

Expectativas de los/las estudiantes de primer curso comparadas en los Grados en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Burgos al respecto de las características y prácticas docentes universitarias más deseadas¹

Expectations Compared of First-Year Students in Pre-School and Primary School Education Degrees at the University of Burgos in Relation to Characteristics and Practices in University Teaching most Desired

¹ Con el fin de facilitar la lectura del trabajo, en el texto unificamos la distinción de género en masculino en términos tales como el/la profesor/a, universitario/a, el/la alumno/a, etc., y solo utilizamos dicha distinción en el título del artículo.

Jaime Ibáñez Quintana¹, Fco. Javier Hoyuelos Álvaro²

¹ Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de Burgos, España, jibanez@ubu.es

² Departamento de Química, Facultad de Ciencias, Universidad de Burgos, España, fjha@ubu.es

Resumen

La intención de nuestro trabajo es detectar y estudiar las características y prácticas docentes deseadas por el alumnado de primer curso de Grado en la docencia que recibirá en sus asignaturas, comparando las titulaciones en Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Burgos. Para ello hemos analizado los datos obtenidos en 120 encuestas (60 correspondientes al Grado en Maestro de Educación Infantil y otras 60 al de Primaria), en las que atendemos los cinco aspectos que consideramos fundamentales de la docencia universitaria: características personales y profesionales, evaluación, tutorías, tecnologías de la información y comunicación (TICs) y metodologías de enseñanza/aprendizaje. Los resultados indican que el alumnado valora más las características profesionales de su profesorado que las personales; y que la imagen transmitida por el profesorado que utiliza las TICs es siempre positiva, generando una opinión favorable de su docencia, y llegándolas a considerar indispensables por parte del alumnado en la enseñanza actualmente recibida.

Palabras Clave

Docencia Universitaria; Características y Prácticas Docentes; expectativas estudiantes; Grados Maestro Educación Infantil y Primaria.

Abstract

The intention of this work is to detect and analyse the desired characteristics and teaching practices that first year students will be taught in different subjects, comparing Pre-school with Primary Education degree at Burgos University. For that purpose, we have analysed data obtained from 120 surveys (60 others the Pre-school degree and 60 from the Primary Education degree), the surveys are based on the five basic aspects that we consider fundamental of a university education: personal and professional characteristics, evaluation, tutorial, information and communications technology (ICT) and methodologies of education/learning. The results show that the student body values more the professional characteristics of its teaching staff than the personal ones; and the image transmitted by the teaching staff that uses ICT is always positive, creating a favourable opinion of his teaching, and the student body reaches to consider that ICTs are indispensable to nowadays education.

Keywords

University teaching; characteristics and teaching practices; students' expectations; degree in Pre-school and Primary Education.

Recepción: 22-09-2016

Revisión: 24-11-2016

Aceptación: 21-12-2016

Publicación: 31-12-2016

1. Introducción

La aplicación de la evaluación docente en la universidad española goza de un tiempo a esta parte de una relevancia indiscutible, concibiéndola como la evaluación en el cumplimiento de las funciones, responsabilidades, rendimientos y logros, contribuyendo de este modo a la mejora de la calidad educativa (Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Tejedor, 2009; Tejedor y Jornet, 2008). Aunque ya planteada desde la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, cuando se ha puesto de relevancia es a partir de la Ley Orgánica de Universidades de 2001 y su modificación de 2007, y aún más con el inicio en España de los planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tal y como ha señalado Murillo (2008).

Actualmente dicha evaluación docente es abordada desde una doble vertiente. Primero por el programa DOCENTIA de las distintas universidades, analizado por Gil (2010); Donoso, Arquero, Reguera y Pérez (2012) y Pozo, Bretones, Martos y Alonso (2011) y segundo mediante la encuesta de opinión que los estudiantes cumplimentan al final de las materias, y que continúa siendo el instrumento más utilizado en las distintas universidades para recabar información sobre la calidad de la docencia impartida (Molero y Ruiz, 2005; García-Berro, Colom, Martínez, Sallarés y Roca, 2011; y Ruiz, 2005), a pesar de las críticas que sistemáticamente se han vertido sobre esta técnica. Al respecto de dichas encuestas Sánchez, Rubio, Alonso y Retamal (2009) confirman que la opinión de los estudiantes sobre la evaluación de la actividad docente es positiva, pero hay que combinarla con otros procedimientos que permitan aportar una información más completa, y que dé voz al propio profesorado, departamentos, facultades e instituciones universitarias. A su vez, por lo que respecta a la opinión del profesorado de estas encuestas, Fernández, Mateo y Muñoz (1996) propusieron tener también en cuenta la valoración que los docentes otorgan a la evaluación realizada por el alumnado. Asimismo, Yáñez (2005) apunta que para lograr una actitud positiva por parte de los estudiantes a responder las encuestas, es fundamental su confianza en dichos docentes y en la titulación que cursan. A todo ello se ha de sumar, según nuestra opinión, que el alumnado debe comprobar en cursos posteriores que sus propuestas en las encuestas docentes son tenidas en cuenta, y verdaderamente sirven para mejorar la calidad de la docencia.

Por su parte, Laudadio (2014) vincula la evaluación docente con la concepción de lo que es ser un buen docente, ya sea porque entendemos que logra que sus alumnos aprendan, dominando la materia y sabiendo enseñarla; o porque posee una serie de rasgos y características positivas. De este modo, desde hace varias décadas los estudios, investigaciones y reflexiones sobre cuáles son las prácticas docentes universitarias más valoradas son abundantes en la literatura. Cuando nos referimos específicamente a los Grados de Maestro, podemos destacar el trabajo de Carrasco,

Hernández, e Iglesias (2012), los cuales observan al respecto del tipo de profesor que verdaderamente influye en sus alumnos que es un docente con amplias competencias académicas, profesionales y personales. En este mismo estudio los estudiantes subrayan entre las principales cualidades de este profesorado la disposición a la ayuda, la actitud positiva y motivadora, la humildad y la calidad humana. Dentro también de las titulaciones de Educación, Martínez, García y Quintanal (2006) estudian las características personales y profesionales preferidas en el profesorado universitario de calidad desde el punto de vista del alumnado, organizándolas en los apartados de apariencia física, características personales y habilidades sociales, y por otro lado las referentes a la competencia profesional. Por lo que respecta a titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, Pérez, López y Sospedra (2013) destacan de los cuatro grandes bloques de competencias analizados, que el alumnado considera las competencias personales del profesorado las más importantes para su proceso de enseñanza/aprendizaje, seguidas de las competencias científicas, mientras las competencias metodológicas/técnicas y las sociales/participativas obtienen puntuaciones muy parejas. Asimismo, de las 32 competencias que estudian, las dos más valoradas hacen referencia al trato correcto y respetuoso con el alumnado, y a la creación de un clima de aula basado en el diálogo y la comunicación.

