analizados por el equipo investigador y los traductores hasta llegar a una expresión adecuada, aceptada por consenso. Posteriormente, personas bilingües realizaron una valoración del grado de equivalencia entre el original y la versión en castellano. Finalmente, se valoró la comprensión de cada uno de los ítems utilizando una muestra de 25 alumnos. La administración definitiva del cuestionario (Tuncel 2009) de un total de 48 ítems se realizó de forma colectiva en cada aula, durante el mes de noviembre de 2014. En todo momento se insistió en que la información obtenida sería tratada con total discreción, asegurando el anonimato de los participantes. Se indicó que en ningún momento debería aparecer el nombre de nadie, ya que en ese caso se desecharía el cuestionario. La cumplimentación del instrumento se llevó a cabo en un tiempo aproximado de unos 15 minutos en un único momento temporal. Los estudiantes universitarios respondieron en una escala de tipo Likert cada ítems se dividía en tres puntos (3=“Importante”, 2=“Poco importante” 1=“Nada importante”).

Análisis de datos

En un primer paso se realizó un análisis descriptivo de los ítems mediante frecuencias absolutas y relativas. Decidimos continuar solo con los ítems a los que los estudiantes dieron mayor importancia, eliminando los ítems que obtu-

vieron una puntuación menor al 50%, por considerarlos poco informativos (Tuncel 2009).

Seguidamente se realizó un análisis factorial de ejes principales, para identificar las áreas de comportamiento fundamentales extraídas de la información de los estudiantes. Solo se utilizaron los ítems que superaron el primer paso. Se comprobó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), un índice para medir la adecuación de la muestra y la prueba de esfericidad de Bartlett, para determinar si los datos eran adecuados para el análisis factorial. Se aplicó el método de rotación varimax para minimizar el número de variables con cargas altas en un factor y poder realizar la interpretación de los factores con mayor claridad. Y se evaluó el coeficiente alfa de Cronbach, para medir el grado de consistencia interna o interrelación entre los ítems del cuestionario final. Se realizó el mismo análisis estratificando por grado, pero en esta ocasión con carácter confirmatorio de la estructura del cuestionario.

Por último se describieron las puntuaciones obtenidas con el cuestionario mediante medias y desviaciones típicas, tanto para el total de la muestra, como para cada uno de los grados, realizando una comparativa entre ellos, mediante el test no paramétrico U-de Mann-Whitney. La misma comparativa también se realizó por género, para evaluar posibles diferencias.

Resultados

Para la elaboración del análisis factorial exploratorio, se utilizaron solo 21 de los 48 comportamientos que recogía el cuestionario original (Tuncel 2009), que fueron los que obtuvieron al menos el 50% en la categoría “importante”, eliminándose los que no cumplían este criterio dado que no aportaban información. Se tomaron como referencia los trabajos de Berk, (2005); Biggs, (1999); Knight, (2005); Moneiro y Pérez Cabani, (1996); Nancy van Note, (2007); Tójar, y Manchado, (1998); Seldin, (2006) and Shulman (1986 y 1987).

Se comprobaron las condiciones para poder realizar el análisis factorial de componentes principales del cuestionario, tanto para el total como para cada uno de los grados a estudio, que dieron como resultado un valor de KMO de 0.86, 0.76 y 0.86 respectivamente, lo que indica que la muestra es adecuada para el análisis de los componentes principales en los tres grupos. Del mismo modo, los resultados obtenidos de las pruebas de Bartlett de esfericidad ($p = 0.000$) indicaron que las variables están correlacionadas y por lo tanto es adecuado realizar el análisis factorial, en todos los grupos.

A continuación se calcularon las alfas de Cronbach para el total de la muestra, y para la estratificación por grados de Educación Infantil y de Educación Primaria. Dando como resultado un valor de 0.79 para ambos grupos, 0.76 para el grado de Educación Primaria, y 0.81 para el grado de Educación Infantil en los 21 ítems, considerándose todos ellos

valores buenos de consistencia interna según la recomendación de George y Mallery (2003).

