

Percepciones de los estudiantes universitarios sobre elección de la carrera, los apoyos institucionales y la docencia en la licenciatura de Pedagogía

Emilio Álvarez, Alejandro Rodríguez y Mercedes Inda
Universidad de Oviedo

El proceso de cambio al que está abocada la Enseñanza Superior es de hondo calado dado que afecta a los espacios, las funciones, los tiempos, los contenidos, las fórmulas de financiación y los apoyos que se deben prestar a los agentes educativos implicados.

Esta investigación, desarrollada en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Oviedo analiza las percepciones de los estudiantes sobre estereotipos universitarios, los apoyos institucionales y la docencia. Las asignaturas de Organización y Gestión de Centros Educativos y Formación y Actualización de la Función Pedagógica fueron el contexto del análisis. La metodología es cuantitativa y el instrumento utilizado el cuestionario. Los resultados muestran las fortalezas y las debilidades en los ámbitos considerados y permiten extraer unas conclusiones de las que derivan indicadores de interés para la mejora de la gestión institucional y la docencia universitaria que han avalado un proyecto de innovación para el desarrollo de Ecosistemas de formación adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior en el marco del Campus de Excelencia de nuestra Universidad.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, docencia, metodología, apoyos institucionales.

Perceptions of college students on institutional support and teaching in the degree of Education. Higher education is currently immersed in a process of profound change that is affecting physical spaces, functions, timetables, contents, financing formulas, and the support that must be provided to the educational agents involved. This investigation, developed in the Degree in Education at the University of Oviedo, analyzes the perceptions of the students about stereotypes universities, career choice, institutional support and teaching methodology. The subjects of Organization and Management of Educational and Training and Updating of the Pedagogical Function were the context of analysis. Methodology is quantitative and the tool used to measure was via a questionnaire. The obtained results show a profile in the areas considered. The conclusions should help educators identify weak points that need to be revised, re-structured and improved, as well as strong points that need to be exploited better. The results endorsed a draft of innovation for the development of ecosystems of training, tailored to the European Higher Education Area in the framework of the Campus of Excellence of our University.

Keywords: European Space for Higher Education, teaching, methodology, institutional support.

Las relaciones entre Sociedad y Universidad se van reinterpretando por los condicionantes que se entrelazan y concurren si-

tuacionalmente en cada momento histórico de ahí que las misiones de las instituciones educativas varíen en base a las necesidades, las demandas, las posibilidades y los contextos. En el momento actual el escenario se caracteriza por la consolidación de cuatro grandes macro tendencias el neoliberalismo (Bell, 1991; Gimeno, 2001), el desarrollo

tecnológico (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg, y Soete, 1990), la globalización (Castells, 1999) y la Sociedad del Conocimiento (Böhme y Stehr, 1986; Drucker, 1969) con repercusiones diferenciales en los grupos sociales en base a la zona geográfica en la que vivan, en el sentido y valor del conocimiento, en los sistemas de relaciones, en el valor del trabajo y en la gestión de la educación en sus múltiples ámbitos e instituciones lo que obliga a las personas a posicionarse individualmente ante estas repercusiones (Álvarez, 2010).

En este escenario, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EE-ES) es uno de los ejes de referencia de las comunidades universitarias de nuestro entorno cultural pero sus objetivos no son fáciles de implementar ya que son muchas las inseguridades, los recelos, las inquietudes y las incertidumbres que van apareciendo y más cuando se reconocen las problemáticas que acompañan a los procesos de cambio cultural (Fullan, 1991) con un alto componente tecnológico (Area, 2000) y en un momento de ajuste económico. En esta línea son muchos los investigadores que dedican sus esfuerzos a indagar sobre cómo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas. Así, se centran en el sujeto que aprende (León y Latas, 2005), en el contexto del aula (Entwistle y Tait, 1990), en el marco institucional (Ramsden, Martin, y Bouden, 1989) o en el currículum (Gimeno, 2008).

Esta perspectiva amplia no puede, por tanto, ser desconsiderada en ninguna previsión, análisis o proyecto que se haga sobre lo educativo. La universidad actual necesita construir una nueva arquitectura estructural, virtual y cultural atendiendo a las directrices derivadas del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y a sus propios ejes internos, entre otros podríamos destacar la necesidad de establecer una coherencia entre la política universitaria general y de cada centro en particular -Facultad o Escuela-; las materias de currículum-ciencia tecnología; los profesores y el mundo profesional; y los estudiantes y el mundo del empleo (Zabalza, 2002).