Haciendo referencia ya a otros Grados, destacar los resultados de Pagès (2014) en el estudio llevado a cabo para la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), en el que colaboraron 15 universidades españolas, obteniendo un total de más de 10.000 encuestas válidas en estudiantes de Grado. Según el mismo, para ser un buen docente los aspectos más importantes desde la perspectiva de los estudiantes serían explicar de forma clara los contenidos de la asignatura, motivar al alumnado en el proceso de aprendizaje, utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura y utilizar procedimientos de evaluación coherentes con tales objetivos. Asimismo, Marín, Martínez-Pecino, Troyano y Teruel (2011) encuestaron a 1.599 estudiantes de grados de Ciencias Sociales de distintas universidades andaluzas, con una única pregunta abierta sobre qué características consideraban más importantes que debiera poseer su profesor ideal para llevar a cabo su labor docente. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes preferían que los docentes fueran respetuosos, comprensivos y abiertos, y claros en sus explicaciones. Por su parte, Casero (2010) distinguía entre los aspectos de conocimientos académicos sobre la materia: saber y saber hacer (entre ellos, explicar con claridad y ordenadamente, al tiempo que dominar la asignatura), y los aspectos personales: saber ser (la capacidad para motivar, para entusiasmar, y la humildad y el respeto hacia el alumnado). Por otro lado, Biscarri, Filella y Jové (2006) destacan que el profesorado mejor valorado disfruta con su docencia, con lo que logra motivar al alumnado, vinculando su metodología con la práctica real que dicha materia tendrá en su futuro laboral. Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) concluyen que según los estudiantes el buen profesor sería aquel centrado en

el aprendizaje y con habilidades docentes, lo que se concreta en profesores que ayuden a establecer relaciones entre los conceptos, fomenten el aprendizaje significativo, sean motivadores, conecten teoría y práctica, promuevan la participación, utilicen metodologías variadas y complementarias, construyan el conocimiento con sus alumnos y utilicen la lección magistral lo mínimo posible. A partir del cuestionario y los resultados obtenidos en el estudio anterior (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010), por su parte Hamer (2015) los utiliza para identificar la concepción del buen profesor por parte del alumnado, y también para aplicar los datos derivados con la intención de mejorar su labor docente. Además, Celdrán y Escartín (2008) abogan por superar la mera capacidad docente desde su rol académico como transmisores de conocimientos, para profundizar en acciones más personales, con lo que los espacios de interacción entre profesor y alumno serán cada vez más cercanos, dando pleno sentido a la formación permanente del docente y a la formación del profesorado novel. En el caso de la enseñanza de las ciencias, Cabalín y Navarro (2008) señalan que el “buen profesor universitario” lo definen los alumnos por las características personales que poseen (respetuoso, responsable, comprensivo, empático), las cuales favorecen las interrelaciones entre docentes y estudiantes; así como características profesionales (claro, organizado, motivador), que permiten al docente enfrentar con éxito su labor educativa. Por su parte, el documento titulado *Análisis de buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (2006) destaca que el alumnado percibe que el profesor espera algo de ellos, que es accesible, que busca la buena relación y sintonía; y sobre el tipo de docencia que recibe, valora la claridad expositiva, las clases muy organizadas, el material de apoyo interesante, y conocer desde el principio lo que debe de hacerse para superar la asignatura. Recientemente, Méndez (2015) ha identificado quince prácticas docentes que en su opinión mejoran considerablemente el rendimiento de los alumnos, entre las que podemos destacar trabajar en grupos reducidos de alumnos, que utilicen recursos TIC en clase, esforzarse para que los alumnos valoren el aprendizaje, y motivar a aquellos que muestran escaso interés por el trabajo de clase.

Por último, al hacer referencia a los estudios que tienen también en cuenta la opinión del profesorado universitario sobre las habilidades docentes básicas, Román, Carbonero y De Frutos (2011) seleccionan hasta un total de 28, obteniéndolas de un grupo de profesores universitarios elegidos por haber logrado los mejores resultados en sus evaluaciones docentes por parte de sus alumnos; analizando detalladamente ocho de las mismas, entre las que cabe subrayar crear conflictos cognitivos, dar instrucciones claras y precisas y administrar el tiempo. Asimismo, como destacan Álvarez y otros (2009), las competencias docentes deseables más valoradas son las que se encuadran en la planificación y desarrollo de la docencia, así como en la evaluación; lo que se concreta en la importancia de lograr en el alumnado competencias académico-profesionales, conectar la teoría con la práctica, orientar y hacer un seguimiento del trabajo del alumno, y favorecer su capacidad de aprendizaje autónomo. Como perspectiva de futuro para los docentes noveles, Paredes (2012)

aboga por una enseñanza que no sea una colección de habilidades docentes, y que amplíe las bases de preparación, e incorpore una práctica guiada y algún proceso reflexivo, cuidando siempre la fase de inserción del profesorado novel mediante orientación, mentoría, formación y colaboración y diálogo con otros docentes. En este mismo aspecto, citamos el artículo de Gargallo, Fernández y Jiménez (2007) que organiza los estilos docentes en cuatro modelos, por lo que respecta a los extremos, el primer modelo estaría centrado en el aprendizaje, y en el polo opuesto estaría otro modelo centrado en la enseñanza de corte más tradicional; y entre ambos se encuentran otros dos modelos intermedios, uno centrado en la enseñanza, pero con habilidades docentes; y otro centrado en el aprendizaje, con más flexibilidad en su actuación docente. Para finalizar destacamos el trabajo de Álvarez y otros (2009), en el que identifican los tres perfiles docentes más valorados para el EEES –especialista en docencia, docente investigador, y profesor multifunción (docente, investigador y gestor)–, y sus correspondientes competencias docentes –planificación de la docencia, desarrollo de la docencia, evaluación, tutoría del alumnado, gestión y formación continua–, teniendo en cuenta exclusivamente el punto de vista del docente. Para finalizar, incidir en que Bain (2007) apuesta por un estilo de enseñanza que persiga lograr que el alumno se involucre en el proceso de aprendizaje, y este objetivo se alcanza a través de ejemplos, vivencias y preguntas, que provocan en el alumnado reflexión, dudas, interrogantes, etc.; en este caso, la mejor docencia logra que docentes y alumnos trabajen conjuntamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

2. Muestra y metodología

Para la realización del presente estudio los autores distribuyeron y recogieron la información mediante un cuestionario en su mayor parte estructurado que, con el fin de no sesgar los resultados, fue entregado al alumnado durante la jornada de bienvenida del primer día de clase. El cuestionario se facilitó a alumnos de primer curso de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (UBU), pertenecientes a los Grados en Maestro de Educación Infantil y en Maestro de Educación Primaria. En la Tabla 1 se incluye la ficha técnica del estudio. Con el fin de evitar errores de campo y sesgos en los resultados, se aplicaron instrucciones precisas sobre cómo actuar durante la cumplimentación de las encuestas por parte del alumnado. Se obtuvo una muestra válida de 120 encuestas, no siendo necesario eliminar ningún cuestionario.

