

INVESTIGACIONES

Percepción de los estudiantes de los programas de formación inicial docente acerca de sus procesos formativos. Una disyuntiva entre los itinerarios académicos y la realidad del sistema educativo

Perception of students in initial teacher training programs regarding their formative processes. A dilemma between academic pathways and the reality of the educational system

David Revesado-Carballares^{a, b}
Pelayo Díez-Fernández^{a, 1}
Carmen del-Arco-Chas^a
Sergio López-García^{a, b}

^a Universidad Pontificia de Salamanca, España.
drevesadoca@upsa.es, pdiezfe@upsa.es, cdarcoch.mag@upsa.es, slopezga@upsa.es

^b Universidad de Salamanca, España.

RESUMEN

Los procesos de formación docente han adquirido una gran relevancia a lo largo de los últimos años, suscitando un gran interés en torno a este colectivo. El objetivo que se pretende alcanzar no es otro que el de proyectar una nueva perspectiva formativa a través de las percepciones que los estudiantes tienen de sus procesos formativos. La recogida de datos se ha efectuado a través de un cuestionario de escala Likert, en una muestra de 276 sujetos de la Universidad de Salamanca y de la Universidad Pontificia de Salamanca. Los resultados alcanzados ponen de manifiesto una cierta disconformidad de los participantes debido a la apreciación de una inconexa relación entre el sistema universitario y el sistema educativo español, especialmente, en sus primeras etapas. Por ello, los estudiantes en formación demandan una adecuación de los planes de estudio frente a las nuevas exigencias sociales y académicas que presenta el sistema educativo.

Palabras clave: alumnos, apreciación, formación continua, formación de profesores.

ABSTRACT

The processes of teacher training have gained great relevance over the past few years, arousing significant interest and concern within this group. The goal sought is none other than projecting a new formative perspective through the perceptions that the students themselves have of their formative processes. Data collection has been carried out through a Likert-type scale questionnaire, with a sample of 276 subjects from the University of Salamanca and the Pontifical University of Salamanca. The results obtained reveal a certain dissatisfaction among participants due to the perception of a disconnected relationship between the university system and the Spanish educational system, especially in its early stages. Therefore, students in training demand an adaptation of study plans in response to the new social and academic demands presented by the educational system.

Key words: Students, Appreciation, Teacher training, Lifelong Training.

¹ Autor de correspondencia.

1. INTRODUCCIÓN

La frecuente aparición de estudios nacionales e internacionales que abordan el ejercicio de la profesión docente pone de manifiesto una gran preocupación e interés en torno a este colectivo. En este sentido, se entiende por desarrollo profesional docente la suma de actividades que pretende mejorar y extender el conocimiento, las habilidades y las concepciones de estos profesionales de forma que puedan asumir cambios en su forma de pensar y actuar (De Rijdt et al., 2013). Sin embargo, llama poderosamente la atención cómo, la etapa inmediatamente anterior, es decir, el proceso formativo que llevan a cabo estos estudiantes no ha alcanzado ese nivel de atracción, siendo menos cuantiosas las investigaciones que ahondan en este núcleo temático (Chiva et al., 2017; Flores-Lueg y Roig-Vila, 2016; Gabarda et al., 2020; Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berrueco, 2022).

De este modo, existe la necesidad de examinar la percepción que los futuros docentes tienen respecto a sus procesos formativos (tanto en los programas de formación inicial como en los de formación continua), un hecho que puede contribuir a eliminar los desajustes sociales y académicos del sistema educativo (Merino et al., 2019) Y es que, los estudiantes en formación son los principales usuarios y, por tanto, aquellos que pueden efectuar una mejor valoración acerca de estos procesos, que sirven como indicadores de mejora para la gestión y el desarrollo de los programas académicos (Chiva et al., 2017).

A este respecto, TALIS es una de las principales fuentes a las que acudir. En su último informe (OECD, 2019), pone de manifiesto la existencia de una relación causal entre la formación recibida por los docentes y su posterior desempeño profesional, evidenciando la importancia de los procesos formativos de los docentes en ejercicio. La atención prestada a los programas de formación inicial docente, especialmente a lo largo de las últimas décadas, se ha manifestado a través de reformas políticas que, afincadas bajo modificaciones curriculares, no han sabido dar respuesta a un programa que, a la vez de profesional, también debe de ser profesionalizante (Enkvist, 2016). Partiendo de esta premisa, es destacable reseñar que uno de los principales problemas en torno a los que gira la profesión docente es la brecha entre lo que se aprende en las instituciones de educación superior y lo que resulta necesario saber para el correcto desempeño profesional (Imbernón, 2002; Jiménez, 2009; Verger, 2013; González-Morales y Santana-Vega, 2020). Por tanto, los aprendizajes no deben acometerse desde lo planificado, sino desde lo cotidiano, por lo que el conocimiento de lo que se aprende a enseñar será más exacto en la medida en la que la escuela tome un mayor protagonismo dentro de los procesos formativos (Yot-Domínguez y Marcelo, 2022).