Además, si se focaliza la atención en el sujeto que aprende, se produce un desplazamiento de la enseñanza hacia el aprendizaje que exige revisar la calidad de la docencia (Carrascosa, 2005), reorientar la cultura organizativa (Torrego, 2004), apostar por metodologías activas (Cano, 2009), potenciar la competencia pedagógica (Sánchez y García-Valcárcel, 2002), incorporar la innovación (Zabalza, 2008), desarrollar una evaluación formativa (Monereo, 2009), conocer la influencia de los proyectos institucionales y de la calidad de los entornos virtuales (Álvarez, 2008), la adecuación del prácticum (Álvarez, Iglesias, y García, 2008) y la accesibilidad de los estudios universitarios (Rodríguez y Escandell, 2008).

Desde estos referentes, las instituciones de educación superior están diseñando contextos de enseñanza – aprendizaje y estrategias diferenciales interconectadas en función de sus objetivos, posibilidades y perfil de los usuarios adaptando gradualmente su Misión y Estrategia a las demandas de una Sociedad de la Información que aspira a convertirse en una Sociedad del Conocimiento. La Universidad de Oviedo ha apostado decididamente por esta vía promoviendo un Campus de Excelencia a través del plan “Ad Futurum” que se enmarca en la Estrategia Universidad 2015 y que tiene como objetivo la modernización, la especialización y la internacionalización del sistema universitario español. El Campus de Excelencia se ha presentado en distintos foros como motor de un Ecosistema Asturiano del Conocimiento, comprometido con la sociedad, inclusivo y abierto a los ciudadanos en cualquier momento de su trayectoria vital y profesional.

En el marco descrito deben situarse las investigaciones en las que venimos participando un grupo de docentes de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, que han tenido como objeto la docencia universitaria en cuanto a la influencia de los proyectos institucionales y de la calidad de los entornos virtuales en la enseñanza y el aprendizaje (Álvarez, 2008), la orientación del prácti-

cum (Álvarez, Iglesias, y García, 2008), las metodologías docentes en las Ingenierías Técnicas (Álvarez, Fernández, y Suárez, 2006) y actualmente estamos investigando sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de la carrera en el marco de la implantación de los nuevos títulos (EDU2009-13195-C03-01) bajo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. También hemos desarrollado proyectos mediados por las TIC con distintos Centros Rurales Agrupados de la Comunidad Autónoma de Asturias (Álvarez y Martínez-Cué, 2009) y difundimos estos proyectos a través de distintas redes y organizaciones como el Fórum Europeo de Administradores de la Educación (Álvarez, Rodríguez y Martínez-Cué, 2010).

En este artículo indagamos sobre las lecturas que los estudiantes hacen de los procesos de comunicación y apoyo que se generan en el contexto de aprendizaje del aula, porque proporcionan información relevante para construir el currículum institucional con un mayor número de referentes. Desde esta perspectiva nos aproximamos a un paradigma de mediación y de cognición (Shulman, 1989) porque al focalizar la atención sobre los pensamientos y sentimientos del estudiante sobre las acciones y recursos utilizados por los docentes en sus aulas bajo el paraguas institucional tendrán repercusiones diferenciales en sus actitudes, expectativas, acciones y competencia.

Desde estos planteamientos, los objetivos que nos planteamos se detallan a continuación: (O1) Indagar sobre los estereotipos universitarios, la elección de la carrera y la pertinencia de los apoyos institucionales que se proporcionan a los alumnos; (O2) Explorar las percepciones de los estudiantes sobre el perfil que establecen de sus docentes en cuanto a la planificación, los objetivos, los contenidos, el peso del practicum y la metodología que desarrollan; (O3) Aproximarse a las relaciones que los estudiantes establecen en la forma en que adquieren los conocimientos y cómo se les evalúa; y (O4) Va-

lorar el grado de profesionalización docente a partir de la calidad de las relaciones que promueven con el alumnado y las dificultades que éstos les detectan.

Método

Participantes

La población objeto de estudio fue el alumnado matriculado en la Licenciatura en Pedagogía impartida en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, que en el curso 2009/2010 ascendía a 350 estudiantes. La muestra del estudio la integran 221 alumnos matriculados en las asignaturas de "Organización y Gestión de Centros Educativos" de 3º curso y "Formación y Actualización de la Función Pedagógica" de 5º curso. El procedimiento empleado es el muestreo estratificado proporcional, el error muestral es del 5,5% (95%) y el nivel de confianza $Z = 1.96$; $p = q = 0.5$ (95%).