Universo	Estudiantes matriculados en primer curso de Grado, que aún no han recibido docencia universitaria
Muestra	60 estudiantes Grado en Maestro de Educación Infantil 60 estudiantes Grado en Maestro de Educación Primaria
Muestreo	No probabilístico, tratando de tener representatividad de los dos grados
Encuesta	Autoadministrada

Tasa de respuesta	100%
Error muestral	5.0% (para el caso más desfavorable de máxima incertidumbre; $p=q=0.50$)
Trabajo de campo	Septiembre de 2015 (primer día de clase)
Recogida de datos	Autores del estudio
Programa de análisis de datos	SPSS 23

Tabla 1. Ficha técnica del estudio

El cuestionario fue elaborado consultando numerosa literatura al respecto, incluida en el epígrafe anterior, y se estructuró en seis bloques de temas referentes a características personales y profesionales, evaluación, tutorías, tecnologías de información y comunicación (TICs), técnicas de enseñanza/aprendizaje y características del perfil del alumnado encuestado. Varios de los indicadores son de elaboración propia. Siempre que fue posible, se utilizaron preguntas cerradas y escalas de tipo Likert de 5 puntos. Asimismo, se llevó a cabo un pretest con dos alumnos para detectar posibles fallos, que fueron corregidos en la redacción definitiva de la encuesta.

3. Resultados del estudio

3.1. Características personales y profesionales

En la Tabla 2 recogemos los datos obtenidos en el primero de los bloques trabajados, presentando diferencias destacadas entre las características personales más valoradas en el profesor universitario para ambas titulaciones. Mientras que en Infantil el ser *cercano* (43.3%), *comprensivo* (36.7%) y *respetuoso* (33.3%) son las preferidas, en Primaria las más elegidas son el ser *ameno* (40.0%), *paciente* (33.3%) y *justo* (33.3%).

Infantil	%	Primaria	%
Cercano	43.3	Ameno	40.0
Comprensivo	36.7	Paciente	33.3
Respetuoso	33.3	Justo	33.3
Ameno	30.0	Comprensivo	26.7
Paciente	30.0	Que sepa escuchar	26.7
Flexible	26.7	Respetuoso	23.3
Justo	23.3	Amable	23.3
Amable	16.7	Flexible	20.0
Que sepa escuchar	13.3	Honesto	16.7

Tabla 2. Características personales

Es destacable que el hecho de ser *disciplinado* sea irrelevante en ambas titulaciones, con un porcentaje inferior al 7%.

Las seis características profesionales más valoradas coinciden en ambos grados, aunque en distinto orden y porcentaje, como se recoge en la Tabla 3; destacando *ser motivador*, *interesarse por el aprendizaje del alumno* y *ser claro en las explicaciones*.

Infantil	%	Primaria	%
Que se interese por el aprendizaje del alumno	66.7	Motivador	66.7
Claro en las explicaciones	63.3	Que se interese por el aprendizaje del alumno	50.0
Motivador	63.3	Que domine la asignatura	46.7
Buen comunicador	33.3	Claro en las explicaciones	40.0
Que domine la asignatura	20.0	Buen comunicador	33.3
Que fomente la participación en clase	20.0	Que fomente la participación en clase	33.3

Tabla 3. Características profesionales

Señalar que dos aspectos muy valorados por parte del docente en estos grados, como son los de *atender necesidades educativas especiales* y *actualizar los contenidos de la asignatura*, observamos que no lo son tanto por parte del alumnado, ya que en ambos grados obtienen respuestas inferiores a un 10%. El caso concreto del primero de los aspectos es todavía más llamativo, ya que un grupo significativo de los alumnos del Grado de Primaria cursarán la mención de Educación Especial a partir del tercer curso.

Al pedirles que de todas las características anteriores elijan una, ya sea personal o profesional, en el Grado de Infantil se decantan por las profesionales, siendo las tres primeras *ser claro en las explicaciones*, *interesarse por el aprendizaje del alumno* y *ser buen comunicador*. En el caso del Grado de Primaria, la más valorada es una característica profesional, *ser motivador*, con una importante diferencia respecto a las dos siguientes, en este caso características personales, como son *ser justo* y *ser ameno*.

3.2. Evaluación

En el segundo de los bloques nos ocupamos, en primer lugar, de los métodos de evaluación preferidos (Tabla 4). Sobresalen *la asistencia a clase*, *los exámenes parciales a lo largo del curso*, *la entrega de trabajos sin exámenes*, curiosamente elegida en primera posición en Infantil pero en sexta en Primaria, y *la evaluación continua*. Sobre la realidad siempre controvertida de la obligatoriedad, o no, de la

asistencia a clase, los alumnos optan, como podemos comprobar en la tabla, por valorarla y tenerla en cuenta en gran medida, ocupando la primera y segunda posición respectivamente en cada uno de los grados.

Infantil	%	Primaria	%
Entrega de trabajos sin exámenes	73.3	Asistencia a clase	80.0
Asistencia a clase	66.7	Exámenes parciales a lo largo del curso	70.0
Exámenes parciales a lo largo del curso	60.0	Evaluación continua	66.7
Evaluación continua	60.0	Realización de trabajos individuales	60.0
Realización de trabajos en grupo	56.7	Realización de trabajos en grupo	56.7
Realización de trabajos individuales	53.3	Entrega de trabajos sin exámenes	56.7
Exámenes con preguntas tipo test	50.0	La participación en clase	46.7

Tabla 4. Métodos de evaluación

Los métodos de evaluación menos deseados por parte del alumnado, como era de esperar, son la *realización de un único examen al final del curso* y *los exámenes orales*.

En este mismo bloque, en segundo lugar, atendemos los aspectos a valorar dentro de la evaluación, recogidos en la Tabla 5. Destacan en las tres primeras posiciones que se *valore el esfuerzo realizado durante el curso*, *la posibilidad de recuperar solo las partes no superadas* y que se *explique en las revisiones los errores cometidos*. Nos llama la atención que el hecho de *tener en cuenta la participación en clase* haya sido valorado tan escasamente por el alumnado de ambos grados.

Infantil	%	Primaria	%
Valorar el esfuerzo realizado durante el curso	96.6	Valorar el esfuerzo realizado durante el curso	75.9
Posibilidad de recuperar solo las partes no superadas	75.9	Explicar en revisiones los errores cometidos	72.4
Explicar en revisiones los errores cometidos	55.2	Posibilidad de recuperar solo las partes no superadas	55.2
Publique soluciones de trabajos y exámenes	24.1	Poner exámenes sencillos	44.8
Poner exámenes sencillos	20.7	Corrija rápido exámenes y trabajos de evaluación	24.1
Corrija rápido exámenes y trabajos de evaluación	13.8	Publique soluciones de trabajos y exámenes	24.1
Tenga en cuenta la participación en clase	13.8	Tenga en cuenta la participación en clase	10.3

Tabla 5. Aspectos a valorar en la evaluación

3.3. Tutorías

Dentro del estilo de tutorías que el alumnado prefiere que sus docentes lleven a cabo, valoran muy positivamente todo lo propuesto, como se recoge en la Tabla 6; con la excepción, como era de esperar, de *obligar al alumnado a asistir a las tutorías*, que en ambos grados figura en último lugar.

