

EL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Estela Zamora Recio

Universidad de Córdoba, c/ San Alberto Magno, s/n, 14071 Córdoba, España

Resumen: El presente trabajo de investigación sobre la docencia universitaria, estudia cómo aprenden los alumnos universitarios durante su formación superior y su experiencia práctica, además del enfoque docente en este nivel educativo. Para ello, se ha elaborado un marco conceptual para situar la investigación en su contexto. El marco aborda diferentes aspectos de la docencia universitaria desde la visión del estudiante y el profesorado. Siguiendo una estructura, se han realizado veinticinco entrevistas a estudiantes universitarios de cuarto año, para el grado de Magisterio en Educación Primaria, los cuáles responderán al enigma planteado: ¿cómo es el aprendizaje de los alumnos universitarios del Grado de Educación Primaria?, es decir, conocer los principales problemas de aprendizaje universitario. A continuación, con el establecimiento de códigos, se interpretan los resultados de las encuestas, todos expuestos en formato figura para visualizar los resultados. Al finalizar, se contrastan los resultados con la literatura científica revisada, así se podrá especificar el resultado de esta investigación cualitativa.

Abstract: This research about university teaching is studied how the learning of university graduates is during their higher education and practical experience, in addition to the teaching approach in this educational level. In fact, the conceptual framework has been developed to place the inquiry in context; therefore it approaches different aspects of university teaching from the perspective of students and teachers. Following a structure, twenty-five interviews were carried out with fourth-year university students who are studying Degree of Primary Education, and they answered the next question: how is the learning of university students of the Degree of Primary Education? Moreover, it is necessary to know the main problems of learning in the University. Consequently, the establishment of codes helps to understand the results of the surveys in concert with figures. At

the end, the results are compared with review of the scientific literature, so it could show the result of this qualitative research.

Palabras clave: universitarios de Educación Primaria, Espacio Europeo de Educación Superior, enseñanza teórica y aprendizaje práctico.

Keywords: university graduates of Degree Primary Education, European Higher Education Area, theoretical education and practical teaching.

1. Objetivos o propósitos:

No hay garantías de actuación eficaz y adaptada a las exigencias de los retos educativos actuales (Korthagen et al., 2006). Existen programas que ayudan al desarrollo docente, así continúan dando respuesta a las dificultades presentadas en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado; por lo tanto, las destrezas para aprender de la teoría son tan buenas como para aprender de la práctica (Darling-Hommond, 2006). Por lo tanto, teniendo la siguiente literatura trabajada, se plantean las cuestiones de investigación:

- ¿Qué problemas se presentan en el aprendizaje universitario? ¿Cómo los resuelven? ¿Quiénes los ayudan?
- ¿Qué métodos favorecen el aprendizaje? ¿Las prácticas ayudan a su formación?
- ¿Los alumnos universitarios están motivados? ¿Creen que su aprendizaje es relevante?

Con este planteamiento, se quiere conocer los problemas que presenta un estudiante universitario en su formación del Grado en Educación Primaria. Por eso, es necesario entender cuáles son las principales dificultades, si la formación es suficiente en el período de prácticas, y la motivación intrínseca que despiertan durante su formación.

2. Marco teórico:

La Enseñanza Superior Europea o Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se denomina a la unión de los países miembros de la Unión Europea que fomentan la movilidad y el empleo entre los ciudadanos y sus territorios. Además de estas medidas, se desarrolla la potencialidad de las universidades y se equipara el conocimiento de los estudiantes haciendo posible un desarrollo académico global (Tomusk, 2006). Esta filosofía, ayuda a salvar la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza, presentes en el alumnado para alcanzar una formación universitaria plena (López, 2007).

Aunque este espacio de cambio se formuló en la década de los sesenta, sólo existía una serie de seminarios que se preocupaban por la formación inicial y permanente del profesorado universitario (Cruz, 2000). En cambio, los años ochenta fueron el punto de inflexión, con sucesivas publicaciones sobre la evaluación y mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro de la universidad (Palomero, 2003). Así se demuestra que la universidad es una de las institución más cambiantes, no sólo por los procesos sociales sino el modelo de profesor universitario (Imbernon, 2000).

En este sentido, el Sistema de Créditos Europeos (ECTS) se constituye como un gran cambio, donde los universitarios alcanzan los créditos de una asignatura con actividades realizadas en clase y en casa de forma individualizada (Real Decreto, 2003). Además según la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (2005):

La función formativa de la Universidad ya no debe dirigirse únicamente a la preparación de jóvenes para el ingreso en el mundo laboral, ni a la formación sólo de las elites, sino a toda persona que desee o necesite readaptar su desempeño profesional con nuevos aprendizajes que le ayuden a no estancarse ni laboral ni personalmente, en un mundo en cambio (p.7).

Por eso el aprendizaje universitario es autónomo y flexible, porque el docente enseña unas estrategias de estudio pero el alumno trabaja por sí mismo esa base en el aprendizaje. Este aprendizaje universitario se fomenta con unos objetivos que tal como lo define Fernández (2004): “los objetivos son las metas que deberá alcanzar el estudiante como resultado de las actividades de enseñanza y de las que él mismo realiza” (p.75).

Además de estos objetivos, se encamina hacia unas competencias básicas para la formación del discente universitario, donde el estudiante sea capaz de hacer, comprender y demostrar su aprendizaje (Kennedy, 2007). No obstante, la definición de los contenidos se explican como: “un recurso estratégico que le permite al alumno aprender a pensar y desarrollar valores y actitudes. (...) es prioritario el desarrollo de habilidades y actitudes para que los alumnos las utilicen en el aprendizaje de cualquier disciplina” (Heraldo et al., 2012, p.

40), por lo tanto los contenidos se complementan como otra estrategia didáctica para el aprendizaje universitario.