Instrumento de evaluación

De acuerdo a los objetivos de este estudio y a toda la investigación en la que se integra, se prepararon las distintas dimensiones del cuestionario y se elaboró un cuestionario que tiene cuatro variables de clasificación (género, edad, curso y año académico) y siete bloques de variables asociados a estereotipos, elección de la carrera, apoyo institucional, función docente, metodología, rendimiento y capacitación profesional. El instrumento, tras aplicarse provisionalmente en una muestra reducida, quedó finalmente estructurado en 90 ítems que se valoran desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 6 (totalmente de acuerdo) y tiene preguntas abiertas en los diferentes apartados.

El nivel de fiabilidad se ha analizado mediante el alfa de Cronbach (.956); la correlación entre formas (.686), el Coeficiente Spearman-Brown (.814) y el método de las Dos mitades de Guttman (.789). La validez se ha determinado a través de cinco revisiones internas y otras ocho por expertos de la Universidad de Oviedo. El cuestionario fue aplicado en un único momento por miembros del

Tabla 1. *Percepciones de los estudiantes sobre estereotipos universitarios*

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
Cuando se triunfa en los estudios universitarios se triunfa en el trabajo y la vida	2.74	1.10
Se aprende más de la experiencias en la vida que lo que aporta la Universidad	4.05	1.19
Ante la falta de salidas profesionales no vale la pena sacrificarse en el estudio	1.87	1.11
Para colocarse importan más las recomendaciones que la capacitación adquirida	3.05	1.31
Ir a la Universidad es una de las mejores experiencias que puede tener un joven	4.30	1.28
Para una mujer un título universitario supone una garantía de independencia	3.15	3.14

equipo investigador. Los participantes respondieron de manera individual, voluntaria, sin limitación temporal, e informados de la confidencialidad de sus repuestas.

Procedimiento

El diseño de esta investigación se ha planteado en varias fases, en las que se ha realizado una exploración inicial, una fundamentación teórica, una investigación empírica y unos resultados que nos permiten abrir nuevos interrogantes sobre los que seguir indagando.

En la primera fase se ha adoptado una perspectiva interdisciplinar para contextualizar la situación de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación bajo las directrices derivadas del EEES porque está exigiendo cambios en las estructuras, la planificación, los apoyos y la puesta en práctica de nuevas metodologías desde las que no se puede obviar la interconexión entre lo global, lo local, lo institucional y concreto así como la opinión de los agentes implicados, en este caso la perspectiva de los estudiantes.

El cuestionario fue aplicado en un único momento por miembros del equipo investigador. Los participantes respondieron de manera individual, voluntaria, sin limitación temporal, e informados de la confidencialidad de sus repuestas.

Análisis de datos

El análisis de los datos cuantitativos se realizó con el programa SPSS, con el que se ha determinado la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables evaluadas, desde una perspectiva intrasujeto, utilizando el

análisis de varianza de medidas repetidas. Se han comprobando los supuestos paramétricos para cada una de las variables -igualdad de varianzas y el tipo de distribución (analizando el índice de curtosis y asimetría)-. También se han utilizado la prueba de Mauchley, la prueba no paramétrica de muestras relacionadas de Friedman, la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, la prueba *U* de Mann y la prueba de Levene, $p < .05$.

Resultados

Estereotipos de los estudiantes sobre lo que les aporta la Universidad

En la primera dimensión se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 418.81$; $p < .001$) (Tabla 1) al valorarse de diferente manera cada uno de los componentes de este factor. Así, este grupo de alumnos consideran que “ir a la Universidad es una de las mejores experiencias que puede tener un joven” ($p < .001$), considerándolo como un sacrificio necesario ($p < .001$). Incluso perciben que si se “triumfa en los estudios universitarios se triunfará en el trabajo y en la vida”, esto lo muestra las diferencias estadísticamente significativas entre el componente (1) y el (3), ($Z = -7.53$; $p < .001$).

Sin embargo, también perciben como importante el aprendizaje que vayan adquiriendo a lo largo de su vida, han mostrado más acuerdo, con la expresión “se aprende más de las experiencias en la vida que lo que lo que aporta la Universidad”, frente, “para colocarse importan más las recomendaciones que la capacitación adquirida” ($Z = -7.67$; $p < .001$).