Infantil	%	Primaria	%
Cumplir el horario de tutorías	90.0	Orientar a los alumnos en la toma de decisiones sobre su posible futuro profesional en sus tutorías	93.3
Atender situaciones personales puntuales de los alumnos que afecten a su rendimiento académico en sus tutorías	83.3	Atender situaciones personales puntuales de los alumnos que afecten a su rendimiento académico en sus tutorías	83.3
Realizar un seguimiento continuo del aprendizaje de los alumnos a través de sus tutorías	73.3	Utilizar múltiples canales de comunicación (e-mail, foros, ...) para atender a los alumnos en sus tutorías	83.3
Ser flexible en el horario de tutorías	73.3	Realizar un seguimiento continuo del aprendizaje de los alumnos a través de sus tutorías	83.3
Orientar a los alumnos en la toma de decisiones sobre su posible futuro profesional en sus tutorías	70.0	Cumplir el horario de tutorías	80.0
Utilizar múltiples canales de comunicación (e-mail, foros, ...) para atender a los alumnos en sus tutorías	66.7	Ser flexible en el horario de tutorías	76.7
Orientar a los alumnos en la toma de decisiones académicas en sus tutorías	66.7	Orientar a los alumnos en la toma de decisiones académicas en sus tutorías	76.7
Motivar a los alumnos para que acudan a la tutorías	46.7	Motivar a los alumnos para que acudan a la tutorías	70.0
Establezca un sistema de tutorías de asistencia obligatoria para los alumnos	6.7	Establezca un sistema de tutorías de asistencia obligatoria para los alumnos	26.7

Tabla 6. Tutorías

3.4. Tecnologías de la información y la comunicación (TICs)

Todas las características encuestadas relativas a la relación que el profesorado universitario debiera tener con las TICs han sido muy bien valoradas por parte de los estudiantes, siendo la favorita en ambos grados que el docente *no sea reacio a utilizar las TICs*. La destacada importancia que se da a las mismas puede comprobarse en la Tabla 7.

Infantil	%	Primaria	%
No ser reacio a la utilización de nuevas tecnologías (TICs)	60.0	No ser reacio a la utilización de nuevas tecnologías (TICs)	80.0
Considerar que los nuevos productos y las novedades suelen ser de utilidad educativa	53.3	Experimentar con nuevas formas de desarrollar su trabajo	73.3
Experimentar con nuevas tecnologías (TICs)	50.0	Experimentar con nuevas tecnologías (TICs)	70.0
Buscar las nuevas tecnologías que surgen para probarlas	46.7	Buscar las nuevas tecnologías que surgen para probarlas	70.0
Experimentar con nuevas formas de desarrollar su trabajo	46.7	Ser de los primeros en probar las tecnologías que aparecen aplicadas a la educación	66.7
Ser arriesgado para probar metodologías nuevas	40.0	Considerar que los nuevos productos y las novedades suelen ser de utilidad educativa	63.3
Ser de los primeros en probar las tecnologías que aparecen aplicadas a la educación	33.3	Ser arriesgado para probar metodologías nuevas	53.3

Tabla 7. Toma de contacto con las TICs

Por lo que respecta a la frecuencia con la que al alumnado le gustaría que su profesor utilizase las nuevas tecnologías en su trabajo, sobresalen *regularmente* y *casi todos los días*, sumando ambas opciones, un 73.3% en Infantil y 83.3% en Primaria.

Sobre los efectos del uso de las TICs en el aprendizaje del alumnado, recogidos en la Tabla 8, destacan en ambos grados y en el mismo orden *las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con el profesor gracias a la comunicación interactiva, utilizarlas me haría sentir más preparado para poder aplicar los conocimientos adquiridos en mi futuro trabajo, las TICs me facilitarían el estudio de la asignatura, me permitirían un aprendizaje en colaboración con otros alumnos gracias a la comunicación interactiva, y mi interés por las asignaturas sería mayor si el profesor utilizase las TICs.*

Infantil	%	Primaria	%
Las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con el profesor gracias a la comunicación interactiva	46.7	Las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con el profesor gracias a la comunicación interactiva	63.3
Utilizar las TICs me haría sentir más preparado para poder aplicar los conocimientos adquiridos en mi futuro trabajo	40.0	Utilizar las TICs me haría sentir más preparado para poder aplicar los conocimientos adquiridos en mi futuro trabajo	63.3

Las TICs me facilitarían el estudio de la asignatura	40.0	Las TICs me facilitarían el estudio de la asignatura	56.7
Las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con otros alumnos gracias a la comunicación interactiva	36.7	Las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con otros alumnos gracias a la comunicación interactiva	56.7
Mi interés por las asignaturas sería mayor si el profesor utilizase las TICs	36.7	Mi interés por las asignaturas sería mayor si el profesor utilizase las TICs	50.0
Usar las TICs me motivaría más en mi carrera universitaria	30.0	El uso de las TICs sería uno de los atractivos fundamentales de las asignaturas	46.7
Aprendería más si se utilizasen las TICs en las clases	26.7	Aprendería más si se utilizasen las TICs en las clases	43.3
El uso de las TICs sería uno de los atractivos fundamentales de las asignaturas	26.7	Usar las TICs me motivaría más en mi carrera universitaria	36.7

Tabla 8. Logros en la utilización de las TICs

El indicador *si el profesor me obligase a utilizar las TICs supondría invertir demasiado tiempo y esfuerzo para mí*, alcanza en ambas titulaciones el porcentaje más bajo, lo que nos demuestra que el alumnado valora muy positivamente la utilización de las TICs por parte del profesorado.

La Tabla 9 hace referencia a las herramientas TICs preferidas por los alumnos a la hora de recibir su docencia, destacan en la misma, con alto porcentaje en ambos grados, el *acceso a Internet (ver páginas web, por ejemplo)*, el *cañón o proyector*, el *uso de programas específicos de la materia*, la *pizarra digital*, el *e-mail*, y la *plataforma virtual para las asignaturas dentro de la web de la universidad/centro*.

