

4



ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y EDAD

*Comparative analysis on student's expectations at the
University of Seville by gender and age*

Margarita R. Rodríguez-Gallego* y Rosario Ordóñez-Sierra*

RESUMEN

En el presente artículo analizamos las percepciones de los estudiantes sobre sus intereses y expectativas en la Universidad en función del género y edad, para ello hemos realizado un análisis diferencial en cuatro dimensiones, realizando la Prueba T para muestras independientes. Las aportaciones de los estudiantes han sido recogidas a través de un cuestionario aplicado a 1082 estudiantes de la Universidad de Sevilla. Tras la aplicación de la técnica de análisis de datos diferencial hemos constatado que en las dimensiones Personal y Universidad se aprecian diferencias significativas a favor del sexo masculino; en cambio, en las dimensiones Curricular y Docente, las diferencias son para el sexo femenino. Los valores de medias de edad no ofrecen grandes diferencias salvo en la dimensión Curricular en favor de los estudiantes de 21 años.

* Universidad de Sevilla (España).

PALABRAS CLAVE: Expectativas; Estudiantes; Educación Superior; Género; Edad.

ABSTRACT

This article outlines the student's perceptions about interest and expectations in university by gender and age. We have performed a differential analysis in four dimensions, making the T test for independent samples. The student's contributions have been collected through a questionnaire conducted amongst 1082 students from the University of Seville. After the analysis, significant differences were observed between Personal and University dimensions for males, whereas for females the difference is between dimensions Curriculum and Teaching.

KEY WORDS: Expectations; Students; Higher Education; Gender; Age.

1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

El profundo cambio al que se ha venido sometiendo la universidad en los últimos años propiciado por los Planes de Convergencia con Europa parece haber impuesto criterios de racionalidad y eficacia a su misión. Para Ortega (2010) los cambios a los que se encuentra sometida la universidad están demandando una actuación urgente de las universidades, de los docentes y del resto de interlocutores de la comunidad educativa y, para Senent (2009) la universidad debe formar un determinado tipo de persona, más autónoma, más comprometida, más dispuesta a vivir en una sociedad multicultural con unas ciertas reglas de convivencia. Novoa (2010) y Teichler (2006) consideran que la reestructuración del Espacio Europeo de Educación Superior está ligada tanto a una nueva concepción de la responsabilidad ciudadana como al papel de la educación en una nueva organización del mercado laboral, exigiendo de los individuos que sean capaces de gestionar «su aprendizaje con autodisciplina, trabajando tanto de forma autónoma como en equipo» (CCE, 2008: 5-6); pero para Martínez García, García Domingo y Quintanal Díaz (2006) la realidad de este cambio pasará indefectiblemente por el crisol de la calidad, lo que determina que éste sea un criterio de pleno derecho a integrar en la vida académica del futuro universitario. Atendiendo a las premisas anteriormente reseñadas consideramos que a la hora de evaluar la calidad del servicio universitario debemos basarnos en la satisfacción de los usuarios, ya que se alcanzarán elevados niveles de calidad si se cubren las expectativas de los mismos; llegando, incluso Santiago, Tremblay, Basri y Arnal(2008) a considerar que el abandono de los estudios superiores puede ser un indicador de que los programas no responden a sus necesidades y expectativas. Por todo ello, hemos realizado un estudio comparado, por edad y género, para analizar las expectativas, opiniones,

creencias, conductas de los estudiantes respecto a los servicios e información que la Universidad les presta, actividades que oferta y sus posibilidades de participación en los Órganos de Gobierno. En los últimos años, se han puesto de relieve algunos datos que evidencian el grado de implicación y participación de los estudiantes universitarios en diferentes espacios y ámbitos (GONZÁLEZ, 2007). Las Jornadas sobre la Participación Estudiantil en las Universidades celebradas en Barcelona en el año 2005, con diferentes ponencias relacionadas con contextos de participación, canales de participación (PÉREZ, 2005) y balance de la participación de los estudiantes (ROVIRA, 2005) muestran este interés y la preocupación actual por el tema (SOLER; PASILLERA; PLANAS; FULLANA y VILÁ, 2010).

Ahora bien, mientras los estudiantes se quejan de la falta de estructuras que faciliten su participación, otros sectores de la comunidad universitaria subrayan el escaso interés de aquellos por participar, lo cual se constata, por ejemplo, en su mínima implicación a la hora de elegir representantes en los órganos de gobierno. Más allá de los lamentos mutuos, sabemos poco sobre las claves de la participación política de los estudiantes en la universidad como han indicado Michavila y Parejo (2008) y Jover, López y Quiroga (2011). Los estudiantes argumentan para no participar la falta de tiempo, pese a que diferentes estudios han demostrado que buena parte de los estudiantes más participativos son aquellos que compaginan trabajo y estudio (GONZÁLEZ, 2007) el tiempo disponible continúa siendo un argumento que aparece claramente como causa de la falta de implicación y de participación en diferentes procesos o espacios universitarios; teniendo presente que la representación estudiantil ha sido un tema olvidado en la universidad, salvo en los momentos de elecciones porque en ellas se corre el riesgo de cambiar el signo del poder académico, siendo capaces de decidir en numerosas ocasiones quién puede o debe ser rector, decano o director de un departamento (LORENZO et al., 2007). Encontramos estudios centrados en analizar el perfil del liderazgo femenino que han puesto de manifiesto la minoritaria representación de la mujer en los cargos directivos, tanto de enseñanzas universitarias como no universitarias (CÁCERES, LORENZO y SOLA, 2008; KAUFMAN, 1996; EGUSKIZA, 1996; GAIRÍN y VILLA, 1999).