Elección de la carrera

Los estudiantes tienen percepciones estadísticamente significativas sobre las razones para elegir la carrera de Pedagogía ($\chi^2 = 474.83, p < .001$). *Los consejos de la familia y amigos*, es lo que más ha determinado su elección de la carrera frente a otros soportes de apoyo en el Instituto, la propia orientación en la Universidad, el proceso de tutorización en la Facultad, los materiales divulgativos ($Z = -4.15, p < .001$), el prestigio de la Universidad ($Z = -7.94, p < .001$) o la vocación profesional ($Z = -9.28; p < .001$).

Apoyos institucionales

Los estudiantes han percibido de manera diferencial los apoyos que proporciona la Facultad como institución educativa ($\chi^2 = 173.04, p < .001$). En las variables evaluadas, se destaca, *el apoyo en el empleo de la comunicación virtual*, frente, al intercambio presencial de información académica ($Z = -3.62, p < .001$), la información sobre los respaldos internos y externos a la institución ($Z = -7.73, p < .001$) y el apoyo en tareas administrativas ($Z = -9.63, p < .001$).

Para los chicos es más importante el apoyo de la facultad para cubrir las necesidades de comunicación e información ($p \leq .001$). En el acceso a los estudios universitarios también tienen percepciones estadísticamente significativas ($\chi^2 = 41.32; p < .001$).

.001). El factor más importante, lo vinculan con *los contenidos de los cursos/seminarios de adaptación*, pero deberían *revisarse incorporando simulaciones de procedimientos para el desarrollo de las tareas que establecen los docentes en sus programas* y *que les demandarán posteriormente*. Los estudiantes perciben este último factor más importante que la utilización de la modalidad *on-line o semipresencial* en el desarrollo de los cursos ($Z = -4.28; p < .001$).

En la variable, *apoyo en el acceso a los estudios universitarios* bajo la modalidad on-line y semipresencial, se han encontrado diferencias en función del género al indicarse que las mujeres se decantan más por el formato on-line y semipresencial que por el presencial ($p \leq .05$).

Función docente

Los estudiantes tienen percepciones, estadísticamente significativas, sobre lo que supone la tarea docente ($\chi^2 = 187.057, p < .001$). La habilidad que más destacan de sus docentes es *la capacidad para comunicar conocimientos*. La metodología ($Z = -4.03, p < .001$), las TIC ($Z = -9.51, p < .001$), la operatividad de los objetivos ($Z = -3.89, p < .001$) y establecer redes de aprendizaje son menos relevantes ($Z = -4.24, p < .001$).

En cuanto a la función docente (Tabla 2), los docentes deben centrar sus esfuerzos

Tabla 2. *Percepciones de los estudiantes sobre la función docente*

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<i>Los docentes universitarios deben esforzarse más en (Bloque I)</i>		
Planificar, organizar y evaluar los temas y actividades que plantean	4.44	1.17
Motivarme hacia el aprendizaje	4.55	1.41
Orientar, asesorar y guiar mis aprendizajes	4.74	1.18
<i>Los objetivos de sus asignaturas (Bloque II)</i>		
Parecen necesarios dado que abordan los aspectos sustanciales	4.21	1.14
Podrían eliminarse objetivos sin bajar el nivel de la materia	3.82	1.21
Si pudieran ampliarse, podría mejorar la asignatura	3.72	1.31
<i>Los contenidos de las asignaturas deben (Bloque III)</i>		
Incorporar referencias sobre la realidad sociolaboral presente	5.20	1.13
Favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades,... del alumnado	4.95	1.22
Incluir temas relacionados con la sostenibilidad y el medio ambiente	3.84	1.48
<i>Los créditos prácticos de las asignaturas (Bloque IV)</i>		
Permiten desarrollar las dimensiones profesionales	3.93	1.32
Complementan la formación teórica	4.28	1.33

principalmente en *orientar, asesorar y guiar los aprendizajes*. El alumnado considera, que en esta variable debe ser tanto o más importante para los docentes que la motivación del estudiante ($Z = -2.72$; $p < .05$), planificar, organizar y evaluar los temas y actividades planteadas ($Z = -4.11$; $p < .001$). Respecto a *los objetivos* de las asignaturas, consideran que son necesarios en su totalidad ($Z = -3.23$; $p < .01$); y no deben ser ampliados ($Z = -4.73$; $p < .001$). En *los contenidos* valoran más que se orienten al desarrollo de aquellas competencias más demandadas desde el entorno laboral ($Z = -3.55$; $p < .001$).

Finalmente, la percepción que tienen los estudiantes sobre los créditos prácticos que cursan es que se vienen orientando más como complemento del plan de estudios que a su desarrollo profesional ($Z = -4.67$; $p < .001$).