Infantil	%	Primaria	%
Acceso a Internet (ver páginas web, por ejemplo)	90.0	Cañón o proyector	80.0
Cañón o proyector	76.7	Uso de programas específicos de la materia	80.0
Uso de programas específicos de la materia	66.7	Acceso a Internet (ver páginas web, por ejemplo)	73.3
Pizarra digital	66.7	E-mail	73.3
Plataforma virtual para las asignaturas dentro de la web de la universidad/centro	63.3	Pizarra digital	70.0
E-mail	63.3	Plataforma virtual para las asignaturas dentro de la web de la universidad/centro	70.0

Foro	40.0	Mensajería instantánea (chat)	46.7
Página web propia del profesor	36.7	Blog de la asignatura	43.3
Blog de la asignatura	36.7	Perfil/página en red social	40.0
Mensajería instantánea (chat)	26.7	Foro	36.7
Perfil/página en red social	23.3	Página web propia del profesor	33.3

Tabla 9. Herramientas TICs en actividades presenciales

Como hemos podido apreciar por el alto grado de puntuación obtenido, las herramientas TICs han sido muy valoradas para su utilización docente, lo que nos confirma la gran importancia y apoyo que el alumnado otorga a las mismas.

En la Tabla 10 se recogen las tecnologías preferidas por los alumnos para que el docente se comunique con ellos. Sobresalen el *sitio web o plataforma virtual*, seguido del *e-mail*, algo más distantes se sitúan tecnologías como los *mensajes cortos (SMS)*, la *comunicación a través de redes sociales*, y la *mensajería instantánea (chat)*. Como era de esperar, los estudiantes prefieren que el profesor contacte con ellos por medio de una comunicación vía Internet y escrita, mucho más que con la tradicional llamada telefónica.

Infantil	%	Primaria	%
E-mail	76.7	Sitio web o plataforma virtual	76.7
Sitio web o plataforma virtual	73.3	Mensajes cortos (SMS)	70.0
Mensajería instantánea (chat)	30.0	E-mail	63.3
Comunicación a través de redes sociales	26.7	Comunicación a través de redes sociales	60.0
Mensajes cortos (SMS)	20.0	Mensajería instantánea (chat)	50.0
Teléfono (fijo o móvil)	13.3	Teléfono (fijo o móvil)	30.0

Tabla 10. Tecnologías preferidas por el alumnado para que el profesor se comunique con ellos

Por lo que se refiere a la valoración que los estudiantes hacen del docente por su utilización de las TICs, el indicador más elegido, Tabla 11, con una notable diferencia sobre el resto, es que el profesor universitario *lo haría motivado por el beneficio de los alumnos*; lo siguen *lo haría motivado por su beneficio propio*, *tendría una opinión favorable hacia él*, *me indicaría que es un buen profesor y tendría mejor imagen de él*. Con estos datos podemos confirmar de nuevo que el alumnado valora muy positivamente que sus profesores utilicen las TICs en su docencia.

Uso de las TICs y valoración del profesorado	Infantil (%)	Primaria (%)
Lo haría motivado por el beneficio de los alumnos	56.7	66.7
Lo haría motivado por su beneficio propio	33.3	50.0
Tendría una opinión favorable hacia él	16.7	43.3
Me indicaría que es un buen profesor	16.7	36.7
Tendría mejor imagen de él	13.3	26.6

Tabla 11. Valoración del profesorado por su utilización de las TICs

Cuando a los alumnos se les preguntó sobre la *frecuencia con la que utilizan las TICs*, se obtuvo como promedio de ambos grados que el 55.1% emplea las nuevas tecnologías regularmente o casi a diario, el 38.3 todos los días, el 4.9 alguna vez, y únicamente el 1.7 respondió que nunca las empleaba. En relación a su *pertenencia a redes sociales*, teniendo en cuenta a la hora de obtener estos porcentajes que gran parte del alumnado pertenece a varias redes sociales simultáneamente, los resultados han sido: el 83.3% pertenece a Facebook, el 80.0% a Tuenti, el 71.7% a Twitter, y el 6.7% a otras redes sociales minoritarias.

3.5. Técnicas de enseñanza/aprendizaje

En las técnicas docentes que hacen que la clase sea más amena, incluidas en este quinto apartado, Tabla 12, encontramos como la más destacada en ambos grados la *discusión sobre un video visto en clase o en casa*, en el caso de las siguientes técnicas, aunque no hay coincidencia en el orden en ambos grados, destacarían el *uso de las TICs en las asignaturas*, el *proyecto global fin de grado* y la *realización de casos o trabajos en grupo*. El indicador menos valorado en ambas titulaciones es la tradicional *clase teórica*, que es la metodología sin duda considerada por los estudiantes menos amena.

Infantil	%	Primaria	%
Discusión sobre un video visto en clase o en casa	80.0	Discusión sobre un video visto en clase o en casa	76.6
Realización de casos o trabajos en grupo	70.0	El uso de las TICs en las asignaturas	70.0
Proyecto global fin de grado	70.0	Autoevaluaciones <i>online</i>	60.0
El uso de las TICs en las asignaturas	63.3	Proyecto global fin de grado	53.3
Discusión en clase sobre un caso facilitado en papel	60.0	Realización de ejercicios con software especializado	53.3
Examen presencial	53.3	Discusión en clase sobre un caso facilitado en papel	50.0

Controles parciales que no puntúan	53.3	Examen presencial	50.0
Exposiciones orales de trabajos	53.3	Controles parciales que no puntúan	50.0
Creación de un blog o wiki de la asignatura	50.0	Realización de casos o trabajos en grupo	50.0
Realización de ejercicios con software especializado	46.6	Creación de un blog o wiki de la asignatura	40.0
Examen <i>online</i>	43.3	Examen <i>online</i>	40.0
Realización de ejercicios en papel	40.0	Exposiciones orales de trabajos	40.0
Autoevaluaciones <i>online</i>	33.3	Realización de ejercicios en papel	36.6
Clase teórica	26.6	Clase teórica	30.0

Tabla 12. Técnicas docentes que hacen que la clase sea más amena

Cuando atendemos a las técnicas docentes en las que el alumnado considera que aprende más con ellas, Tabla 13, las más valoradas, uniendo ambas titulaciones, son *el proyecto global fin de grado, la realización de ejercicios en papel, la discusión sobre un video visto en clase o en casa, el examen presencial, los controles parciales que no puntúan, la clase teórica y el uso de las TICs en las asignaturas*. Es llamativo que la técnica considerada, con mucha diferencia, como la menos amena, *la clase teórica*, ocupe una posición alta a la hora de opinar que con ella aprenden más. Asimismo, resaltar que dentro de las técnicas más elegidas que posibilitan un mayor aprendizaje, las diferencias entre las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria son importantes; cosa que no ocurre en lo relativo a las menos valoradas, donde nuevamente de forma global en ambos grados nos encontramos con las *exposiciones orales de trabajos y la autoevaluación*. Es destacable que las *exposiciones orales*, tan utilizadas en las metodologías del EEES, para adquirir y demostrar múltiples competencias específicas y transversales, no sean más valoradas por parte de nuestros alumnos.