No obstante, estos cambios organizativos no serían relevantes sin cambiar la práctica formativa del docente y discente, ya que se mejoraría aún más la enseñanza (Gil et al., 2009). Y estos se deben proponer desde una comunidad práctica, es decir, un grupo de docentes que se reúnen para reflexionar sobre su trabajo profesional y elaborar propuestas o recursos que

superen los métodos de enseñanza utilizados (Martínez y Echeveste 2014). Por lo tanto, estas comunidades se caracterizan por la formación de espacios, en los que los docentes se ayudan entre sí, y se complementan con otras universidades (Marcelo, 2008). Mediante la innovación de ideas compartidas, la enseñanza se mejora a través de una comunidad de aprendizaje (Lieberman y Pointer, 2010).

Asimismo, el profesorado debe ajustarse a las características y necesidades del alumnado, y a los cambios sociales que están sucediendo, ya que su labor es una de las grandes finalidades universitarias (Rodríguez, 2007). Por eso el éxito en la educación parte del crecimiento en el alumno y las habilidades del profesor (Darling-Hammond, 2006).

El docente que se implica con el alumno universitario, fomenta su aprendizaje y enseña al estudiante a resolver sus problemas usando lo aprendido para mejorar los caminos del pensamiento (Lewis et al., 2012). Si no surge esta idea, la búsqueda de información completa este hecho, que se resuelve con libros de texto, transmisión verbal, oral y escrita, preguntar a tutores de las asignaturas, compañeros, leer foros de Internet o recursos que proporciona la red son los métodos preferidos para resolver dudas (Pérez, 2010).

Por lo tanto los estudiantes siguen un estilo de aprendizaje, una identidad profesional creada por el entorno (profesores y compañeros), se trataría de una práctica colectiva (Hiebert y Morris, 2011). Y los estudios universitarios del Grado en Educación Primaria se encaminan hacia la profesionalidad, reflexionando en el colegio lo aprendido en la universidad (Rosales, 2014).

De este modo, las diversas asignaturas del Plan se compaginan con dos formaciones: teórica y práctica, así se alcanza uno de los objetivos del Plan Bolonia, y se busca conexión entre la enseñanza basada en la universidad y el campo de la práctica (Zeichner, 2010). Sin embargo, la teoría como instrumento de evaluación se plantea como la adquisición de la nota de forma memorística diferenciándose del objetivo final (Pérez, 2010). Aunque es necesario que los futuros docentes necesitan oportunidades para aplicar lo aprendido, las técnicas trabajadas en grupos y se ponga en práctica la lección teórica en un contexto real (Lewis et al., 2012).

A partir del EEES, también se pretende especializar al profesorado en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación IC, con esta propuesta profesor y alumno construyen conocimientos y aprendizajes de manera colaborativa (González y Wagenaar,

2006), porque la meta de la educación superior se basa en que el alumnado de la universidad aprenda a aprender y el profesorado universitario reaprender a enseñar (Rodríguez, 2003).

La práctica en las nuevas tecnologías para facilitar la innovación docente se traslada a una educación flexible, nuevas formas de interaccionar y diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Finkel, 2008). Por consiguiente, Guerrero (2014) expone que la metodología más usada para trabajar con el alumnado es la web docente, donde se publican todos los asuntos trabajados en clase mejorando los resultados académicos.

En definitiva, el conocimiento docente se cultiva desde diferentes vertientes, ya sea en sus propias universidades presentando un desafío radical (Cochran-Smith y Lytle, 2002) o desde la perspectiva individual de los significados de la información, porque sin esta interpretación emocional del contenido no puede entenderse el pensamiento (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

Aunque según González y Fuentes (2011) la realidad en el mundo universitario es otra, ya que los tutores siguen las rutinas marcadas hasta encaminar la situación, y después de un tiempo, con la realidad asumida se innova y empiezan a resolver las problemáticas profesionales en su propia construcción del conocimiento. Sin embargo, estas destrezas que el alumno aprende en la universidad, se llena de vacío al trabajar con los más pequeños porque los futuros docentes aprenden los caminos paralelos para superar el examen final (Lampert, 2010). Por lo tanto, el estudiante completará su camino educativo cuando construya sus creencias, que se irá desarrollando en su vida estudiantil con ayuda de la educación docente (Lieberman y Pointer, 2010).

3. Metodología:

El enfoque metodológico utilizado en esta investigación es cualitativo, porque se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. Además, desde este enfoque se pretende analizar exhaustivamente un asunto o actividad en particular.

La investigación cualitativa ha focalizado su interés en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso del asunto o problema a estudiar; en este caso cómo es el aprendizaje de los universitarios de magisterio.

Participantes

Los participantes de esta investigación son 25 estudiantes del cuarto curso en Grado

de Educación Primaria, perteneciente a una universidad de Andalucía. El rango de edad se dividen en menor de 24 años con 18 participantes, y mayores de 24 son los 7 restantes; en la encuesta abierta participan 10 mujeres y 15 hombres.

Instrumento de recogida de datos

Para esta investigación se ha creado un modelo de entrevista semi-estructurada. Con ella, se expresan los puntos de vista de los entrevistados en una situación de entrevista diseñada de manera abierta, ya que en una entrevista estandarizada o un cuestionario es posible que no se alcance esta visión (Flick, 2004). Cabe señalar que la entrevista ha sido validada por un experto; además las preguntas de la entrevista son coherentes con las cuestiones de la investigación que se plantean.

Este instrumento de recogida de datos, ha sido completado mediante la plataforma Google Formularios, es una aplicación de Google drive que realiza formularios y encuestas para conseguir narrativas de opinión de un grupo de personas. En este caso, se comunicó al docente universitario si podría entregar a sus alumnos del Grado en Educación Primaria la encuesta, asegurando siempre su anonimato, y se le proporcionó el enlace de Google formulario a mitad del mes de marzo; un día en la sala de informática, los alumnos completaron la encuesta en el mismo tiempo.