Las diferencias según el género indican que para las mujeres es más importante el empleo de las TIC ($p \leq .05$) y que los contenidos de las asignaturas estén conectados con la realidad sociolaboral de su profesión ($p \leq .01$).

Metodología

En este apartado (Tabla 3), los estudiantes perciben que un docente debería estar preocupado por mantener una coherencia *entre los contenidos teóricos y las prácticas*. Esta preocupación, la consideran más importante que atender la diversidad de intereses ($Z = -6.20$; $p < .001$), promover su responsabilidad ($Z = -5.75$; $p < .001$), potenciar compromisos con la problemática socioeducativa ($Z = -6.26$; $p < .001$) e impulsar una conciencia ambiental ($Z = -8.59$; $p < .001$).

La segunda preocupación que debería tener un docente debe ser *intentar que se comprendan los contenidos que transmite*. Los estudiantes lo destacan frente a promover la responsabilidad sobre su aprendizaje ($Z = -6.06$; $p < .001$), tener en cuenta la diversidad de intereses y capacidades ($Z = -6.32$; $p < .001$), establecer relaciones entre contextos ($Z = -5.36$; $p < .001$), potenciar los compromisos con la problemática socioeducativa ($Z = -5.10$; $p < .001$) y

favorecer la conciencia ambiental ($Z = -8.39$; $p < .001$).

En tercer lugar, deben *fomentar el interés por las asignaturas*. Este factor ha resultado estadísticamente significativo respecto a: promover la responsabilidad sobre su aprendizaje ($Z = -6.15$; $p < .001$), valorar la diversidad de intereses y capacidades ($Z = -6.16$; $p < .001$), establecer relaciones entre contextos ($Z = -4.17$; $p < .001$), potenciar compromisos ($Z = -4.60$; $p < .001$) y favorecer la conciencia ambiental ($Z = -8.45$; $p < .001$).

Los estudiantes han manifestado percepciones estadísticamente significativas sobre los materiales que emplean los docentes en sus clases ($\chi^2 = 274.24$, $p < .001$). Consideran de gran valor los materiales *relacionados con el entorno laboral* ($Z = -10.17$; $p < .001$), frente a los clásicos, los específicos ($Z = -6.75$; $p < .001$), o los divulgados por editoriales ($Z = -9.96$; $p < .001$). En la adquisición de conocimientos, prefieren la *organización y realización de debates*, sobre, las exposiciones orales ($Z = -9.09$; $p < .001$), el uso de materiales clásicos ($Z = -8.68$; $p < .001$), el manejo de manuales, obras seleccionadas o libros de problemas ($Z = -8.07$; $p < .001$), y, la indagación bibliográfica o consultas en la red ($Z = -5.93$; $p < .001$).

Los estudiantes, se posicionan respecto a los criterios que deberían guiar el proceso de evaluación, como queda reflejado en las diferencias encontradas en la prueba de Friedman ($\chi^2 = 177.35$; $p < .001$). El alumnado considera que se debe tener en cuenta *la calidad de los trabajos realizados*, más que el nivel de conocimientos alcanzados con relación a los objetivos ($Z = -6.89$; $p < .001$), las exigencias del desempeño profesional ($Z = -7.90$; $p < .001$), la calidad de las respuestas en las pruebas orales y escritas ($Z = -8.86$; $p < .001$) y la asistencia ($Z = -6.13$; $p < .001$).

En cuanto a los mecanismos por los cuales deben ser adquiridos los conocimientos, las mujeres prefieren las exposiciones orales ($p \leq .01$), la indagación bibliográfica ($p \leq .001$) y la elaboración de