Dentro de la formación inicial docente se pueden identificar, claramente, dos escenarios: el ligado a la enseñanza en el aula (universidad) y el asociado a la formación en el puesto de trabajo (centro de prácticas). Ambos entornos son complementarios, existiendo entre ellos un nexo que impulse un proceso formativo coherente (Coiduras et al., 2014; Rodicio-García y Sarceda-Gorgoso, 2018). Como puede parecer lógico, los futuros docentes no pueden permanecer ajenos e insensibles frente al mundo en el que les rodea (Zapico et al., 2017). Sin embargo, se ha de reconocer que este es uno de los grandes hitos que aún están por conseguir, siendo esta desconexión -e incluso aislamiento- entre el Prácticum y el resto de las materias curriculares, una de las principales críticas realizadas a los procesos de formación docente (Prats, 2016).

Siendo así, el presente trabajo pretende proyectar una nueva perspectiva formativa a través de las percepciones que los estudiantes tienen tanto de sus procesos académicos como del ejercicio profesional docente. Este análisis va a permitir, no solo comprender los resultados que los sistemas educativos reportan, sino también establecer unas políticas de acción encaminadas hacia la consecución de un modelo formativo de calidad (Furlong et al., 2009; Ros-Garrido y García-Rubio, 2016; Rodríguez-Esteban y Vidal, 2022). Los resultados alcanzados esbozan un retrato acerca de las múltiples demandas que los procesos de formación docente deben atender, siendo este un tema de gran interés, pues, probablemente, aún están lejos de satisfacerlas, incluso cuando parece pertinente hacerlo (Zapico et al., 2017).

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

El estudio se ha llevado a cabo en las facultades de Educación de la Universidad de Salamanca y de la Universidad Pontificia de Salamanca, más concretamente, en las titulaciones de Grado de Maestro en Educación Infantil (GMEI) y Grado de Maestro en Educación Primaria (GMEP). La muestra de estudio, tal y como se puede apreciar en la tabla 1 está conformada por un total de 276 participantes, mayoritariamente mujeres (92% de los participantes). Este hecho, no hace más que reafirmar la, cada vez más patente, feminización de la profesión docente (Verástegui, 2019). Por otro lado, si atendemos a la edad de los sujetos encuestados, podemos apreciar como las edades se encuentran comprendidas entre los 18 y los 44 años, con una media de 22.6 años (D.T = 4,86).

Respecto a la universidad de origen, se evidencia un mayor número de estudiantes matriculados en la Universidad de Salamanca (73%) con respecto a su homónimo en el estudio. Por otro lado, si se presta atención a la titulación cursada, los datos no presentan diferencias reseñables, con un 57.9% de los estudiantes en la titulación de grado en maestro de educación infantil y un 42.1% en la titulación de grado en maestro de educación primaria.

Por último, se puede observar cómo apenas existen diferencias sustanciales si atendemos a la variable curso, con un 21.8% de estudiantes en primero, un 36.2% en segundo, un 19.9% tercero y, finalmente, un 22.1% en cuarto.

Tabla 1. Frecuencia y porcentajes de la muestra atendiendo a las variables sexo, titulación, universidad y curso

Curso	Universidad Pontificia de Salamanca				Universidad de Salamanca				TOTAL
	GMEI		GMEP		GMEI		GMEP		
	H (n=4)	M (n=24)	H (n=5)	M (n=40)	H (n=9)	M (n=123)	H (n=4)	M (n=67)	
Primero	-	-	-	-	6 (2.17%)	54 (19.56%)	-	-	60 (21,73%)
Segundo	-	-	2 (0.72%)	27 (9.78%)	2 (0.72%)	39 (14.13%)	-	30 (12.31%)	100 (36,23%)
Tercero	-	-	3 (1.08%)	13 (4.71%)	1 (0.36%)	30 (10.89%)	2 (0.72%)	6 (2.53%)	55 (19,92%)
Cuarto	4 (1.44%)	24 (8.69%)	-	-	-	-	2 (0.72%)	31 (11.23%)	61 (22,10%)
Total	28 (10.14%)		45 (16.30%)		132 (47.82%)		71 (25,72%)		276

Fuente: Elaboración propia.

2.2. PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se llevó a cabo durante el mes de mayo del año 2023, ya que se consideraba, atendiendo a la línea de investigación, que el final del curso académico era el momento más idóneo para realizar este procedimiento, especialmente, con los alumnos de primer curso, que estaban desarrollando su primera experiencia en el contexto universitario.

Dicho proceso se efectuó de manera telemática, a través de un cuestionario de Google Forms que fue enviado a distintos compañeros e investigadores de ambas instituciones, que impartían docencia en las titulaciones seleccionadas para el estudio. Ellos mismos fueron los encargados de remitir ese enlace los estudiantes para la obtención de datos.