Análisis de datos

Como instrumento de gestión de datos, el programa informático AQUAD - 6 por Huber (2003), permite analizar datos cualitativos según el enfoque del paradigma de codificación o por medio de análisis de textos para reconstruir los temas. AQUAD es una aplicación informática que tiene como característica la codificación de la interacción entre las categorías de las propias voces (Iglesias, Lozano y Pastor, 2011).

El proceso de análisis de datos se ha realizado a partir de las respuestas de los participantes dentro del foco de la investigación, tras la impresión de las entrevistas y lecturas reiteradas, se ha construido diversas categorías que emergen de la subjetividad de los participantes. Para que cada unidad de significado sea útil, para el análisis de datos debe poseer significado propio, es decir, debe ser comprensible sin necesidad de mayor información.

El establecimiento de códigos se delimita con las cuestiones de la investigación y de la entrevista; a partir de estas se establecen temas y en cada uno se incluye varios códigos; estos códigos han sido inferenciales de la reiterada lectura de las entrevistas. Cada tema tiene un valor que especifica la proporción total a un tema de código.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

La investigación sobre los aprendizajes universitarios desde la perspectiva de alumnos del Grado en Educación Primaria, ha dado lugar a los siguientes resultados:

Códigos demográficos

Los códigos demográficos, o también denominados códigos descriptivos, se representan en formato tabla y figura para entender la proporción total de cada código. A continuación se explican los resultados.

Sexo

Tabla 1

Código demográfico: sexo

Género	Porcentaje
Mujer	60%
Hombre	40%

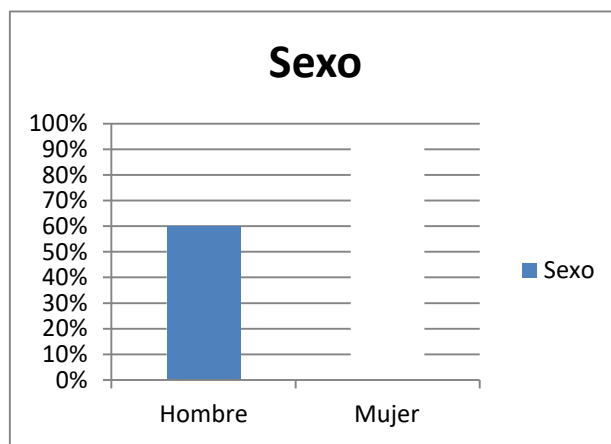


Figura 1. Gráfica para código demográfico sexo.

Edad

Tabla 2

Código demográfico: edad

Edad	Porcentaje
< 24 años	72%
>24 años	28%

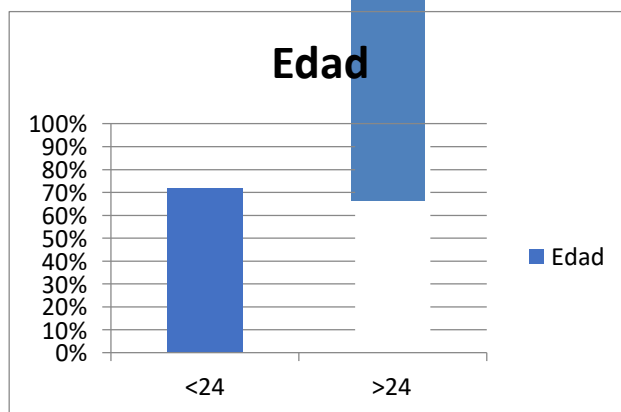


Figura 2. Gráfica para código demográfico edad

En relación a los resultados de los códigos demográficos, el código *Sexo* (tabla y figura 1) divide a los participantes en mujeres y hombres; en este caso, quince entrevistados son

hombres, por lo que el porcentaje es 60%, mientras que las diez restantes son mujeres alcanzando un porcentaje del 40%.

El segundo código demográfico, corresponde a *Edad* (tabla y figura 2), es decir el rango de edad. El mayor número de participantes se sitúan en menor de 24 años con 72% (18 participantes), el resto corresponde a un 25% del total. Se afirma que mayoría de entrevistados al ser menores de 24 años, han continuado sus estudios con regularidad.

Códigos inferenciales

Tema 1: Dificultad en el aprendizaje

La primera cuestión de investigación se plantea entender los problemas del aprendizaje universitario, por tanto la primera pregunta de investigación abarca este tema, es decir, qué retrasa el aprendizaje universitario. Los códigos inferenciales se refieren a terminología relacionada con las actitudes docentes, los recursos, motivación del alumnado y su organización. Véase tabla y figura 3, para la comprensión del tema.

Los resultados del tema 1, *Dificultad en el aprendizaje* (tabla y figura 3), se observa que los problemas para aprender en los alumnos universitarios en mayor porcentaje se plasma para los código motivación (1.3 moti.) y organización (1.4 orga.) con una representación del 29,63%; en ausencia total del código es el 70,37%, además en ocho ocasiones existen casos de hallazgo y una media total de las entrevistas del 0,32. El código de motivación engloba las opiniones acerca de las asignaturas en cuanto a sus ganas o desganar por entenderlas, también se menciona las expectativas de futuro y la escasa relación de lo estudiado en la universidad con un trabajo con el alumnado. Y el inferencial de organización va unido al tiempo, los estudiantes necesitan administrar su tiempo, saber organizarse mejor para alcanzar los objetivos del grado. Si existe un buen equilibrio en este aspecto, no habrá dificultades en el aprendizaje.

Las actitudes docentes representan el 25,93% del código (1.2 act.doc.), explica que los profesores con sus clases poco dinámicas y sus metodologías antiguas no colaboran con la educación de los estudiantes, estos sienten que hay demasiada teoría. Por lo tanto, la ausencia del código es 74,06%, con una frecuencia absoluta de 7.

En cifras inferiores se ubica la escasez de recursos (1.1 esc.rec.) y se define como la falta de recursos que se puedan aplicar para aprender, entre ellos disponer de más material proporcionado que complementen y ayuden a los estudiantes. Este código tiene una presencia del 14,82% y una ausencia del 85,18%, existen cuatro casos de hallazgo.