En la Tabla 1, se presentan los datos de la estructura factorial del cuestionario que dio lugar a seis áreas o factores con valores propios superiores a 1 y un porcentaje acumulado de la varianza explicada de 61.01% para el total de la muestra. Dichos factores se corresponden con: *Factor 1*: “Aptitud emocional de los profesores” que representaba el 16.72% de la varianza explicada; a continuación el *Factor 2*: “Interacción profesor-alumno” que presentaba el 13.99 % de la varianza, y el *Factor 3*: “Lograr y conseguir los objetivos de la enseñanza” que mostraba un poco menos del 10% de la varianza, *Factor 4*: “Conexión durante la instrucción de la teoría con las practicas”, *Factor 5*: “Planificación y organiza-

ción de la docencia” y *Factor 6*: “Corregir y proporcionar informaciones a los alumnos de sus avances y progresos”, aportaron menos del 10% cada uno al total de la varianza explicada y también correspondieron con los factores que contenían menos ítems.

Se realizó, como se observa en la Tabla 1, un análisis factorial confirmatorio utilizando cada uno de los datos de los títulos de grado de maestro de Educación Infantil y Educación Primaria por separado, obteniendo la misma estructura factorial dentro de cada uno de ellos, con unos valores de 62.16 % de varianza explicada para el grado de Educación Primaria, y un 64.19% para el de Educación Infantil. Nuevamente los dos primeros factores fueron los que más información aportaron, equivalentemente al análisis global.

Tabla 1. Autovalores y porcentajes de varianza explicada para el total y por grados: Educación Infantil y Educación Primaria.

	Total		Educación Primaria		Educación Infantil	
	Eigenvalues	% Cumulative variance	Eigenvalues	% Cumulative variance	Eigenvalues	% Cumulative variance
Factor 1: Aptitud emocional de los profesores	2.461	16.717	1.548	15.753	3.260	20.523
Factor 2: Interacción profesor-alumno	1.890	30.716	1.548	29.778	2.000	35.046
Factor 3: Lograr y conseguir los objetivos de la enseñanza	1.841	39.481	1.548	38.745	1.754	43.397
Factor 4: Conexión durante la instrucción de la teoría con las practicas	1.835	48.221	1.548	47.411	1.602	51.028
Factor 5: Planificación y organización de la docencia	1.531	55.512	1.548	54.792	1.408	57.733
Factor 6: Corregir y proporcionar informaciones a los alumnos de sus avances y progresos	1.154	61.008	1.548	62.162	1.356	64.190

En la Tabla 2 se presentan las oportunas puntuaciones factoriales de los ítems de cada factor, de forma total y se-

gún el título de grado Educación Infantil y de Educación Primaria.

Tabla 2. Puntuaciones factoriales para el total y para cada grado: Educación Infantil y Educación Primaria.