En este sentido, se ha de reconocer que se han seguido las medidas pertinentes para garantizar el anonimato de los participantes, dando a conocer, tanto el propósito de la investigación como la confidencialidad de los resultados. Para ello, se solicitaba un consentimiento informado de todos y cada uno de los participantes, siguiendo las directrices marcadas por la Declaración de Helsinki (WMA, 2021) y del Informe de Belmont (1979).

2.3. INSTRUMENTO

Para la recogida de datos, se utilizó un cuestionario, al ser considerado este como un instrumento apropiados para la obtención de información sistemática y ordenada (Santamaría et al., 2023) sobre los distintos elementos objeto de estudio. Los ítems que configuraban el instrumento respondían a escalas ya elaboradas previamente por estudios que perseguían objetivos similares al nuestro (Domingo-Coscolla et al., 2020; Gutiérrez et

al., 2018; Souto et al., 2020; Villa et al., 2022). A partir de estos trabajos, reformulamos una serie de ítems hasta alcanzar un total de 29. Cada uno de ellos es valorado sobre una escala graduada con cuatro valores de respuesta: 1- totalmente desacuerdo, 2- desacuerdo, 3- de acuerdo y 4- totalmente de acuerdo. De esta forma, evitamos, bajo este formato de valores pares, el “abrigo” de los encuestados en una opción intermedia. En este sentido, hemos de reconocer que la motivación principal que ha llevado a elegir este tipo de escala es que se trata de uno de los modelos más utilizados en la medición de actitudes gracias a la simplicidad que ofrece, así como a la validez y fiabilidad de los resultados. A ello se une que todos los ítems miden en la misma intensidad, indicando su grado de acuerdo o desacuerdo entre las opciones dadas y ofreciendo una escala fácil y rápida de contestar.

Se ha apostado por un enfoque cuantitativo, que posibilitará el trato estadístico de los datos y su posterior interpretación. En este sentido, se debe destacar dos momentos consecutivos en el proceso. El primero de ellos, llevado a cabo durante el mes de marzo de 2023, que se identifica con la fase exploratoria y se desarrolla en colaboración con un grupo de expertos de la Universidad de Salamanca y de la Universidad Pontificia de Salamanca, cuya principal finalidad fue la validar los ítems del cuestionario. Tras la opinión pericial de los especialistas, se formulan algunas sugerencias de cambio en aquellos ítems considerados como poco claros o irrelevantes y se eliminan hasta un total de 9 ítems que no guardaban una estrecha relación con el propósito de la investigación. Por tanto, el cuestionario definitivo con el que hemos trabajado contaba con un total de 20 ítems (tal y como podemos ver en la tabla 2) que, a su vez, estaba distribuido en 3 dimensiones. La primera de ellas analiza la concepción personal acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, se aborda la percepción que los propios estudiantes tienen respecto a la instrucción recibida, bajo la premisa de que el éxito de la educación superior se mide a partir de los resultados profesionales, pero también, a partir de la satisfacción de sus usuarios (James y Yun, 2018). Por último, se pretende valorar la imagen de los encuestados respecto a los itinerarios formativos de los docentes en ejercicio. Adicionalmente, el cuestionario cuenta con una dimensión previa, que alude a los datos personales y de afiliación académica de los encuestados

Una vez disponible el cuestionario con las propuestas incluidas, se comienza, en un segundo momento (durante el mes de abril de ese mismo año), la etapa de validación. Para ello, se lleva a cabo la aplicación piloto del cuestionario validado a dos muestras –una por cada universidad-. Una vez realizado el pilotaje, se pretende alcanzar la consistencia y fiabilidad de las preguntas diseñadas mediante el estadístico Alfa de Cronbach, obteniendo un nivel de fiabilidad de 0.8064, que es estimado como valor más que aceptable para el desarrollo de la investigación (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020).