Infantil	%	Primaria	%
Discusión sobre un video visto en clase o en casa	63.3	Realización de ejercicios en papel	66.7
Examen presencial	60.0	Proyecto global fin de grado	66.7
Controles parciales que no puntúan	60.0	Examen presencial	60.0
Proyecto global fin de grado	56.7	Realización de ejercicios con software especializado	60.0
Realización de ejercicios en papel	53.3	Discusión sobre un video visto en clase o en casa	56.7
Realización de casos o trabajos en grupo	53.3	Discusión en clase sobre un caso facilitado en papel	56.7

El uso de las TICs en las asignaturas	50.0	El uso de las TICs en las asignaturas	53.3
Clases teóricas	50.0	Clases teóricas	53.3
Discusión en clase sobre un caso facilitado en papel	43.3	Controles parciales que no puntúan	53.3
Realización de ejercicios con software especializado	36.7	Realización de casos o trabajos en grupo	46.7
Creación de un blog o wiki de la asignatura	36.7	Autoevaluaciones online	43.3
Examen online	36.7	Examen online	43.3
Exposiciones orales de trabajo	33.3	Creación de un blog o wiki de la asignatura	36.7
Autoevaluaciones online	30.0	Exposiciones orales de trabajo	26.7

Tabla 13. Técnicas docentes que hacen que el estudiante aprenda más

3.6. Características del perfil del alumnado encuestado

Como observamos en la Tabla 14, el número de alumnas matriculadas es superior al de alumnos en ambos grados. Como era de suponer, la franja dominante por lo que respecta a la edad es la que va de los 18 a los 24 años, superando el 75% en ambas titulaciones.

Características del perfil del alumnado	Infantil (%)	Primaria (%)
Mujeres	93.3	83.3
Hombres	6.7	16.7
Menores de 18 años	10.0	10.0
Entre 18 y 24 años	76.7	83.3
Entre 25 y 34 años	13.3	6.7
Procedencia del alumnado: zonas urbanas	71.7	65.0
Procedencia del alumnado: zonas rurales	28.3	35.0
Centro de estudios: instituto público	53.3	66.7
Centro de estudios: instituto concertado o privado	20.0	33.3
Centro de estudios: formación profesional	26.7	0
Nota media de selectividad	6.27	6.35
Nota media de bachillerato	6.66	5.99

Número medio de créditos matriculados	54	60
Han cursado una titulación universitaria previamente	3.3	16.7
Trabajan	13.3	20.0
Número de alumnos ideal en clase: hasta 25 alumnos	86.7	66.7
Número de alumnos ideal en clase: de 26 a 50 alumnos	13.3	33.3
Razones para estudiar en la universidad: por las salidas profesionales	53.3	60.0
Razones para estudiar en la universidad: por aprender	30.0	23.3
Razones para estudiar en la universidad: por tener el título	10.0	6.7
Razones para estudiar en la universidad: otras	6.7	10.0
Razones para elegir qué grado cursar: vocación	56.7	63.3
Razones para elegir qué grado cursar: por las salidas profesionales	16.7	13.3
Razones para elegir qué grado cursar: aprender	16.7	13.3
Razones para elegir qué grado cursar: otras	9.9	9.9
Razones para elegir las asignaturas: que me guste el tema	83.3	70.0
Razones para elegir las asignaturas: la calidad del contenido	6.7	23.3
Razones para elegir las asignaturas: según el docente que la imparte	3.3	3.3
Razones para elegir las asignaturas: otras	6.7	3.3

Tabla 14. Características del perfil del alumnado encuestado

Al atender a la procedencia educativa del alumnado prevalece el instituto público; y en el caso del Grado en Infantil un porcentaje significativo del 26.7% procede de ciclos formativos de Grado Superior de FP.

La nota media de Selectividad y Bachillerato en el Grado de Infantil es de 6.27 y 6.66, y en el de Primaria 6.35 y 6.0, respectivamente. Como podemos comprobar en el caso de la nota de Selectividad es prácticamente la misma en los dos grados. El número de créditos en el que se han matriculado en el Grado de Primaria es el curso completo, 60 créditos, lo que es lo habitual en alumnos de primero de grado, pudiéndoles considerar alumnado a tiempo completo. Sin embargo, en el Grado de Infantil el número de créditos matriculados es de 54, lo cual se explica, como hemos indicado en el párrafo anterior, porque el 26.7% del alumnado de primero procede de los ciclos formativos de Grado Superior de FP, no teniendo que matricularse en el curso completo, ya que se les han reconocido una serie de créditos de sus anteriores estudios.

El porcentaje obtenido sobre los estudios universitarios cursados con anterioridad es bajo en el caso de Infantil, con un 3.3%, y mucho más relevante en Primaria, con un 16.7%. Este hecho tiene su razón en que habitualmente un número significativo del alumnado procede principalmente de la titulación de Maestro en Educación Infantil, y en menor medida de la Filología Inglesa. Al referirnos a la actividad laboral de los estudiantes, el 13.3% en el caso de Infantil y el 20.0% en el de Primaria, trabajan a la vez que cursan sus estudios; la importancia de este porcentaje en los últimos años consideramos que es una más de las durísimas consecuencias de la crisis económica que está atravesando el país, ya que posibles situaciones de desempleo en sus progenitores obliga a los estudiantes a ayudar a costear sus estudios.

Al ser preguntados por el número ideal de alumnos en el aula, claramente en el Grado de Infantil eligen hasta 25 como lo idóneo, con un 86.7%, mientras en el Grado de Primaria este porcentaje es del 66.7%. En cualquier caso, estos datos contradicen la opinión del número de alumnos que se está proponiendo actualmente desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que plantea que el aumento en el número de alumnos por aula, en todos los ciclos educativos, no reduce ni perjudica la calidad de la docencia recibida e impartida, afirmación con la que estamos en total desacuerdo.

Si nos detenemos en las razones que el alumnado valora para estudiar en la universidad, la más elegida en ambos grados es *las salidas profesionales*; seguida de *por aprender*. Sobre las razones que el alumnado esgrime para cursar un grado y no otro, sobresale *la vocación*, motivo en estos dos grados absolutamente necesario, ya que su futura labor docente con niños debe partir de una clara e indispensable vocación; acompañada por *las salidas profesionales y aprender*. En cuanto a la última de las variables incluida en la tabla, es decir, las razones por las que eligen las asignaturas, domina con gran diferencia que *les guste el tema*, y le sigue *la calidad del contenido*.

4. Conclusiones, propuestas de mejora y futuras líneas de investigación

En este trabajo hemos analizado las expectativas y preferencias de una muestra de 120 estudiantes del primer curso de Grado en Infantil y Primaria (recogidas el primer día de clase) sobre las cualidades profesionales y personales que debiera tener el docente universitario, así como el sistema de evaluación, tutorías, TICs y técnicas de enseñanza/aprendizaje que debiera emplear, todo ellos desde el punto de vista del alumnado.