Comportamiento efectivo de profesores (<i>factor scores</i>)	TOTAL	PRIMARIA	INFANTIL
Factor 1: Aptitud emocional de los profesores			
1. Proveer ayuda con gusto o voluntariamente.	0.728	0.556	0.602
2. Escuchar atentamente las preguntas de los estudiantes.	0.698	0.426	0.693
3. Tratar a los estudiantes con igualdad y justicia.	0.611	0.781	0.648
17. Motivar a los estudiantes.	0.474	0.682	0.468
Factor 2: Interacción profesor-alumno			
11. Dar tiempo al acabar la clase para preguntas.	0.608	0.719	0.683
13. Hacer críticas constructivas.	0.514	0.579	0.576
14. Empatizar con los estudiantes.	0.520	0.612	0.530
15. Pedir a los estudiantes que usen un lenguaje adecuado en clase, cuando hablen o escriban	0.798	0.708	0.753
Factor 3: Lograr y conseguir los objetivos de la enseñanza			
5. Presentar la información de manera lógica y secuencial.	0.450	0.638	0.561
6. Plantear exámenes objetivos.	0.505	0.446	0.608
16. Puntuar y dar las notas a los alumnos lo antes posible.	0.618	0.647	0.620
23. Proporcionar un descanso en clases de dos o más horas.	0.785	0.752	0.767
Factor 4: Conexión durante la instrucción de la teoría con las practicas			
9. Ser profesional tanto en lo que decimos como en lo que hacemos.	0.629	0.689	0.667
20. Relacionar la enseñanza con los intereses de la carrera.	0.418	0.623	0.429
24. Usar ejemplos reales en clase.	0.510	0.511	0.486
Factor 5: Planificación y organización de la docencia			
4. Establecer fechas tope razonables a los estudiantes en la entrega de los trabajos.	0.411	0.524	0.738
7. Informar de los exámenes por adelantado.	0.717	0.761	0.571
8. Usar diapositiva, laminas y presentaciones para enseñar en clase	0.781	0.464	0.675
Factor 6: Corregir y proporcionar informaciones a los alumnos de sus avances y progresos.			
29. Repasar la lección anterior antes de dar la clase.	0.687	0.575	0.652
33. Escribir anotaciones en la pizarra mientras se enseña.	0.559	0.421	0.554
36. Hacer exámenes de prueba antes de hacer el examen definitivo.	0.593	0.423	0.558

Se puede observar que el *Factor 1* es el que mayor porcentaje de varianza explicada posee, las diferencias más importantes dentro de las puntuaciones obtenidas entre los grados de Educación Primaria y Educación Infantil fueron los ítems “Escuchar atentamente las preguntas de los estudiantes” y “Motivar a los estudiantes”. El primero de ellos obtuvo una puntuación mucho mayor en el Grado de Maestros de Educación Infantil que en el grado de maestros de Educación Primaria, y el segundo obtiene por el contrario más relevancia en el grado de maestro de Educación Primaria que en el de Educación Infantil.

En el *Factor 2*, observamos que las puntuaciones son muy semejantes en los dos títulos de grado de maestros. Cabe señalar que el ítem que mayor puntuación obtiene es: “Dar tiempo al acabar la clase para preguntas”. En el *Factor 3* sobresale el ítem “Plantear exámenes objetivos” que obtiene una puntuación de 0.608 en Educación Infantil y 0.446 en Educación Primaria, siendo en este último grupo el ítem que menos influencia tiene dentro de este factor. En relación al *Factor 4* destaca la diferencia existente en el ítem “Relacionar la enseñanza con los intereses de la carrera”, dentro de cada uno de los grados. En el *Factor 5* aparecen las mayores diferencias entre ambas titulaciones de grado. En el grado de Educación Primaria las puntuaciones más altas corresponden a los ítem “Informar de los exámenes por adelantado” y “Establecer fechas tope razonables a los estudiantes en la entrega de los trabajos”, mientras que en el grado de Educación Infantil el ítem más valorado fue “Establecer fechas to-

pe razonables a los estudiantes en la entrega de los trabajos”, seguido del ítem “Usar transparencias para enseñar”.

En el *Factor 6* las puntuaciones de los diferentes ítems de ambos títulos de grado son muy semejantes, si bien son más altas en el grado de Educación Infantil que en el de Educación Primaria, siendo el ítem más importante “Repasar la lección antes de dar clase”, para todos los grupos.

El rango de las puntuaciones medias y desviaciones típicas para todo el cuestionario, y para cada uno de los factores extraídos se describe en la Tabla 3.

Si se observan con detalle los datos de la tabla 3 se aprecian unas puntuaciones medias muy homogéneas para cada uno de los títulos de grado, si bien sobresalen con puntuaciones más altas, en todos los apartados, el título de grado de Educación Infantil, excepto en el *Factor 1*, que es en el grado de Educación Primaria el que alcanza una puntuación más alta, aunque la diferencia es mínima. Solo se advierten diferencias significativas en el *Factor 5*: “Planificación y organización de la docencia”, en el que las medias son 8.09 en el Grado de Educación Infantil y 7.80 en el Grado de Educación Primaria. Ello está en consonancia con lo que veíamos en la tabla 2 donde encontrábamos las mayores diferencias en la composición del factor por grados.