Tabla 2. Enunciado de los ítems analizados en el cuestionario

Ítem del cuestionario	Enunciado
Ítem 1	El sistema educativo español está capacitado para hacer frente a las nuevas exigencias sociales, culturales y económicas que demanda la sociedad contemporánea.
Ítem 2	El currículum educativo de enseñanza obligatoria se adapta a las nuevas exigencias socioculturales.
Ítem 3	El modelo tradicional, basado en la transmisión de contenidos, sigue manteniéndose como uno de los principales métodos de enseñanza en nuestro sistema educativo.
Ítem 4	La autonomía del alumno y la puesta en marcha de prácticas auto dirigidas proporciona mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Ítem 5	La aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han supuesto una mejora en el desarrollo educativo de los alumnos.
Ítem 6	Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación favorecen la puesta en marcha de actividades innovadoras.
Ítem 7	Es posible innovar sin el uso de recursos electrónico (ordenador, pizarra digital, tablet, etc.)
Ítem 8	La innovación educativa es una herramienta eficaz para hacer frente a las nuevas exigencias sociales.
Ítem 9	La innovación en el aula mejora sustancialmente los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Ítem 10	Considero que la instrucción recibida hasta el momento me ha capacitado para el correcto desarrollo de mi actividad como docente.
Ítem 11	El plan de estudios de mi programa formativo no se adecua a las demandas y exigencias actuales del sistema educativo.
Ítem 12	Considero que la innovación tiene un peso importante (en cuanto a asignaturas, número de créditos, etc.) en el plan de estudios de mi programa formativo.
Ítem 13	Es necesario incorporar un mayor número de materias y horas lectivas que permitan una mayor instrucción de acuerdo a las nuevas exigencias educativas (NEE, educación integral, nuevos modelos de aprendizaje, interculturalidad, etc.).
Ítem 14	Estoy satisfecho/a con la formación recibida durante mi periplo formativo.
Ítem 15	La pandemia generada por la COVID-19 ha favorecido la adopción de nuevos modelos de enseñanza más innovadores el aula.
Ítem 16	Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han ayudado considerablemente a los docentes en su práctica educativa.
Ítem 17	Desde la administración educativa debe incentivar el desarrollo de nuevas prácticas educativas.
Ítem 18	Considero que, en la actualidad, los docentes en ejercicio tienen una actitud proactiva frente a las prácticas innovadoras.
Ítem 19	El conformismo de los docentes es una de las principales barreras frente para el desarrollo de acciones innovadoras.
Ítem 20	Existen múltiples barreras económicas que impiden el desarrollo de acciones innovadoras.

Fuente: Elaboración propia.

2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los análisis de la presente investigación han sido tratados con el programa IMB SPSS statistics, versión 25.

3. RESULTADOS

Partiendo de que el objetivo básico de este trabajo no es otro que el de proyectar una nueva perspectiva acerca de los procesos de formación docente, la percepción que los estudiantes tienen sobre su propia capacitación, como motivación para la respuesta, se hace imprescindible. Para ello se parte de una serie de datos que buscan analizar y diagnosticar cuál es el programa que más se ajusta a los intereses sociales y profesionales, poniendo en cuestión la adecuación y funcionalidad del sistema educativo.

A continuación, se presenta una tabla de contingencia donde se analizan los porcentajes de respuesta de cada uno de los ítems del cuestionario, junto a la aplicación de contraste de χ^2 . De este modo, se puede comprobar si las respuestas de los encuestados están asociadas estadísticamente a alguna de las variables de identificación (tabla 3).

Tabla 3. Porcentajes de respuesta y relación con las variables de identificación de los ítems del cuestionario

Ítems cuestionario	Porcentajes de respuesta (%)				Sexo χ^2 (Sig.*)	Universidad χ^2 (Sig.*)	Titulación χ^2 (Sig.*)	Curso χ^2 (Sig.*)	Calificación χ^2 (Sig.*)
	1	2	3	4					
Ítem 1	10.9	66.7	20.5	1.9	.811	.142	.304	.558	.057
Ítem 2	8.5	66.7	24.4	0.4	.967	.374	.465	.090	.841
Ítem 3	1.6	7.8	38.4	52.3	.295	.000*	.050*	.392	.580
Ítem 4	-	10.5	47.7	41.9	.199	.426	.417	.017*	.008*
Ítem 5	1.2	15.5	50.8	32.6	.162	.179	.444	.806	.440
Ítem 6	0.8	8.9	36.4	53.9	.111	.810	.473	.006*	.103
Ítem 7	7.0	17.8	35.7	39.5	.036*	.607	.640	.110	.290
Ítem 8	-	4.7	32.9	62.4	.254	.059	.725	.163	.003*
Ítem 9	-	1.6	36.0	62.4	.001*	.220	.158	.001*	.006*
Ítem 10	2.7	41.5	51.2	4.7	.045*	.566	.646	.671	.233
Ítem 11	8.9	42.2	43.0	5.8	.372	.210	.032*	.201	.597
Ítem 12	5.0	24.8	38.0	32.2	.072	.955	.510	.000*	.174
Ítem 13	12.8	27.1	32.9	27.1	.188	.005*	.205	.014*	.147
Ítem 14	3.5	34.9	50.0	11.6	.257	.508	.515	.335	.681
Ítem 15	7.8	24.8	42.2	25.2	.053	.003*	.327	.403	.412
Ítem 16	0.8	14.7	50.8	33.7	.779	.166	.609	.331	.985
Ítem 17	0.4	3.9	38.0	57.8	.002*	.911	.225	.035*	.235
Ítem 18	1.9	38.4	47.3	12.4	.485	.040*	.141	.182	.778
Ítem 19	0.8	9.7	36.8	52.7	.971	.027*	.167	.900	.535
Ítem 20	1.2	11.2	42.6	45.0	.824	.269	.194	.017*	.474

Fuente: Elaboración propia.

En base a estos datos, se puede realizar una aproximación acerca de los resultados más significativos alcanzados, en función de las respuestas emitidas por los encuestados. Adicionalmente, se pretende valorar la relación que estas presentan con respecto a las variables de identificación analizadas.