Tabla 3

Tema 1 código inferencial: dificultad en el aprendizaje

Cód. infer	Hallazgos	Pres. cód.	Aus. cód.	Nº entr.	Frec. abs.	Media
esc.recu.	4	14,82%	85,18%	25	4	0,16
act.doc.	7	25,93%	74,06%	25	7	0,28
moti.	8	29,63%	70,37%	25	8	0,32
orga.	8	29,63%	70,37%	25	8	0,32

Nota: Los resultados del porcentaje total dificultad en el aprendizaje para los participantes. Cód. infer = código inferencial, Hallazgos= casos con hallazgos, Pres. cód.= presencia del código, Aus. cód.= ausencia del código, Nº entr.= número de entrevistas, Frec. abs.= frecuencia absoluta

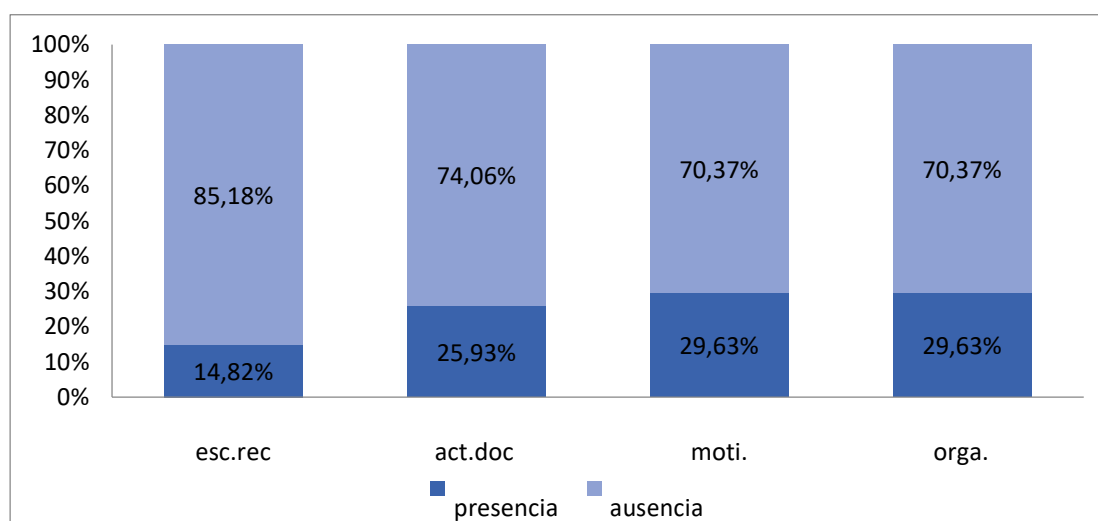


Figura 3. Presentación gráfica para código inferencial dificultad en el aprendizaje.

Tema 2: Resolución dificultad aprendizaje

El segundo tema se relaciona con la primera cuestión de investigación y pretende entender la resolución de los conflictos en el grado por los estudiantes y el tipo de apoyo recibido. Los códigos inferenciales se refieren a la terminología relacionada con la resolución de conflictos de forma autónoma, preguntando a otros, utilizando apoyo de materiales y siendo perseverantes en el trabajo. Véase tabla y figura 4, para la comprensión del tema.

Tabla 4

Tema 2 código inferencial: resolución dificultad aprendizaje

Cód. infer	Hallazgos	Pres. cód.	Aus. cód.	Nº entr.	Frec. abs.	Media
auto.	8	25%	75%	25	8	0,32
uti.rec	9	28,125%	71,875%	25	9	0,36
com.tar.	5	15,625%	84,375%	25	5	0,2
cues.ot	10	31,25%	68,75%	25	10	0,4

Nota: Los resultados del porcentaje total dificultad en el aprendizaje para los participantes. Cód. infer = código inferencial, Hallazgos= casos con hallazgos, Pres. cód.= presencia del código, Aus. cód.= ausencia del código, N° entr.= número de entrevistas, Frec. abs.= frecuencia absoluta

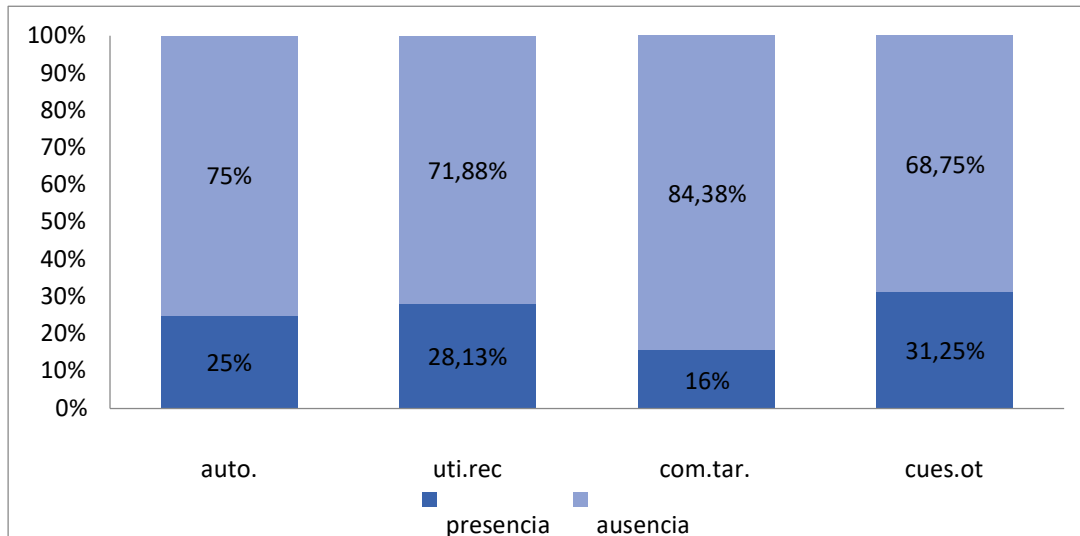


Figura 4. Presentación gráfica para código inferencial resolución dificultad aprendizaje.