Tabla 3. *Percepciones de los estudiantes sobre metodología docente*

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<i>En general los docentes deberían preocuparse en sus clases de</i>		
Intentar que se comprendan los contenidos que transmiten	5.16	1.16
Fomentar el interés de los estudiantes por la/s asignatura/as	5.14	1.23
Potenciar la comunicación y la participación del alumno	5.05	1.12
Promover la responsabilidad del estudiante sobre su aprendizaje	4.64	1.17
Trabajar de manera coordinada con docentes de la misma u otras áreas	5.12	1.13
Tener en cuenta la diversidad de intereses y capacidad del alumnado	4.75	1.26
Relacionar contextos a diferentes escalas de tiempo y espacio	4.80	1.12
Potenciar compromisos del alumnado con la problemática socioeducativa	4.74	1.24
Ser coherente entre los contenidos teórico-prácticos de la asignatura	5.21	1.15
Favorecer la conciencia ambiental (consumo de papel, tinta...)	4.24	1.33
<i>En general, los docentes deberían utilizar en sus clases habitualmente</i>		
Materiales clásicos (encerado, retroproyector)	3.47	1.44
Materiales impresos preparados, específicamente, para la/s asignatura/as	4.24	1.29
Materiales del entorno laboral propio de la materia	4.85	1.11
Materiales tecnológicos avanzados	4.68	1.24
Materiales divulgados por editoriales, etc.	3.34	1.66
<i>En general, los conocimientos se deben adquirir a través de</i>		
Exposiciones orales	4.05	1.14
Apuntes	3.78	1.15
Utilización de manuales, obras seleccionadas, libros de problemas	3.98	1.25
Simulaciones, casos...	3.98	0.96
Indagación bibliográfica, consultas a través de la red...	5.01	1.21
Elaboración de trabajos individuales / grupales	4.95	0.99
Organización de debates	5.02	1.17
<i>En los procesos de evaluación los docentes deberían considerar</i>		
El nivel de conocimientos alcanzados con relación a los objetivos	4.74	0.96
Las exigencias del desempeño profesional	4.54	0.97
La calidad de las respuestas en las pruebas orales o escritas	4.46	1.11
La calidad de los trabajos realizados	5.17	0.78
La asistencia y participación en clase o situaciones alternativas	4.57	1.22
El interés manifestado y contrastado en las tutorías	4.09	1.24
La autoevaluación argumentada del alumnado	4.08	1.32

trabajos ($p \leq .01$). Tanto hombre como mujeres, consideran la organización de debates como metodología relevante para la adquisición de conocimientos. Respecto a los *procesos de evaluación* las mujeres se decantan más por la calidad de los trabajos realizados ($p \leq .05$), la asistencia y participación en clase ($p \leq .001$) y el interés manifestado en las tutorías ($p \leq .01$).

Rendimiento

Los estudiantes perciben que les afecta negativamente en su rendimiento, cuando tienen desorientación ante las demandas de

los docentes. La distorsión de esta variable, es significativamente mayor, cuando se ha comparado con factores que dependen del alumnado: la falta de voluntad ($Z = -5.40$; $p < .001$), sus sensaciones sobre el desinterés del docente ($Z = -3.01$; $p < .05$), el exceso de juergas o diversión ($Z = -7.79$; $p < .001$), la baja capacitación en el manejo de las TIC ($Z = -8.84$; $p < .001$) y un nivel bajo en el manejo de idiomas ($Z = -8.94$; $p < .001$).

Competencias

Los estudiantes tienen percepciones significativamente diferentes, sobre las compe-

Tabla 4. *Capacitación profesional de los docentes*

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<i>Hasta el momento, en mi trato con los docentes me satisface</i>		
Las relaciones que establezco	4.47	1.06
El interés que demuestran ante mis intervenciones, en el aula, en la red	4.21	1.06
La calidad de los trabajos y pruebas que promueven	4.25	1.03
La superación de las materias en base a los criterios que se fijen	4.13	1.17
<i>Las dificultades de los docentes con los que me relaciono obedecen a</i>		
Motivar y captar nuestra atención	4.03	1.47
Preparar las clases y organizar los tiempos de las sesiones	3.86	1.41
Evaluar	3.59	1.31
Tutorar izar	3.49	1.42
Ayudarnos a formarnos como personas, y no sólo como profesionales	3.79	1.58
<i>En relación a mi propia formación me preocupa que</i>		
No estén actualizados (sobre la materia, investigación)	4.91	1.31
Tengan deficiencias en formación pedagógica y metodológica	5.01	1.17
No incorporen las TIC en la enseñanza ordinaria	4.07	1.44
Tengan dificultades para trabajar en colaboración con otros colegas	4.99	1.22
No tengan en cuenta la diversidad del alumnado	4.74	1.51

tencias que esperan adquirir en la carrera de Pedagogía ($\chi^2 = 170.05$, $p < .001$). La competencia que creen que mejor van a desarrollar a lo largo de su carrera es: la capacidad de diagnosticar, desplegar propuestas y evaluar resultados. Este resultado ha sido significativamente diferente respecto a: la posibilidad de establecer relaciones entre teoría e investigación ($Z = -9.11$, $p < .001$) y el dominio de las TIC ($Z = -9.16$, $p < .001$).

Los estudiantes consideran que la carrera de Pedagogía les va a proporcionar, de manera significativa, la capacidad de desarrollar una ética de actuación para la vida profesional, más que una adquisición de conocimientos teóricos e investigación ($Z = -6.82$, $p < .001$) y el dominio de las TIC ($Z = -7.71$, $p < .001$) lo que indica una preocupación por la vertiente más humana en su desarrollo profesional.