En el primero de los bloques, características personales y profesionales, los resultados manifiestan que el alumnado elige para su docente, en mayor medida, las características profesionales, siendo la más seleccionada en el caso de Infantil *que se interese por el aprendizaje del alumno* y en el de Primaria *que sea motivador*. Destacan también la elección de las variables *ser claro en las explicaciones*, *que sea*

buen comunicador y que domine la asignatura. Estos cinco aspectos los consideramos esenciales en las metodologías del EEES, y herramientas básicas con las que evitar el abandono de los estudios por parte del alumnado universitario, que en determinados grados continúa siendo elevado. Asimismo, señalar que dos aspectos muy valorados por parte del docente en estos grados, como son los de *atender necesidades educativas especiales y actualizar los contenidos de la asignatura*, observamos que no lo son tanto por parte del alumnado, ya que en ambos grados obtienen respuestas inferiores a un 10%. El caso concreto del primero de los aspectos es todavía más llamativo, ya que un grupo significativo de los alumnos del Grado de Primaria cursarán la mención de Educación Especial a partir del tercer curso.

Por lo que respecta a las características personales, valoradas en menor porcentaje que las anteriores, pero también de un modo destacado, prefieren que su profesor sea *ameno, paciente, comprensivo y respetuoso*; todas ellas cualidades muy importantes también en lo que será su futura labor docente con los niños de Educación Infantil y Educación Primaria. Queremos destacar que mientras en Infantil *ser cercano* es la primera característica personal más valorada, en Primaria no figura entre las nueve primeras características, obteniendo solo un 13.3%, lo cual puede explicarse porque los futuros docentes de Infantil tendrán como alumnado a niños de 3 a 5 años, y este aspecto de *la cercanía* lo consideran fundamental, mientras que los futuros docentes de Primaria trabajarán con edades de 6 a 11 años, por lo que esta cuestión no les parece tan relevante. Es destacable también que el hecho de ser *disciplinado* sea irrelevante en ambas titulaciones, con un porcentaje inferior al 7%.

En el segundo de los bloques se trabajan las cuestiones relacionadas con la evaluación. Por lo que respecta a los métodos de evaluación, el alumnado desea que *la asistencia a clase* represente un porcentaje final en la nota de la asignatura, disponer de *exámenes parciales a lo largo del curso* para que no sea una única prueba la que decida su nota, que una parte de la puntuación final de la asignatura se base en *la entrega de trabajos sin exámenes*, y que verdaderamente se lleve a cabo una *evaluación continua* con todo ello. Consideramos que todos estos aspectos deberían ser ya atendidos en el EEES, el cual apuesta claramente por la evaluación continua como sistema de evaluación, y en tal caso, y si la trabajamos sistemáticamente desde este enfoque, podríamos incluso evaluar nuestras asignaturas sin tener que realizar exámenes. También es cierto que la experiencia de los años que llevamos trabajando en los nuevos grados universitarios, nos demuestra que en demasiadas ocasiones estamos saturando a nuestro alumnado con excesivas pruebas puntuales de evaluación, habitualmente de pequeños trabajos, de poco porcentaje cada uno de ellos, pero que al sumarlos en el total final tienen un peso muy relevante. Lo que trae como consecuencia que sea relativamente sencillo alcanzar el aprobado, pero muy difícil conseguir una calificación de sobresaliente; y que a lo largo de un curso académico, teniendo en cuenta la totalidad de las asignaturas llevadas a cabo por los estudiantes, se hayan enfrentado a números desproporcionados de exposiciones orales, elaboración

de trabajos en grupo, exámenes parciales, etc. Indicar también que los alumnos nos muestran su desconfianza en *los exámenes orales*, lo que creemos que está motivado por una insuficiente labor con la expresión y comprensión orales en las etapas educativas anteriores, ya que se ha trabajado y profundizado eminentemente la expresión y comprensión escritas, aunque la competencia oral es básica e indispensable entre las competencias transversales del EEES.

Cuando hacemos referencia a las formas de evaluación con las que el alumnado prefiere ser evaluado, opta porque el docente *les valore el esfuerzo realizado durante el curso, les permita recuperar solo las partes no superadas y les explique en las revisiones los errores cometidos*. Sobre esta última cuestión, la explicación de los errores cometidos la demandan, cada vez más, también en las distintas actividades diarias que realizan sobre la asignatura. y por lo que respecta a *la posibilidad de recuperar las partes no superadas*, creemos que actualmente en el EEES sí que se aplica esta posibilidad, ya que se respetan las partes aprobadas en las materias a la hora de enfrentarse a la segunda convocatoria. Nos llama la atención que el hecho de *tener en cuenta la participación en clase* haya sido valorado tan escasamente por el alumnado de ambos grados, cuando muchos docentes lo utilizan como un destacado procedimiento de evaluación en el actual EEES.

En el tercero de los bloques, las tutorías, valoran muy positivamente todos los aspectos, sobresaliendo que *se los oriente en la toma de decisiones sobre su posible futuro profesional, se les atienda en situaciones personales puntuales de los alumnos que afecten a su rendimiento académico, y que se cumpla el horario de tutorías*. Los resultados obtenidos señalan claramente que el alumnado *no desea que se lo obligue a asistir a las tutorías*; asimismo demuestran su percepción y deseo de dar un mayor valor a las tutorías y, más aún, que constituyan una forma alternativa y complementaria de comunicación con el profesorado. Todo ello contrasta con nuestra realidad docente, en la que los estudiantes utilizan escasamente y de modo muy puntual las tutorías. Por otro lado, como posible mejora en los aspectos relativos a las tutorías, consideramos que es conveniente potenciar y desarrollar los Planes de Acción Tutorial (tutorías con el profesor como guía académico del alumno) y los Programas de Tutorías Mentor (tutorías de los alumnos de cursos superiores a alumnos de cursos iniciales), por los que ya buena parte de las universidades españolas están apostando.

En el cuarto de los bloques, el referido a las TICs, cuando abordamos la toma de contacto con las mismas por parte del profesorado, el alumnado desea, como es lógico en la sociedad contemporánea, que las TICs sean incorporadas y utilizadas habitualmente en el aula, y lo demuestran en el alto porcentaje obtenido por todas las variables propuestas, destacando que el docente *no sea reacio a utilizar las TICs*.

Asimismo, cuando hacemos referencia a los logros que obtendrían los alumnos con la utilización de las TICs por parte del docente, su punto de vista es siempre muy positivo, considerándolas indispensables

en la docencia recibida en un sistema educativo actual; destacando aspectos como que las TICs les permitiría un aprendizaje en colaboración con el profesor y con otros alumnos, utilizarlas les haría sentirse más preparados para poder aplicar los conocimientos adquiridos en su futuro trabajo, y les facilitaría el estudio e interés de las asignaturas. Además, no creen que el uso de las TICs les suponga un esfuerzo excesivo ni que les quite tiempo.

Las herramientas TICs favoritas de los alumnos a la hora de recibir su docencia (*acceso a Internet, proyector, programas específicos de la materia, pizarra digital, e-mail, plataforma virtual, etc.*) obtienen siempre una puntuación muy alta, lo que nos confirma que los alumnos las consideran prácticamente indispensables.