El código con mayor proporción para el tema: *Resolución de las dificultades del aprendizaje*, se denomina cuestiones a otros (2.4 cues.ot.) con un 31,25% de presencia y 68,75% de ausencia, con lo cual de las 25 entrevistas realizadas existe una frecuencia absoluta de 10. Este código contempla que preguntar al docente y otros compañeros es una de las utilidades más eficientes para resolver las dudas, los participantes hacen uso de la tutoría para consultar a profesores más cercanos, al igual que con los compañeros.

Y en una mínima proporción del tema, se observa que el código compromiso con la tarea (2.3 com.tar.) tiene una representación sobre el 16%; por lo tanto, cinco casos de hallazgo y una media total de las entrevistas del 0,2. Además se estudia el interés y dedicación de los estudiantes por alcanzar las metas, con una buena organización para ser eficiente.

El código autonomía (2.1 auto.) expone las opiniones de los entrevistados sobre ayudas en el aprendizaje, en este caso nadie les ayuda a resolver sus problemas, ellos buscan la solución más certera para resolver el conflicto. La presencia del código en el tema es del 25%, y la

ausencia es un 75%, por tanto en ocho ocasiones se menciona una autonomía en la resolución de conflictos.

Entre los recursos que utilizan los estudiantes para resolver sus dudas esta Internet, lecturas ajenas o propias de las asignaturas, hacer uso del material bibliotecario, aunque en casi todas las entrevistas, se observa que utilizan internet como el mejor recurso para resolver las dificultades. Esta aclaración se refiere al código utilidad de recursos (2.2 uti.rec.) con una presencia entorno al 28,13%, lo que supone una ausencia del 71,88% y una media del 0,4.

Tema 3: Métodos o técnicas de aprendizaje

El tercer tema sobre los métodos de aprendizaje, pertenece a la segunda cuestión de investigación que se plantea los métodos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes universitarios; a su vez, se relaciona con la tercera cuestión de entrevista que pregunta a los alumnos: ¿qué haces para aprender?. Los códigos inferenciales se refieren a las técnicas de estudio, prácticas, materiales y la constancia personal. Véase tabla y figura 5, para la comprensión del tema.

El tema 3, Métodos o técnicas de aprendizaje, contempla el código de técnicas de estudio (3.1 tec.est.) con la mayor proporción del tema, es decir, 12 casos de hallazgo representan el 41,38% de presencia y 58,62% de ausencia. Por tanto, los estudiantes consideran que el hecho de superar los exámenes es una técnica para aprender porque suponen que han entendido lo explicado; al igual que aplicar nuevas estrategia con esquema y resúmenes.

Otro de los métodos planteados son las prácticas (3.2 prac.), los participantes intentar aplicar lo aprendido en el grado en el período de prácticas con el alumnado, es una técnica de estudio aplicada en 3 casos de hallazgo de las 25 entrevistas; representa el 10,34% de presencia y una media total de las entrevista en 0,12.

El código recursos disponibles (3.3 recu.disp.), tiene una representación del 27,58%, la ausencia del código es del 72,42% y la frecuencia absoluta es de 8. Este código abarca las entrevistas que mencionan obtener información complementaria para mejorar su aprendizaje, en realidad, los participantes concluyen en una conexión de ideas para mejorar el progreso de aprendizaje.

El último código denominado constancia (3.4 const.) valora el trabajo diario como un método de aprendizaje, ya que poner interés en clase facilita la comprensión de ideas. Existe 6 casos de hallazgo, con una frecuencia absoluta de 6 y una media del 0,24 en las 25 entrevista, así se obtiene una presencia del 20,68%.

Tabla 5

Tema 3 código inferencial: método o técnicas de aprendizaje

Cód. infer	Hallazgos	Pres. cód.	Aus. cód.	Nº entr.	Frec. abs.	Media
tec.est.	12	41,38%	58,62%	25	12	0,48
pract.	3	10,34%	89,66%	25	3	0,12
rec.disp.	8	27,58%	72,42%	25	8	0,32
const.	6	20,68%	79,32%	25	6	0,24

Nota: Los resultados del porcentaje total dificultad en el aprendizaje para los participantes. Cód. infer = código inferencial, Hallazgos= casos con hallazgos, Pres. cód.= presencia del código, Aus. cód.= ausencia del código, Nº entr.= número de entrevistas, Frec. abs.= frecuencia absoluta

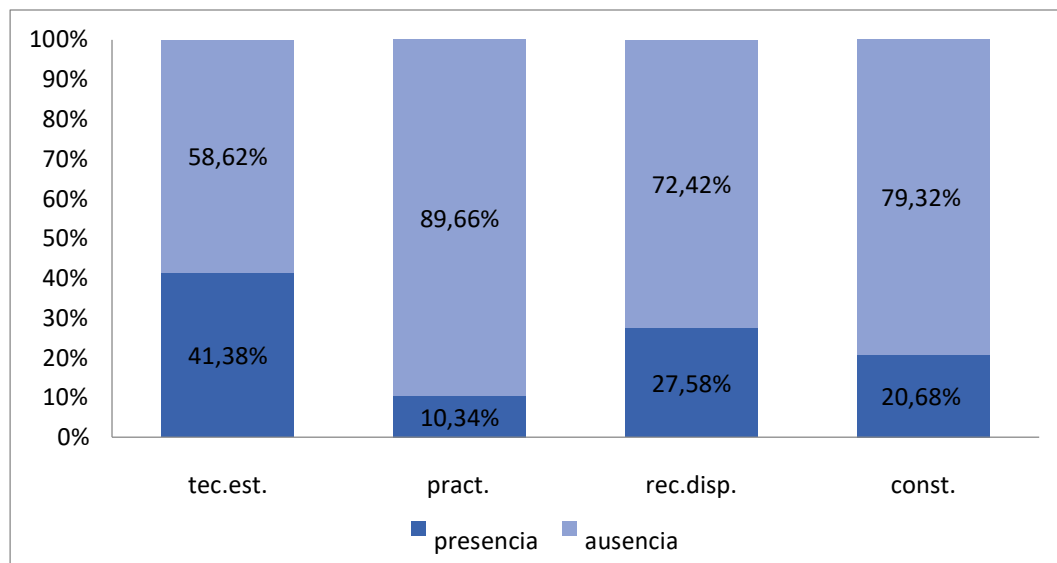


Figura 5. Presentación gráfica para código inferencial métodos o técnicas de aprendizaje.