Capacitación profesional docente

Este ámbito se ha estructurado en tres bloques (Tabla 4) donde se analizan la satisfacción de los estudiantes en las interacciones con los docentes, las percepciones que tienen acerca de las dificultades de los profesores en el ejercicio de la docencia y, de sus propias preocupaciones sobre la capaci-

dad de influencia de los docentes para ayudarles a formarse como futuros pedagogos y pedagogas.

La satisfacción se incrementa cuando: se establecen buenas relaciones, frente al interés del docente ante sus intervenciones ($Z = -4.38$; $p < .001$), la valoración de la calidad de los trabajos que presenta el docente ($Z = -3.38$; $p < .01$) y la superación de las materias ($Z = -4.58$; $p < .001$). Los estudiantes destacan *dificultades en algunos docentes para motivar y captar la atención de los estudiantes*, lo que se hace patente principalmente en las tareas de evaluación ($Z = -4.02$; $p < .001$) y de tutoría ($Z = -4.32$; $p < .001$).

La preparación de las clases y la organización de los tiempos, es percibido por los estudiantes como el segundo factor más deficitario que tienen los docentes, junto a las tareas de evaluación ($Z = -2.96$; $p < .05$) y de tutoría ($Z = -3.65$; $p < .001$). Finalmente, los estudiantes enfatizan las dificultades de los docentes para trabajar en equipo, frente al empleo de las nuevas tecnologías ($Z = -7.71$; $p < .001$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten establecer un perfil de los estudiantes partici-

pantes que aporta información relevante asociada a los estereotipos universitarios, las influencias en la elección de la carrera y el género. También emergen las fortalezas y las debilidades de los apoyos institucionales en dos momentos claves, en el inicio y final de la carrera, además de constatar distintas tendencias en las funciones docentes, como es el caso de la planificación de los programas, su implementación, las preferencias de uso de distintos recursos didácticos, la orientación académica o profesional de los contenidos seleccionados y la forma en que motivan y asesoran a sus alumnos.

La muestra seleccionada indica que existen relaciones entre las concepciones que tienen los estudiantes sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan, y las metodologías de enseñanza de sus profesores. Los estudiantes han interiorizado, que su rendimiento académico, y su capacitación profesional, está determinado tanto por sus conductas y hábitos de trabajo, como por el grado de profesionalización de sus docentes.

Estas dos cuestiones son relevantes, porque pone de manifiesto la necesidad de prestar especial cuidado en la capacitación de los estudiantes, en la autorregulación personal, y la autogestión de los procesos aprendizaje. Pero también informa de la necesidad de establecer ofertas de formación para profesores universitarios noveles, y en ejercicio, para orientar las inversiones a las necesidades generadas por las políticas de convergencia.

Si se quieren lograr unos adecuados niveles de calidad docente en los estudios universitarios de máster y de grado iniciados tendrán que promoverse iniciativas planificadas a corto, medio y largo plazo en formación de acceso a la universidad, y, de formación continua, para los profesores y los estudiantes. Los “cursos 0” que se imparten a los estudiantes de nuevo ingreso son otro buen ejemplo a seguir, si bien debemos mejorarlos, atendiendo a las deficiencias que se vayan detectando en la implementación de los grados, generalizarlos para todos los estudiantes e implicar en mayor medida al profesorado.

La incidencia de las instituciones de enseñanza superior en su vida personal se difunde en múltiples factores, que interactúan entre sí de forma compleja, por lo que seguiremos profundizando en ello desde otras investigaciones.

La relevancia de los apoyos institucionales queda reflejada en la importancia que atribuyen a los campus virtuales, porque les proporcionan información, comunicación y aprendizaje en múltiples ámbitos.

La modalidad de enseñanza semipresencial es mejor valorada por su flexibilidad y la metodología docente deberá tener presente las demandas de los estudiantes si se quiere que este colectivo se convierta en protagonista activo y no sólo paciente de su formación. Así, se debe prestar mayor atención a la calidad de la relación comunicativa que los profesores mantienen con sus estudiantes, ya que se detectan deficiencias de comprensión y de motivación cuando se utilizan clases magistrales de manera reiterativa, o son utilizadas como único recurso. A este respecto, debe destacarse la baja idoneidad que manifiestan los estudiantes sobre aquellos contenidos curriculares que se sustentan en una estructura demasiado rígida, donde prima lo académico, sobre la práctica, lo vital o lo profesional.