En primer lugar, si se presta atención a la concepción personal acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se puede apreciar una primera crítica al sistema educativo que, a juicio de los estudiantes (77.6%), no está capacitado para hacer frente a las nuevas demandas sociales (ítem 1). Esta afirmación, guardaría una estrecha relación con la del ítem 3, donde afirman que el modelo pedagógico instaurado en los centros educativos, hoy día, sigue apostando por la transmisión de conocimientos como epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (90.7%), tratándose este, de un modelo obsoleto y arcaico que, en muchas ocasiones, carece de las herramientas necesarias para ofrecer una respuesta eficaz y pertinente frente a las nuevas exigencias de un alumnado cada vez más heterogéneo. En este sentido, se pueden evidenciar diferencias significativas atendiendo a la variable universidad ($p = .000$), mostrando los estudiantes de la USAL un mayor grado de acuerdo que sus homónimos en el estudio; también se aprecian diferencias en función de la variable titulación académica ($p = .050$), con un mayor grado de conformidad por parte de los estudiantes del grado en maestro de educación infantil con respecto a los de educación primaria.

Por otro lado, casi la totalidad de encuestados (90.3%) demanda un mayor uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (ítem 6), bajo la premisa de que ello traerá consigo mejoras sobre los procesos de aprendizaje. A este respecto, también se aprecian diferencias significativas entre la variable curso ($p = .006$), con un mayor grado de conformidad de los estudiantes de primero y segundo con respecto a los que están finalizando su periplo formativo. Sin embargo, llama poderosamente la atención como, pese a la importancia que los encuestados otorgan a estas herramientas, lo cierto es que un porcentaje significativo de ellos (75.2%) consideran posible llevar a cabo acciones innovadoras en el aula sin la necesidad de utilizarlas (ítem 7). En este sentido, se pueden localizar diferencias significativas en torno a la variable sexo ($p = .036$), con una mayor conformidad por parte de los hombres que participan en el estudio. A este respecto, se ha de reconocer que existen investigaciones que ponen de manifiesto que los hombres presentan mayores dificultades que las mujeres a la hora de utilizar herramientas tecnológicas, como el ordenador o la Tablet (Cacheiro et al., 2016), un hecho que podría ofrecer una respuesta frente a esta idea.

Si se analiza la percepción acerca de la instrucción recibida, se puede evidenciar un cierto descontento por parte del alumnado -especialmente de la titulación de educación infantil ($p = .032$)-, con el plan de estudios, ya que consideran que no se adecúa a las nuevas necesidades y exigencias del sistema educativo (ítem 11). En este sentido, el 66.3% de los encuestados demandan una actualización que incorpore nuevos elementos curriculares (ítem 13) que permitan una adaptación a las nuevas situaciones emergentes. A este respecto, se aprecian diferencias significativas en función del curso en el que se encuentran matriculados los encuestados ($p = .014$), con un mayor grado de conformidad por parte de los estudiantes que están a punto de finalizar sus estudios, con respecto a los de primer y segundo curso. Este hecho puede responder a la falta de acomodo por parte de los alumnos más noveles, que se encuentran ante un nuevo escenario educativo, con una organización y una estructura distinta a la que habían tenido hasta la fecha, manifestando una actitud más crítica que sus homónimos en el estudio.

Por último, en lo que respecta al desarrollo profesional docente, varias son las ideas reseñables. En primer lugar, el impacto de la pandemia que, pese a los innumerables inconvenientes que ha traído consigo en el desempeño docente, a juicio de los encuestados (67.4%), ha impulsado un nuevo enfoque pedagógico que ha permitido ofrecer una respuesta pertinente y adecuada frente a una situación totalmente desconocida hasta la fecha. Esto ha sido posible, en gran medida, gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que han permitido una nueva forma de interactuar, a la vez que han incentivado el desarrollo de nuevos planteamientos pedagógicos (ítem 16). Sin embargo, y siempre atendiendo a las respuestas de los estudiantes (89.5%), estos planteamientos, en numerosas ocasiones, se han visto empañados por el conformismo de los docentes, que se presenta como uno de los principales obstáculos a la hora de implementar nuevos desarrollos pedagógicos (ítem 19). En este sentido, apreciamos diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes de la USAL y de la UPSA, manifestando estos últimos una mayor conformidad con el ítem en cuestión ($p = .027$). Este fenómeno es, junto a la falta de recursos económicos (ítem 20), el principal hándicap a la hora de poner en marcha acciones innovadoras en el contexto educativo.

Por tanto, se puede apreciar como existe un cierto inconformismo en torno a las tres dimensiones analizadas en el trabajo -concepción personal acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, satisfacción de la instrucción recibida y desarrollo profesional de los docentes-, demandándose una necesaria actualización y adecuación de los procesos de formación docente, que den respuesta a las nuevas exigencias sociales y académicas del sistema educativo.