Tema 4: aplicación teórica en practicum

El cuarto tema se relaciona con la segunda parte de la segunda cuestión de investigación, se pretende entender si lo aprendido en las asignaturas del grado Educación Primaria, se aplica al período de prácticas en centros educativos. Los códigos inferenciales se refieren a su aplicación o negativa a esta, relación entre ambos métodos y el desarrollo profesional. Véase tabla y figura 6, para la comprensión del tema.

Tras los resultados plasmados en la tabla y figura para el tema 4, el código de no aplicación teórica en las practicas (4.1 no apli.), hace referencia al contenido teórico de las asignaturas del grado no es aplicable en el periodo de prácticas por los docentes del colegio, porque los colegios tienen su metodología de enseñanza y no hay cambiada para cambiar su trabajo; aunque algunos participantes muestran la inutilidad de las asignaturas para ser

trabajadas con los alumnos de centros. Por consiguiente, el 17,85% es presencia de esta no aplicación, y el 82,15% es ausencia.

Tabla 6

Tema 4 código inferencial: aplicación teórica en practicum

Cód. infer	Hallazgos	Pres. cód.	Aus. cód.	Nº entr.	Frec. abs.	Media
no apli.	5	17,85%	82,15%	25	5	0,2
si apli.	12	42,86%	57,17%	25	12	0,48
no rela.	8	28,57%	71,25%	25	8	0,32
des.prof.	3	10,71%	89,29%	25	3	0,12

Nota: Los resultados del porcentaje total dificultad en el aprendizaje para los participantes. Cód. infer = código inferencial, Hallazgos= casos con hallazgos, Pres. cód.= presencia del código, Aus. cód.= ausencia del código, Nº entr.= número de entrevistas, Frec. abs.= frecuencia absoluta

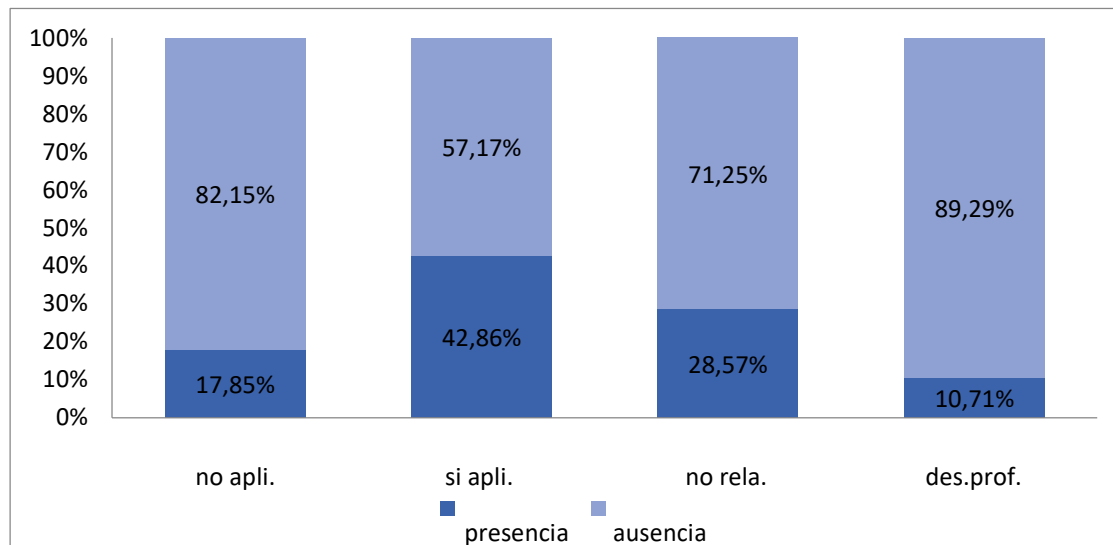


Figura 6. Presentación gráfica para código inferencial aplicación teórica en practicum.

En cambio, algunos participantes apuntan utilizar la teoría en su practicum, el 42,86% en 12 casos de hallazgo lo demuestran con una media del 0,48 en las 25 entrevistas. En este código (4.2 si apli) los participante aplican lo que les enseñan en el grado a sus nuevos alumnos del colegio; además muchos docentes quieren aprender las últimas técnicas aprendidas por los universitarios, así el alumnado sale de la rutina.

En otros casos, se observa una mención de no relación, los participantes piensan que la teoría aprendida en las asignaturas de la carrera no se relaciona con lo profesional, provocándole frustración ante este hecho. La presencia del código no existe relación teoría y

práctica (4.3 no rela.) es del 28,57% con una frecuencia absoluta de 8, y una ausencia del 71,25%.

Por último, se codifica el desarrollo profesional (4.4 des.prof.) con una presencia del 10,71%, existen 3 casos de hallazgo con una media total de las entrevistas en 0,12. Los participantes valoran el desarrollo profesional como el crecimiento personal en el ámbito laboral, les hace definir su estilo de enseñanza.

Tema 5: Motivación continuidad de estudios

El último tema, se relaciona con la tercera cuestión de investigación y quinta de entrevista; en concreto, se quiere conocer la motivación de los alumnos del grado para la continuidad de sus estudios. Para ello, los códigos inferenciales trabajados son vocación, salidas profesionales, ampliación de los aprendizajes y obtención del título. Véase tabla y figura 7, para la comprensión del tema.