Por último en la Figura 1, mostramos las puntuaciones medias de cada factor en función del género de los estudiantes y estratificadas por grado de Maestro de Educación Infantil y en la Figura 2 las puntuaciones de los estudiantes del grado de maestros de Educación Primaria.

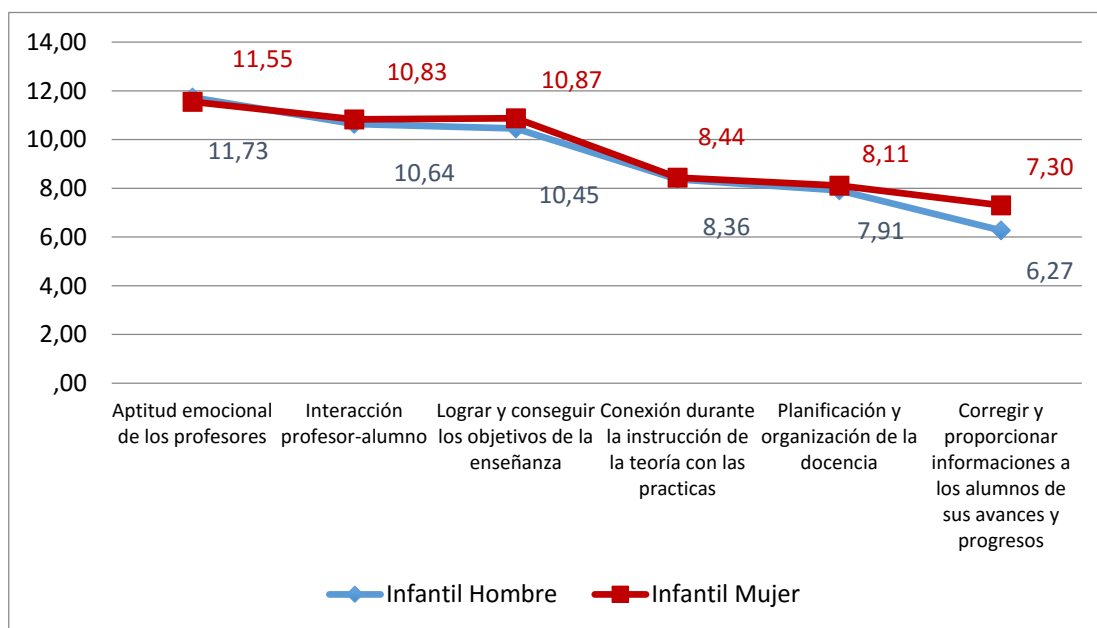


Figura 1. Puntuaciones medias de cada factor en función del género de los estudiantes y estratificadas de estudiantes de Maestro de Educación Infantil.