Cuando les preguntamos sobre sus tecnologías preferidas para comunicarse con el docente, sobresalen claramente la *plataforma virtual* y el *e-mail*.

Al abordar el uso de las TICs y la valoración que los alumnos hacen de su profesorado por la utilización de las mismas, el indicador más elegido es que *lo haría motivado por el beneficio de los alumnos*. Ciertamente, podemos afirmar que la imagen que transmite el profesorado que usa las TICs es positiva y genera una opinión favorable hacia ellos y su docencia.

Para finalizar con el tema de las TICs, el 55.1% del alumnado confirmó que las *empleaban regularmente e incluso a diario*, y solamente el 1.7% contestó que *nunca las utilizaba*. Sobre su *pertenencia a redes sociales*, la mayor parte del alumnado forma parte de varias redes sociales a la vez, destacando Facebook y Tuenti, con más de un 80.0% total entre ambas. Este aspecto propicia que actualmente casi la totalidad de las universidades hayan apostado por la comunicación a través de estas redes sociales, para acercarse a sus alumnos presentes y futuros.

Todo lo visto nos confirma que la relevancia de las TICs hace indispensables y obligatorios los planes sistemáticos de formación sobre ellas en las universidades, ya que nuestros alumnos, como hemos podido comprobar a lo largo de la encuesta, dominan y han aprendido por medio de las TICs a lo largo de toda su etapa educativa en colegios e institutos, así como en su vida cotidiana a través de sus dispositivos móviles. De no ser así, la brecha que se crearía entre docente y alumno sería prácticamente insalvable, y en muchos casos podría conducir a malos resultados académicos por parte del alumnado. Ciertamente es posible que el profesorado novel en estas cuestiones esté mucho más próximo a ese universo tecnológico en el que se han formado nuestros alumnos, lo que se puede traducir en una mayor cercanía a la hora de trabajar con ellos y poder obtener mejores resultados, sin que en ellos la utilización de las TICs represente tal insalvable barrera.

En la última de las temáticas abordadas, las técnicas de enseñanza/aprendizaje que posibilitan que la clase sea más amena, domina la *discusión sobre un video visto en clase o en casa*, destacan

también el uso de las TICs en las asignaturas, el proyecto global fin de grado y la realización de casos o trabajos en grupo. Queremos destacar la notable puntuación obtenida por el proyecto fin de grado, pues consideramos que tal cifra se debe más al desconocimiento de la materia que a la realidad del mismo, dado que se trata de una asignatura en muchos casos con mayor grado de tutorización que propiamente de presencialidad. Como era de esperar, el indicador menos valorado en ambas titulaciones es, con mucha diferencia, la *clase teórica*, metodología considerada obsoleta por los estudiantes.

El presente trabajo representa una primera fase en una investigación más amplia, que se completará con otra encuesta a estos mismos alumnos en su último curso de Grado, con el fin de comparar los resultados obtenidos, y comprobar si su perspectiva con respecto al profesorado ha cambiado tras cursar el Grado en su totalidad. Asimismo, es nuestra intención realizar también otra encuesta a los docentes, ya que consideramos que la opinión de los estudiantes necesariamente debe ser complementada y completada con la de los docentes, pues somos ambos colectivos los actores fundamentales en el complejo proceso de la enseñanza/aprendizaje.

5. Referencias

Álvarez, V. et al. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Biscarri, J., Filella, G., & Jové, G. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 287-310.

Cabalín, D., & Navarro, N. (2008). Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera – Chile. *International Journal of Morphology*, 26(4), 887-892.

Carrasco, V., Hernández, M. J., & Iglesias, M. J. (2012). Aportaciones de los maestros en formación a la construcción del perfil del docente competente desde la reflexión en el aula. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 290-316.

Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.

Celdrán, M. & Escartín, J. (2008). ¿Qué piensan los alumnos universitarios sobre las competencias interpersonales de su profesorado? Un estudio cualitativo. *Univest'08*, 1-13.

Donoso, J. A., Arquero, J. L., Reguera, N., & Pérez, M. P. (2012). La evaluación de la actividad docente: una especial referencia al Estatuto del Profesor docente e investigador (PDI) y docencia, en Castro, A., Chocrón, A. M., Fernández, R., García, D. I. & Igartua, M. T. (Coords.), *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria* (pp. 113-130). Murcia: Laborum.

Fernández, J., Mateo M. A., & Muñiz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8(1), 167-172.

García-Berro, E., Colom, X., Martínez, E., Sallarés, J., & Roca, S. (2011). La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado. *Aula Abierta*, 39(3), 3-14.

Gargallo, B., Fernández, A., & Jiménez, M. A. (2007). Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 167-189.

Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.

Gil, Y. (2010). *Calidad y evaluación de la actividad docente del profesorado* (Tesis Doctoral). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534

Laudadío, J. (2014). Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario pieza clave de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación (Versión Digital)*, 66(1), 1-13.

Marín, M., Martínez-Pecino, R., Troyano, Y., & Teruel, P. (2011). Student perspectives on the university professor role. *Social Behavior and Personality*, 39(4), 491-496. doi:<https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.491>

Martínez, M., García, B., & Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumno. *Educación XX1*, 9, 183-198.

Méndez, I. (2015). *Prácticas Docentes y Rendimiento Estudiantil: Evidencia a partir de PISA 2012 y TALIS 2013*. La Rioja: Fundación Santillana, Gobierno de La Rioja e Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Molero, D., & Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.

Murillo, F. J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 29-45.

Pagès, T. (Coord.) (2014). *Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes*. Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U).

Paredes, J., (2012). Docentes Noveles Universitarios y su Enseñanza con TIC. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(1), 133-150.

Pérez, C., López, F., & Sospedra, M. J. (2013). La percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de la rama de ciencias sociales y jurídicas de la Universitat de València. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 259-276.

Pozo, C., Bretones, B., Marto, M. J., & Alonso, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista Española de Pedagogía*, 69(248), 145-163.

Román, J. M., Carbonero, M. A., & de Frutos, C. (2011). Habilidades docentes básicas y salud mental en profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 17-38.

Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XX1*, 8, 87-102.

Sánchez F., Rubio R., Alonso E., & Retamal K. (2009). La valoración de la actividad docente: algo más que la opinión de los estudiantes. *Boletín de Psicología*, 97, 71-92.

Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*, 16, 79-102.

Tejedor, F. J., & García-Valcárcel A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 439-459.

Tejedor, F. J., & Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(spe), 1-29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300005&lng=es&tlng=es

Yáñez, R., Pérez, M. V., Díaz, A., & Neira, D. (2005). La confianza como determinante de la actitud de los estudiantes universitarios hacia la encuesta de evaluación del desempeño de sus docentes. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 375-382.

VV. AA. (2006). *Análisis de buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Universidad de Oviedo: Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación. Recuperado el 2 de junio de 2016 de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/7/71/1.pdf>