Los resultados obtenidos de los códigos referidos al tema sobre la motivación en la continuidad de estudios, se observa que la vocación es el código con mayor proporción para este tema. Por tanto, en este código (5.1 voca.) los participantes sienten que enseñar a los niños es la mejor motivación por continuar sus estudios, trabajar con los pequeños, guiarles y proporcionarles educación dan ganas de continuar la formación. A su vez, tiene una presencia del 42,42% y una ausencia del 57,58%, con 14 casos de hallazgo.

Seguidamente, el código salidas profesionales (5.2 sal.prof.) es otra motivación del alumnado por continuar sus estudios, la carrera les ayuda a mejorar su curriculum, tener un futuro casi creado es una motivación para cualquiera. Representa el 30,30% de la presencia del código, con una frecuencia absoluta de 10, y una media del 0,4.

Otra de las motivaciones es aumentar sus aprendizajes, el hecho de aprender cada día algo nuevo es una motivación por mejorar su formación y continuar su educación. Este código (5.3 aum.apre.) tiene una presencia del 18,18%, ausencia del 81,82% con referencia a 6 casos de hallazgo, es decir, en seis ocasiones los participantes mencionan este inferencial.

Por último, el código referido a la obtención del título, representa el 9,09% de presencia, con lo que existen 3 casos de hallazgo y una ausencia del código en 90,91%, por lo tanto es un código poco citados; conseguir un título tras acabar los estudios y finalizar una etapa es una meta que los participantes se proponen.

Tabla 7

Tema 5 código inferencial: motivación continuidad de estudios

Cód. infer	Hallazgos	Pres. cód.	Aus. cód.	Nº entr.	Frec. abs.	Media
voca.	14	42,42%	57,58%	25	14	0,56
sal.prof.	10	30,30%	69,7%	25	10	0,4
aum.pract.	6	18,18%	81,82%	25	6	0,24
obt.tit.	3	9,09%	90,91%	25	3	0,12

Nota: Los resultados del porcentaje total dificultad en el aprendizaje para los participantes. Cód. infer = código inferencial, Hallazgos= casos con hallazgos, Pres. cód.= presencia del código, Aus. cód.= ausencia del código, N° entr.= número de entrevistas, Frec. abs.= frecuencia absoluta

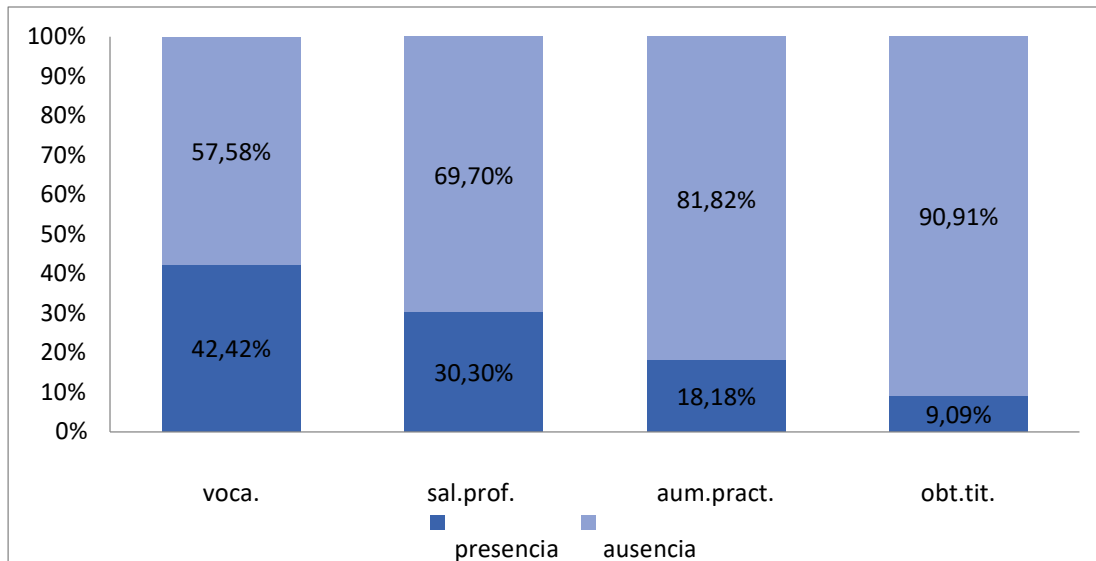


Figura 7. Presentación gráfica para código inferencial motivación continuidad de estudios.

5. Resultados y/o conclusiones:

En base al marco conceptual de la investigación y siguiendo las cuestiones de investigación, el establecimiento de códigos determina los resultados de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes del grado en Educación Primaria. Por lo tanto, la literatura revisada, nos proporciona un conocimiento más global sobre las respuestas que pueden interpretar los universitarios en la entrevista.

La primera cuestión de investigación sobre los problemas en el aprendizaje universitario y su resolución, las entrevistas explican que la motivación y la organización son fundamentales para alcanzar un aprendizaje integro, en un segundo plano la autonomía. En cambio, la literatura revisada nos aporta que la autonomía es la principal virtud del aprendizaje universitario, los estudiantes trabajan por sí mismos en base a su aprendizaje (Fernández,

2004). Tal relevancia en motivación y organización se observa en estos fragmentos de entrevista:

- “La organización, necesito tener una buena organización en mi vida de estudiante para llegar a obtener unos beneficios, cuando no estoy organizada por algún motivo laboral o personal, siento que no estoy realizando un buen trabajo” (participante 005).
- “Mi poca motivación por algunas asignaturas o cosas que aprendo, son mi problema para seguir aprendiendo, algunas cosas no me gustan nada y no tengo interés por aprenderlas” (participante 009).