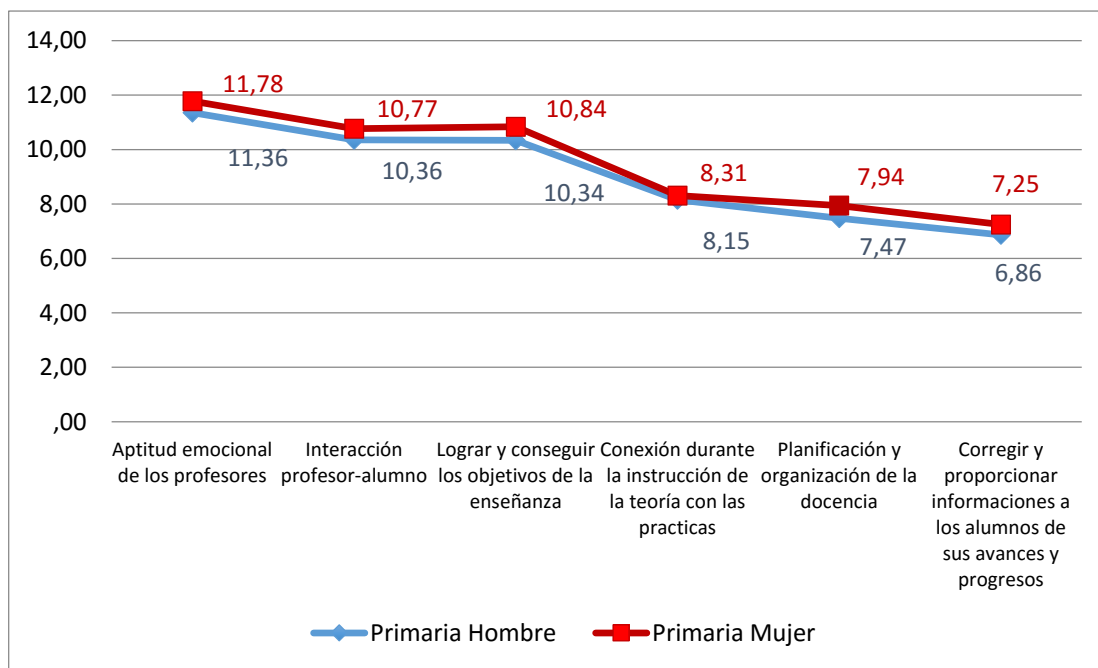


Figure 2. Puntuaciones medias de cada factor en función del género de los estudiantes y estratificadas de estudiantes de Maestro de Educación Primaria.

Se observa que las chicas siempre obtienen mayores puntuaciones medias aunque no se encontraron diferencias significativas, por lo que no se puede decir que haya diferencias en las valoraciones entre los alumnos y las alumnas.

Discusión

Haciendo énfasis en lo expresado en los apartados anteriores, la investigación sobre el éxito de los estudiantes de maestro muestra una gran riqueza en cuanto a líneas de estudio de la docencia en la educación superior. Es por ello que las consideraciones finales del presente estudio, se enmarcan, de una parte, en el rendimiento académico de los estudiantes como consecuencia de los comportamientos de sus profesores en las clases y, de otro lado, en la percepción que de dichos comportamientos tienen los alumnos de dos titulaciones distintas en una misma Facultad cuales son los grados de maestro de educación infantil y el de educación primaria.

No se puede hablar de calidad en la Educación Superior sin conocer a fondo indicadores asociados al rendimiento académico de los estudiantes universitarios. El estudio realizado representa un aporte estratégico en cuanto al ejercicio académico de los profesores. Conocer los factores que inciden en el rendimiento académico, según la percepción de los estudiantes universitarios, permitiría, entre otros, predecir, a la institución y a sus profesores, posibles resultados académicos y poder hacer un análisis sobre su incidencia en la calidad educativa que se espera en la Educación Superior y ser una herramienta para la toma de decisiones por parte de los profesores. Este estudio concluye, desde la mirada de los estudiantes, que comportamientos del profesor en clase son claves y contribuyen al éxito académico, lo que permite ultimar que existe la necesidad de brindar buenas

prácticas y que orientación educativa demandan los alumnos de sus profesores durante la fase de implementación de los programas de las distintas asignaturas de los planes de estudios de los grados de maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria.

La tarea de enseñar no puede conseguir por sí sola el aprendizaje, dado que aprender es algo que sucede en el estudiante y viene condicionado por diversas variables personales de los alumnos y que los profesores no podrán variar (Chappell and Craft, 2011). Pero también es cierto que la actuación didáctica del profesor constituye uno de los principales factores que determinan el éxito del aprendizaje que realiza el estudiante (Glenn and Galan, 2011). Lo que en términos sencillos quiere decir que los alumnos aprenderán más o menos, según sea la manera en que los profesores desarrollen su trabajo docente (Zabalza, 2009).