4. DISCUSIÓN

Los datos alcanzados en la presente investigación revelan numerosas ideas de interés al respecto de los programas de formación docente. La primera de ellas no es otra que su necesaria reformulación, con el único fin de alcanzar una adecuación frente a las nuevas exigencias sociales y académicas. Y es que, los docentes, cada vez con mayor frecuencia, son vistos como profesionales que ejercen una gran responsabilidad social, fruto de su función de formadores durante las primeras etapas de vida. En una sociedad en donde el papel de la familia se ha ido transformando a un ritmo vertiginoso, donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están presentes en todas las esferas, y en donde ven la luz nuevas situaciones y necesidades, la escuela y, especialmente, sus docentes, pasan a ser el epicentro de estas demandas (Zapico et al., 2017). En la actualidad, no solamente se les solicita enseñar al alumno a procesar información, sino que deben dotarle de aquellas herramientas que le permitan desarrollar su autonomía personal, fomentar su espíritu crítico o transmitir valores (Marcelo, 2011), mediante una serie de habilidades y conocimientos que les permita integrarse en la vida laboral, cívica y política (Naval y Ugarte, 2008; Gaviria y Reyero, 2022). Sin embargo, las políticas educativas que han visto la luz a lo largo de los últimos años, no se rigen a través de estos postulados, evidenciando una visión más academicista, que centra su atención en aspectos como la lectura, la comprensión matemática o la competencia científica, y que se materializan en pruebas estandarizadas como PISA, TIMSS o PIRLS (Biesta, 2009; Larrosa, 2021).

Otro de los aspectos más relevantes a destacar, es la utilización de las TIC como un elemento de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, un hecho que favorece la reflexión y ayuda a la resolución de problemas (García-Valcárcel y Tejedor, 2017). No en vano, el uso de las nuevas tecnologías en el contexto educativo es una de las principales demandas a lo largo de los últimos años, siendo numerosas las investigaciones que han incidido en ello (Cela-Ranilla et al., 2017; Guzmán-Simón et al., 2017; Castañeda et al., 2018; Domingo-Coscolla et al., 2020). En este sentido, es fundamental la adquisición de la competencia digital por parte de los docentes, constituyendo un elemento indispensable en los programas formativos (Gabarda et al., 2020). Si bien es cierto que esta suele ser considerada por parte de los estudiantes como una competencia de fácil adquisición, siendo varias las investigaciones que remarcan la autoeficacia percibida por parte de los estudiantes (Moreno et al., 2018; Domingo-Coscolla et al., 2020). Sin embargo, llama poderosamente la atención cómo, pese a la importancia que los encuestados otorgan a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, estos manifiestan que es posible llevar a cabo acciones innovadoras que impulsen nuevos modelos pedagógicos, sin la necesidad de utilizarlas. Y es que las herramientas TIC deben promover el cambio en el contexto educativo, sin que estas deban ser el cambio en sí mismo (Flores-Lueg y Roig-Vila, 2016; Karina, 2018).

Otra de las principales ideas alcanzadas en el presente trabajo hace alusión al descontento que los estudiantes manifiesta con el plan de estudios de la titulación en la que se encuentran matriculados, alegando una necesaria actualización del mismo que incorpore nuevos elementos curriculares que permitan una adaptación a las nuevas situaciones emergentes. Esta idea se encuentra en consonancia con otras investigaciones (Chiva et al., 2017), que evidencian un cierto malestar por parte de los estudiantes debido a que “perciben que no existe relación entre lo trabajado en las aulas/clases de la facultad y lo que realmente realizan los profesionales” (p. 768). En este sentido, se ha de reconocer que valorar la satisfacción de los estudiantes como un elemento clave en la consecución de la calidad universitaria, es una de las principales líneas de trabajo desarrolladas por multitud de investigadores a lo largo de los últimos años (James y Yun, 2018; Gabarda et al., 2020). Por ello, el Espacio Europeo de Educación Superior reconoce el protagonismo del estudiante como agente activo del sistema educativo a la hora de mejorar las actitudes y habilidades necesarias para el desempeño profesional (Blázquez et al., 2013). Y es que, siguiendo el modelo de Sirgy et al. (2007) y validado posteriormente por Yu y Lee (2008) y El Hassan (2011) se puede determinar que la calidad universitaria está condicionada por la satisfacción de los estudiantes, de acuerdo a los aspectos académicos de la titulación cursada.

Por último, se presta atención al desarrollo profesional de los docentes, poniéndose de manifiesto algunas ideas de interés. En primer lugar, llama la atención como los estudiantes valoran positivamente el impacto de la pandemia en lo relativo a la puesta en marcha de nuevos enfoques pedagógicos como alternativa frente a la no presencialidad en el aula. Los encuestados consideran que se ha ofrecido una respuesta pertinente y adecuada frente a una situación totalmente desconocida, gracias al impulso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que han permitido una nueva forma de interactuar entre profesor y alumno, a la vez que ha impulsado nuevos planteamientos pedagógicos. Sin embargo, esta satisfacción contrasta con la crítica efectuada hacia el colectivo docente, cuya reticencia al cambio es considerada por los encuestados como uno de los principales

hándicaps a la hora de implementar nuevas metodologías pedagógicas. Y es que el equipo docente, en numerosas ocasiones, se muestran reticentes frente al cambio, alegando la imposibilidad de hacerlo como consecuencia de la alta carga burocrática (Cantero y Pantoja, 2016), el amplio volumen de trabajo (Priestley, 2011), la inseguridad que le produce llevar a cabo nuevas acciones educativas en entornos virtuales (Boggess, 2020) o la falta de apoyo desde la administración (Miranda-Martín, 2002).