La resolución de problemas se solventan según las entrevistas, preguntando a otros (compañeros y docentes) y consultando materiales para solventar posibles dificultades; al igual que los estudios analizados explican utilizar internet como principal herramienta acompañada de otros recursos (Guerrero, 2014; Pérez, 2010; González y Wagennar, 2006; Rodríguez, 2003). También se muestra en las entrevistas realizadas:

- “Preguntando a todo el mundo que me pueda ayudar, tanto los diferentes profesores o compañeros” (participante 004).
- “Buscando información por internet, es el gran invento para los estudiantes, en un momento tienes la respuesta y vídeos para explicártelo” (participante 011).

Después, la segunda cuestión de investigación abarca los métodos de aprendizaje y su aplicación en el practicum. En esta cuestión, los participantes exponen que utilizan técnicas de estudio para aprobar los exámenes utilizando los recursos disponibles a su alcance; también los estudios explican que el alumno busca la obtención de óptimos resultados como meta para alcanzar el aprendizaje (Lampert, 2010; Pérez, 2010), se puede visualizar esta similitud en las entrevistas:

- “Estudiar y comprender los temas, es muy importante entender lo que estudias porque estudiar de memoria no te sirve porque se olvida” (participante 015).
- “Estudiar, estudio lo que damos en clase” (participante 014).

Además, la segunda cuestión de entrevista se preocupa por conocer la aplicación teórica del conocimiento aprendido en grado, al aula del centro educativo al que acuden como docentes en prácticas los universitarios. Por consiguiente, si se aplica lo aprendido en ambos contextos, y se fundamenta con las investigación de la literaria recolectada (Rosales, 2014; Lewis et al., 2012; Zeicher, 2010; Darling-Hommand, 2006). Las entrevistas son prueba de tal hecho:

- “Sí, porque son recursos útiles que enseñan a los alumnos de una manera diferente a la que están acostumbrados” (participante 021).

Para concluir, la cuestión de investigación sobre la motivación de los estudiantes en sus estudios, González y Fuentes (2011) mencionan que ellos construyen su tarea en función de la realidad, están comprometidos con su trabajo y buscan alternativas. Al igual, se observa una mayoría de participantes que continúan estudiando por vocación, les gusta su labor y, así lo exponen en las entrevistas realizadas:

- “Conseguir mi meta, llegar a ser maestro” (participante 003)
- “Mi principal motivación es la vocación por la enseñanza y las ganas de aprender” (participante 016).

En inferior proporción, la cuestión sobre la motivación se plasma en continuar sus estudios para aumentar el aprendizaje y el desarrollo profesional como afirman los estudios de Kennedy (2007) y Fernández (2004).

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Para finalizar esta investigación, los estudiantes del grado en Educación Primaria aprenden desde la teoría y práctica, y de las personas que les rodean, además están motivados en su formación.

También se destaca la literatura trabajada, tanto anterior como actual, ayuda a la interpretación de las cuestiones de la investigación y entrevista. Por lo tanto, las experiencias de los estudiantes tienen una referencia global y certera de la realidad; esta conclusión nos muestra que aunque cada universitario tiene sus propias características, todos tienen las mismas carencias, y una solución global ayudaría a los futuros docentes de forma individual.

Esta investigación forma parte de un estudio piloto, en el que se quiere conocer el aprendizaje del alumnado en el grado, para determinar las carencias en el sistema educativo. En investigaciones futuras se puede tomar como base el presente trabajo y ampliar la muestra, así podría determinarse como más exactitud los resultados. Como limitaciones de la investigación, se destaca la escasez de entrevistas a universitarios, ya que con 25 participantes no se podría determinar un colectivo tan numeroso.

- “Sí, porque son recursos útiles que enseñan a los alumnos de una manera diferente a la que

7. Referencias bibliográficas:

CIDUA (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas.*

Abril. Informe de la Comisión.

- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal
- Cruz, M. (2000). Formación pedagógica inicial del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 19-35.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia. Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, P., Elizalde, L. M., Amiama, J. F., Bernarás, E., Garaizar, J. M., y Monzón, F. J. (2009). El profesorado universitario ante las propuestas de cambio. Cuatro equipos docentes del Campus de Gipuzkoa ante los retos del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3).
- González, J., y Wagennar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, S. M., y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, (354), 47-70.
- Guerrero, M. (2014). La web docente. Una herramienta eficaz para el proceso de aprendizaje. En J.L, Alexandre (Coord.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de Tic. Experiencias en 2012* (pp. 63- 68). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Heraldo, C., Chiang, M.T., Ortiz, M., y Solar, M.I. (2012). *Conceptos fundamentales para la docencia universitaria: estrategias didácticas, evaluación y planificación*. Publicaciones de la Universidad de Concepción.
- Hiebert, J., y Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92-102.
- Huber, G. L. (2003). *AQUAD Seis for WINDOWS*.
- Iglesias, M. J, Lozano, I., y Pastor, F. R. (2011). Los discursos del profesorado novel universitario: un estudio sobre su práctica docente. *Enseñanza & Teaching*, 29(2), 23-44.
- Imbernon, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad, ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 37-46.

- Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. Publicaciones de University College Cork.
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for Practice: What do we mean?. *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 21-34.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S., y Roth, J. R. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers Evidence from Lesson Study. *Journal of teacher education*, 63(5), 368-375.
- López, C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. C., y Echeveste, M. E. (2014). El rol de las comunidades de aprendizaje en la construcción de una visión común para la enseñanza de computación en las escuelas. *Revista Iberoamericana de educación*, (65), 19-36.
- Morris, A. K., y Hiebert, J. (2011). Creating shared instructional products an alternative approach to improving teaching. *Educational Researcher*, 40(1), 5-14.
- Pescador, J. E. P. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (47), 21-41.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, para el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, BOE nº 224 (2003).
- Rodríguez, R. (2003). Reaprender a enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 79-84.

- Rodríguez, R. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 10(1), 4.
- Rosales, C. (2014). ¿Cómo será mi profesión de maestro? Tendencias pedagógicas. *Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 23, 29-44.
- Tomusk, V. (2006). *Creating the european area of Higher Education. Voices from the Periphery*. Países Bajos: Springer.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89