En relación a los comportamientos que valoran los estudiantes en el presente estudio coincide, en cierta manera, con el estudio de Tuncel (2009). En el presente estudio los estudiantes de maestro del grado de Educación Infantil dan prioridad a los comportamientos de los profesores: “proveer ayuda con gusto y voluntariamente”, “escuchar atentamente las preguntas de los estudiantes”, “tratar a los estudiantes con igualdad y justicia” y, los alumnos de Educación Primaria, dan prioridad a “tratar a los estudiantes con igualdad y justicia”, “motivar a los estudiantes” y “empatizar con los estudiantes”. Los estudiantes de maestro del grado de Educación Infantil y de Educación Primaria de manera similar dan prioridad a cuestiones como “dar tiempo al acabar la clase para preguntar”, “pedir a los estudiantes que usen un lenguaje adecuado en clase cuando hablen o escriban”. Ciertamente el compromiso del profesor en la clase con los estudiantes ayuda a aprender a estos (Castellanos y Garavito,

2007). Los factores “actitud emocional de los profesores” e “interacción profesor-alumno” fueron los más notables. Se observa por tanto que es fundamental que en el desarrollo de la docencia universitaria el profesor sienta empatía por los estudiantes (Foot, Verette, Wisniewski, Agnello and Pagano, 2000; Monganett, 1995). Ello supone que el profesor debe de ser cercano y demuestre interés personal por sus alumnos (Blackledge and Hunt, 1995) y que los factores afectivos de un profesor son relevante para la docencia (Bailey, 1991).

De otro lado los estudiantes del grado de maestro en Educación Infantil también advierten como importante para su éxito académico “plantear exámenes objetivos”, “puntuar y dar las notas a los alumnos lo antes posible”, “proporcionar un descanso en clases de dos o más horas” a lo que los estudiantes del grado de Educación Primaria añaden “plantear la información de manera lógica y secuencial”. A tal efecto es relevante también que el profesor conozca bien los contenidos de la materia, muestre entusiasmo por la materia que enseña y el cómo la enseña y que lo tenga en consideración para lograr y conseguir los objetivos de la enseñanza (Check 1999; Patrik, Hilsey and Kempler, 2000). “Ser profesional tanto en lo que decimos como en lo que hacemos” y “relacionar la enseñanza con los intereses de la carrera” son dos aspectos decisivos entre los alumnos de los grados de Infantil y de Primaria. Los estudiantes del grado de Educación Infantil demandan un mayor componente de práctica en la carrera, lo que sin duda está en conexión con el desarrollo de habilidades manuales o “artísticas” en la profesión, a diferencia del grado de primaria que requiere un mayor compendio de contenidos teóricos para su desarrollo profesional. Ciertamente una buena relación entre los contenidos teóricos de la instrucción y su conexión con la puesta en práctica de dichos contenidos son claves en el conocimiento didáctico del contenido (Tejedor y García-Valcárcel, 2007), en sintonía con ésta mayor demanda práctica del grado de Maestro en Educación Infantil, que : “Establecer fechas tope razonables a los estudiantes en la entrega de los trabajos”, “usar diapositiva, laminas y presentaciones para enseñar en clase” en el caso de los estudiante de grado de Educación Infantil mientras que “informar de los exámenes por adelantado” en el caso de los estudiantes del grado de Educación Primaria son cuestiones diferenciadoras entre los grados a considerar por los profesores en relación a la planificación de la docencia, la organización y secuenciación de la misma y que un docente eficaz debe de dominar (Watzke, 2007), lo que supone involucrar o aplicar conocimientos provenientes de distintos dominios como son el dominio del contenido y el dominio didáctico de las asignaturas (Ball, Thames, and Phelps, 2008). “Repasar la lección del día anterior antes de dar la clase” es una advertencia que lanzas los estudiantes del grado de maestro de Educación Infantil también a sus profesores para alcanzar un mayor logro académico, lo que advierte que los

alumnos desean aprender bien los contenidos del plan de estudios (Galán, González y Román, 2012).

En el estudio no se han realizado análisis en función del género porque se observó que no había diferencias significativas. Sin embargo si se advierte una mayor exigencia de las alumnas a la hora de demandar los comportamientos adecuados de sus profesores, que ellos consideran que repercuten en su éxito académico. Esa circunstancia podría ser el origen de que las puntuaciones más altas en grado de maestros de Educación Infantil se vean influenciadas por la presencia de un mayor número de alumnas que de alumnos en dicho grado.