5. CONCLUSIONES

Los principales resultados alcanzados en la investigación ponen de manifiesto la necesaria reformulación de las políticas de formación docente. En este sentido, se ha podido evidenciar como los participantes del estudio han mostrado un cierto grado de disconformidad en torno a las tres dimensiones analizadas en la investigación: concepción personal acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, percepción sobre la instrucción recibida y desempeño profesional de los docentes en ejercicio.

Se puede apreciar como los estudiantes presentan una percepción un tanto negativa frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula, considerando que los modelos pedagógicos instaurados responden a un planteamiento arcaico y obsoleto que nada tiene que ver con la realidad social y académica a la que deben hacer frente los alumnos. En este sentido, se ha de reconocer que esta valoración ha sido efectuada atendiendo a su experiencia personal como alumnos, ya que un porcentaje significativo de los encuestados no han podido desarrollar aún su periodo de prácticas y, por tanto, no han tenido la oportunidad de visualizar la realidad académica desde la perspectiva del docente.

Si se analiza de una forma específica la percepción que los estudiantes tienen respecto a la instrucción recibida, se pueden apreciar también como los estudiantes muestran un cierto grado de disconformidad al respecto. Una de las principales causas que justifica el descontento generalizado de los estudiantes en formación, es la escasa –e incluso, en ocasiones, inexistente- adecuación entre el sistema universitario y la realidad del sistema educativo, donde, pese a la transformación curricular que han venido desarrollando los planes de estudio a lo largo de los últimos años –especialmente con la implantación del EEES-, no se ha conseguido alcanzar la promoción de competencias auténticamente efectivas para el desempeño profesional. Por este motivo, se hace patente la necesidad de desarrollar e implementar políticas integradas de formación inicial docente, que vayan más allá de lo estrictamente académico, que mejoren la articulación entre teoría y práctica, alcanzando una correcta adecuación entre los objetivos formativos planteados desde las instituciones de educación superior y los objetivos profesionales.

Por último, también se muestra una cierta actitud crítica hacia los docentes en ejercicio y su inmovilismo para hacer frente a las nuevas exigencias sociales y académicas de un alumnado cada vez más heterogéneo que, además, presentan nuevas demandas e intereses. Por este motivo, se considera necesario un mayor intervencionismo desde la administración educativa, que debe adoptar un papel proactivo, no solo en lo que a la financiación y dotación de recursos se refiere –un hecho que ha sido demandado por los participantes-, sino también en lo relativo a la formación permanente, promoviendo acciones que se adecuen a las exigencias académicas, a la vez que incentivan a los docentes para la mejora de su propia praxis educativa.

Para último, nos gustaría poner de manifiesto algunas limitaciones en el desarrollo de la investigación como, por ejemplo, el tamaño de la muestra, que dificulta la generalización de los resultados frente a un colectivo tan numeroso como es el docente. En este sentido, la investigación se ha visto lastrada por la inaccesibilidad a determinados grupos tanto de la Universidad de Salamanca, como de la Universidad Pontificia de Salamanca, un hecho que puede mermar la representatividad de la muestra y, por tanto, el análisis efectuado al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Blázquez, J. C., Chamizo, J., Cano Montero, E. I., y Gutiérrez, S. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación*, 362, 458-484. DOI: 10.4438/1988-592X-RE2013-362-238
- Bogges, L. B. (2020). Innovación en la capacitación docente online: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 73-87. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-01>
- Cacheiro, M. L., García, F., y Moreno, A. J. (2016). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 7(2), 132-151. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802015000200132&script=sci_arttext
- Cantero, N., y Pantoja, A. (2016). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 20(3), 715-749. <https://bit.ly/3erDRL1>
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, (56), 2-20. <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve-González, V., Esteve-Mon, F., González-Martínez, J., y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422. <https://bit.ly/3RmRvNV>
- Chiva, I., Ramos, G. y Moral, A. M. (2017). Análisis de la satisfacción de los estudiantes del grado de Pedagogía de la Universitat de València. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 761-778. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49831
- Coiduras, J., París, G., Torrelles, C. y Carrera, X. (2014). La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 29-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200003>
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., y Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
- Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco Segovia, S y Sánchez Valero, J. A. (2020) Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>
- El Hassan, K. (2011). Quality of College Life (QCL): Validation of a Measure of Student Well-Being in the Middle East. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 8(1), 12-22. <https://bit.ly/3CWbBPH>

- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. Fineo Editorial.
- Flores-Lueg, C., & Roig Vila, R. (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400007>
- Furlong, J. Cochran- Smith, M. y Brennan, M. (2009). *Policy and politics in Teacher Education. International perspectives*. Routledge.
- Gabarda, V., Marín, D., y Romero, M. M. (2020). La competencia digital en la formación inicial docente. Percepción de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valencia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 1-16. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2176>
- García-Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19035>
- Gaviria, J. L. y Reyero, D. (2022). La transmisión de los contenidos culturales y su evaluación entre los fines del sistema educativo, según la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 31-54. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-06>
- González-Morales, O., y Santana-Vega, L. (2020) Diseño de un plan de acción para la empleabilidad de los universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(88), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4555>
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E., y López-Cobo, I. (2017). Undergraduate Students' Perspectives on Digital Competence and Academic Literacy in a Spanish University. *Computers in Human Behavior* 74, 196-204. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.040>
- Imberón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.311>
- Informe Belmont (1979). *Principios Éticos y Directrices para la Protección de sujetos humanos de investigación*. Estados Unidos de Norteamérica: Reporte de la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento.
- James, M., y Yun, D. (2018). Exploring student satisfaction and future employment intentions: A case study examination: Is there a link between satisfaction and getting a job? *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(2), 117-133. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2017-0019>
- Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista iberoamericana de educación*, 50(1), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie5011850>
- Karina, N. (2018). Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación? *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, 5(2), 91-109. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51976>
- Larrosa, J. (2021). La escuela y la mimesis atencional. *Revista Interdisciplinar de Teoría Mimética. Xiphias Gladius*, 4, 67-76. <https://doi.org/10.32466/eufv-xg.2021.4.676.67-76>
- López, V.M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341. <https://bit.ly/3qgT6ZG>
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Revista de Participación Educativa*, (16), 49-68. <https://bit.ly/3D1nsar>
- Merino, C., Monreal, I. y Cortón, María de la O. (2019). Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la Formación Inicial del Profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. *REIDOCREA*, 8, 212-220. <https://bit.ly/3CXrNev>

- Miranda-Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 6(1), 1-15. <https://bit.ly/3wWrCfW>
- Moreno, M.D., Gabarda, V. y Rodríguez, A. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 253-270. <https://bit.ly/3RAUGSx>
- Naval, C. y Ugarte, C. (2008). Formación en competencias profesionales: una experiencia docente online-presencial. *Estudios sobre Educación*, 15, 53-86. <https://doi.org/10.15581/004.15.23446>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre el profesionalismo y las vías alternativas: mirada internacional. *Revista Bordón*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-010-9140-z>
- Rodicio-García, M. L., & Sarceda-Gorgoso, M. D. C. (2018). En busca de un prácticum de calidad: valoración de su organización por los futuros docentes. In *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación* (pp. 345-367). Facultad de Educación.
- Rodríguez-Esteban, A., y Vidal, J. (2022). El arrepentimiento respecto a los estudios en universitarios españoles desde la perspectiva del desajuste formación-empleo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(79). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6683>
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilitat d'un qüestionari o escala mitjançant l'SPSS: el coeficient alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Ros-Garrido, A. y García-Rubio, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *EDETANIA*, (50), 101-119. <https://bit.ly/3CWBKJj>
- Sánchez-Tarazaga, L., & Ferrández-Berruero, R. (2022). Percepción de las competencias docentes en Educación Secundaria: un análisis comparado desde la visión de los agentes implicados. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400075>
- Santamaría-Domínguez, M., Jiménez-Vivas, A., & Gómez-Marcos, M. (2023). Competencia científica en Educación Primaria: diseño y validación de un instrumento. *Education in the Knowledge Society*, 24, e28111. <https://doi.org/10.14201/eks.28111>
- Sirgy, M. J., Grezeskowiak, S. y Rahtz, D. (2007). Quality of College Life (QCL) of Students: Developing and Validating a Measure of Well-Being. *Social Indicators Research*, 80(2), 343-360. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-5921-9>
- Souto, R., Jiménez, F. J., Navarro, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31.
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, (360), 268-291. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>
- Villa, A., Galindo-Domínguez, H., Loaiza, M. I., & Andrade, P. (2022). Percepción valorativa de los estudiantes sobre la calidad del aprendizaje en sus estudios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 41-63. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13727>
- World Medical Association (WMA) (2021). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Disponible en: <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

- Yot-Domínguez, C., y Marcelo, C. (2022). Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: Diseño y validación de un instrumento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(82). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6716>
- Yu, G., y Lee, D. (2008). A Model of Quality of College Life (QCL) of Students in Korea. *Social Indicators Research*, 87(2), 269-285. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9172-9>
- Zapico, M. H., Martínez, E. y Montero, M.L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿un callejón sin salida? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 80-102. <https://bit.ly/3esKrkb>