Los estudiantes muestran su preferencia por los debates sobre otras estrategias y, en esta línea, se destaca un incremento de la satisfacción con el rendimiento académico y una mayor motivación, cuando los estudiantes perciben coherencia metodológica en el desarrollo de las clases, y plantean tareas individuales y de grupo con instrucciones claramente especificadas. Nos parece importante destacar asimismo la importancia que los estudiantes atribuyen al empleo de metodologías de trabajo colaborativas ratificando investigaciones anteriores (Lavrin y Zelko, 2005).

Los proyectos que desarrollan los estudiantes son mejor valorados si parten de diagnósticos precisos a los que siguen estrategias de intervención, evaluación de resultados, discusiones y tomas de decisiones fundamentadas. Como es lógico, este plan-

teamiento exige de los docentes un mayor esfuerzo y tiempo para orientar, asesorar y guiar el proceso, así como evitar desconexiones con la realidad sociolaboral.

El conocimiento de los contenidos por parte de los docentes es un aspecto positivamente valorado por los estudiantes, pero su rendimiento se incrementa más si utilizan adecuadamente las TIC. La descoordinación, el individualismo y la balcanización que perciben en algunos de sus docentes les generan preocupación.

Debemos señalar, también, que la muestra empleada no es muy amplia y que en ningún caso se pueden generalizar los resultados a la totalidad de la población universitaria, sí se han obtenido algunos indicadores necesarios para seguir avanzando en la titulación evaluada. Además, las prácticas desarrolladas por los docentes y los estudiantes ratifican que el contexto de aprendizaje genera una cultura organizativa específica (Schein, 1989) que hace emerger deficiencias metodológicas previas asociadas a las dificultades que encuentran los estudiantes

sobre las que debería seguir profundizándose ya que permitirían incorporar mejoras en el Plan de estudios.

En cualquier caso, debe reseñarse que como fruto de esta investigación hemos diseñado e implementado un ecosistema de formación emprendedor mediado por las TIC a través de un proyecto de innovación con el que estamos obteniendo excelentes resultados en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Asimismo, estamos iniciando el desarrollo de un proyecto de investigación que integra a una quincena de investigadores que pertenecen a las cinco grandes ramas de conocimiento de la Universidad, así como a otras entidades. De ahí que estemos extendiendo nuestro ecosistema a otras universidades españolas (Sevilla y Autónoma de Barcelona) y extranjeras (Algarve-Portugal) con el respaldo de profesionales de la Ciudad Industrial de Valnalón (Asturias), del centro de aceleración tecnológica Innobridge (Lausanne-Suiza) y desde la Dirección de Empleabilidad de la Universidad de Oviedo.

Referencias

- Álvarez, E. (2008, abril). *El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde una perspectiva de cambio. Lecturas sobre el continente y el contenido de la docencia*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: Ecoformación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad, Madrid, España.
- Álvarez, E. (2010, abril). *La Universidad desde una perspectiva de cambio: En busca de la excelencia*. Ponencia presentada en el I Congreso Ibero-Brasileiro, Elvas, Portugal.
- Álvarez, E., Iglesias, M. T., y García, M. S. (2008). Desarrollo de Competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36, 65-78.
- Area, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior? En R. Pérez (Coord.) *Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación: Redes, Multimedia y Diseños virtuales* (pp.128-135). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Morata.
- Böhme, G., y Stehr, N. (1986). *The Knowledge society. The growing impact of scientific knowledge on social relations*. Dordrecht: Teide Publishing.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿cómo lograrlo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 181-204.
- Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*, 8, 87-101.
- Dosi, G., Freeman, C., Richard, N., Silverberg, G., y Soete, L. (1990). *Technical Change and Economic Theory*. Londres: Pinter.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper & Row.
- Entwistle, N., y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.

- Fullan, M. (1991). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Lavrin, A., y Zelko, M. (2005). *Knowledge Sharing in Digital Ecosystem for Small and Medium Enterprises*. Linz: Johannes Kepler Universität Linz.
- León, B., y Latas, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 45-48.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Ramsden, P., Martin, E., y Bowden, J. (1989). School environment and sixth form pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59(2), 129-142.
- Rodríguez, A., y Escandell, M^a. O. (2008). Un Espacio Europeo de Educación Superior para todos: Los retos presentes de la universidad europea. *Internacional Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2), 237-244.
- Sánchez, M^a. C., y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 153-171.
- Schein, E. (1985). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 259-268.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Innovación educativa*, 18, 659-662.