Darling-Hammond (2000) afirmaba que las instituciones educativas ejercen una pequeña influencia en el rendimiento de los estudiantes, pero gran parte de esa diferencia sustancial es atribuida a sus profesores. Se espera que los resultados de este estudio puedan contribuir a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Abell (2007) y Shulman (2004) afirman que los profesores evolucionan con el tiempo y crecen con la experiencia y como consecuencia de ello se produce una mejora del aprendizaje estudiantil en sus aulas. Se espera, por tanto, que el presente estudio contribuya a que los docentes lleguen antes en el tiempo a dicho crecimiento profesional y sepan tratar con éxito a sus alumnos en función del tipo de grado de maestro de educación infantil o de educación primaria, que estén cursando. Todo ello en beneficio de los estudiantes que tienen en sus aulas.

Conclusiones

En conclusión esta herramienta permite conocer indicadores asociados al rendimiento académico de los estudiantes universitario y conocer los factores que inciden en el mismo según la percepción de los estudiantes universitarios, como son el facilitar las ayudas a los estudiantes con gusto y de manera voluntaria, que el profesor escuche las preguntas de los estudiantes al terminar la clase y las conteste, tratar a todos los estudiantes por igual, que el profesor motive a los estudiantes, que sienta empatía por estos y que el profesor sea exigente con los estudiantes a la hora de solicitarles que en clase tienen que usar una terminología propia de la materia. Ello permitirá predecir posibles resultados académicos.

A la vez, este estudio, permitirá a los propios profesores de la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla La Mancha (España) poder hacer un seguimiento de las diferentes promociones de estudiantes y comparar los resultados cuando nuevamente la herramienta se vuelva a utilizar con el fin de detectar los factores o los ítems que inciden en el rendimiento académico a la luz de la opinión de los estudiantes.

Referencias

- Abell, S. K. (2007). Research on Science Teaching Knowledge. En Abell, S. K. y Lederman, N. G. (eds.) *Handbook of Research on Science Education*, chapter 36, p. 1105-1149. Erlbaum.33
- Alaminos, A. and Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Serie docencia universitaria-EEES. Alcoy: Marfil.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. doi:10.1016/j.edurev.2010.06.001
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?. *Journal of Teacher Education*, 59, 389-394. 0.1177/0022487108324554

- Bartual Figueras, T. and Poblet Farrés, M.C. (2009). Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (3), 172-181.
- Beran, T. and Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter?. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 593-601.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Berk, R.A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 48-62.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University* (pp. 165-203). Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (3rd ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Birch, E.R. & P.W. Miller (2006). Student Outcomes at University in Australia: a Quantile Regression Approach. *Australian Economic Papers*, 45 (1), 1-17.
- Blackledge, D. and Hunt, B. (1995). *Social interpretation of Education*. London: Routledge.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *EvaluationComment*, 1(2), 1-12.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, 137-159.
- Castellanos Soriano, F. y Garavito Gómez, A. (2007). Las interacciones estudiante-profesor en los procesos formativos de la educación superior. El caso de la Facultad de enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*. Bogotá (Colombia), 9 (2), 139-160
- Chappell, K. y Craft, A. (2011). Creative learning conversations: producing living dialogic spaces. *Educational Research*, 53 (3), 363-385.
- Check, J.F. (1999). The perceptions of their former teachers by older adults. *Education*, 120, 168-173.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 45-63.
- De Juan, J.; Pérez-Cañaveras, R. M. (2006). *Reflexiones en torno a la evaluación del profesorado. ¿Vigilar y Castigar?*. IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. ICE, Universidad de Alicante; Alicante, 5 y 6 de junio de 2006.
- De Miguel, M.; Apodaca, P.; Arias, J. M.; Escudero, T.; Rodríguez, S.; Vidal, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista Investigación Educativa*, 20 (2), 357-383.
- Di Gresia, L., M. Fazio, A. Porto, L. Ripani & Sosa Escudero, W. (2005). Rendimiento y Productividad de los Estudiantes. El Caso de las Universidades Públicas Argentinas, en Porto, A. (editor) *Economía de la Educación Universitaria: Argentina-Brasil-Perú*, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Entwistle, N. (2007). Research into student learning and university teaching. *BJEP Monograph Series II, Student Learning and University Teaching*, 1, 1-18.
- Eyre, H. L. (2007). Keller's Personalized System of Instruction: Was it a Fleeting Fancy or is there a Revival on the Horizon?. *The Behavior Analyst Today*, 8 (3), 317-324.
- Foote, C., Vernet, P., Wisniewski, S., Agnello, A. and Pagano, C. (2000). The Characteristics of bad high school teachers reveal avoidable behaviors for new teachers. *Education*, 121, 128-138.
- Fuentes, T. (2005). El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Sinéctica*, 25, 23-27.
- Galán, A.; González, M.A. y Román, M. (2012). La irrupción del factor universitario en el perfil del profesorado universitario. *Borlón. Revista de pedagogía*, 64 (3), 133-148.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García-Ruiz, M. J. (2011). Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI. *Revista de Educación*, 356, 509-529. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-049.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Glenn, C. and Galan, A. (2011). Educational Freedom and Accountability for School Quality in Spain. *International Journal for Education Law and Policy (IJELP)*, 7, 1-2.
- Jansen, E.P. y Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 11, 235-252.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Marcenado, O. D. & Navarro, M. L. (2003). Condiciones de acceso y otras características del estudiante con determinantes del éxito en el primer curso universitario. Actas XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. <http://www.pagina-aede.org/Getafe/3.pdf>. Último acceso: 12/03/2014.
- Martín del Buey, F. and Romero, M. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Martínez, M. and Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista española de Pedagogía*, 230, 63-84.
- Monereo, C. & Pérez Cabani, M.L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 65-86.
- Monganett, L. (1995). Ten tips for improving teacher-student relationships. *Social Education*, 59, 27-29.
- Nancy van Note, C. (2007). *Peer Review of Teaching: A Sourcebook* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-038
- Patrick, B.C., Hilsey, J. and Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about? the effect of teacher intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68, 217-230.
- Pozo, I. (1999). *Aprender y enseñar ciencia*. Ed. Morata.
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 185-201.
- Salonava, M., Cifre, E. Grau, R., Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1-2 (21), 159-176.
- Seldin, P. (Ed.). (2006). *Evaluating faculty performance*. Bolton, MA: Anker.
- Shulman, L. S. (2004). Toward a pedagogy of substance. En Shulman, L. S, (P.Hutchings ed), *Teaching as Community Property. Essays on Higher Education*, San Francisco, California, USA: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge-base and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Solano, J. C.; Frutos, L. and Carcelén, G. (2004). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras del ciclo largo de la Universidad de Murcia. *Revista Española de Investigaciones*, 105, 217-235.
- Springer, C. R., & Pear, J. J. (2008). Performance measures in courses using computer-aided personalized system of instruction. *Computers & Education*, 51, 829-835.
- Struyven, K. Dochy, F. Janssens, S. & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294.
- Tejedor, F. J. and García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tójar, J.C. and Manchado, R. (1998). Innovación educativa y calidad de la enseñanza. En J.C. Tójar y otros. *Promover la calidad de la Enseñanza Universitaria*. Málaga. ICE.
- Tuncel S.D. (2009). Determining effective teacher behavior contributing to students' academic success. *International Journal of Physical Education.IJPE*, (1), 15-18.
- Vélez Van, M. A. and Roa, N. C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *PSIC. Educación Médica*, 2 (8), 1-10.
- Watzke, J.L. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: Towards a developmental theory of beginning teaching practices. *The modern language journal*, 91 (1), 63-82.
- Wilson, K. and Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87-101.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

(Artículo recibido: 20-02-2015; revisado: 25-04-2015; aceptado: 17-05-2015)