De otra parte, hemos comparado las percepciones de los estudiantes, por edad y género, sobre aspectos referidos al ámbito curricular como son la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje referido a objetivos, contenidos, actividades, metodología, medios o recursos empleados en el aula, así como la evaluación.

Igualmente, hemos realizado un análisis comparativo sobre la consideración por los estudiantes de lo que debe ser un buen docente, en cuanto a su personalidad, tarea, relación interpersonal con los alumnos y su formación profesional y humana. Somos conscientes que el aprendizaje se da en el aula, no solamente cuando el docente es fuente del saber, sino también cuando es capaz de conmovir a los estudiantes. Esto ocurre, cuando el profesor es

cercano y tiene una filosofía de vida que la contagia, transmite palabras como interés, ilusión, seguridad, ayuda, personal, cercanía (CALVO y SUSINOS, 2010).

Actualmente, las evaluaciones de los estudiantes universitarios sobre la docencia de los profesores son un indicador de calidad docente muy utilizado (WORTHINGTON, 2002; RODRÍGUEZ-AYÁN, 2005). Son muchos los investigadores que dedican sus esfuerzos a indagar sobre cómo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas, centradas en el sujeto que aprende (LEÓN y LATAS, 2005) en el contexto del aula (ENTWISTLE y TAIT, 1990), en el marco institucional (RAMSDEN, MARTÍN y BOUDÉN, 1989) o en el currículum (GIMENO, 2008). Para Ortega (2010) en el momento actual, sobre todo desde la implantación del EEES, el perfil profesional del docente como eje central del proceso de cambio, ha adquirido un fuerte protagonismo, lo cual implica que el docente se enfrenta a un nuevo modelo educativo y a nuevos desafíos en su profesión.

En definitiva, esta investigación tiene como finalidad conocer las expectativas sobre su universidad, personales, curriculares y docentes, de los estudiantes sevillanos considerando su género y edad.

2. MÉTODO

2.1. Objetivo de la investigación

El objetivo general de este estudio es analizar si existen diferencias significativas en las expectativas, en función del género y edad de los estudiantes de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2012-2013.

2.2. Muestra

Para la selección de la muestra nos hemos basado en Downiey Heat (1983) utilizando un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado. Para la elección de los individuos que constituirían las muestras hemos estimado conglomerados, es decir, agrupamientos de turno mañana y tarde que de forma natural encontramos ya configurados en las respectivas poblaciones.

La población elegible estuvo formada por estudiantes de la Universidad de Sevilla, matriculados en el curso académico 2012-2013. El total de la población fue de 57.624 estudiantes, al tener una población tan extensa, realizamos un muestreo aleatorio. Finalmente, la muestra que ha participado en esta investigación asciende a un total de 1082 sujetos; de los cuales el 69,1% son mujeres, frente al 30,9% que son hombres. Tal y como se observa en la Tabla 1, presentamos las distintas Facultades agrupadas con sus respectivos porcentajes de participación.

Tabla 1. Porcentaje de Facultades participantes en la muestra

<i>Facultad</i>	%
Facultad de Ciencias de la Educación	19,4
Facultad de Psicología	12,0
Facultad de Farmacia	11,1
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	9,1
Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología	8,5
Facultad de Derecho	6,8
Facultad de Ciencias del Trabajo	5,5
Facultad de Bellas Artes	4,8
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Edificación	4,6
Facultad de Filología	4,2
Facultad de Turismo y Finanzas	3,8
Facultad de Medicina	3,5
Facultad de Comunicación	2,6
Escuela Técnica Superior de Ingeniería	2,4
Facultad de Odontología	1,7

Fuente: elaboración propia

2.3. Procedimiento

Hemos adaptado el *Cuestionario de Intereses Curriculares del Alumnado Universitario* (CICAU) de BARROSO (2001, 2009). Una vez adaptado y actualizado, realizamos la validez de constructo, fiabilidad y consistencia interna del nuevo cuestionario.

Para la validez de constructo realizamos una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema objeto de estudio y consulta realizada a 110 estudiantes sobre el contenido del cuestionario. Una vez verificadas las modificaciones planteadas por los estudiantes, para garantizar la validez de constructo fue hallado el peso de cada una de las dimensiones e ítems. De manera que los ítems cuyo peso fue valorado por debajo de 0,70 se eliminaron del cuestionario. Además de considerar que cada dimensión establecida estaba bien configurada si había tenido, al menos, tres ítems con pesos grandes (BEAVERS et al., 2013). El valor de coeficiente alfa de Cronbach para ambos cuestionarios indicó una alta consistencia interna. Para el Cuestionario de Intereses Curriculares del Alumnado Universitario (CICAU) fue de 0,72 y la adaptación del instrumento que hemos empleado en nuestra investigación *Cuestionario sobre Expectativas del Alumnado Universitario* (CEAU, ver anexo) es de 0,94.

2.4. Estructura del cuestionario

El total de 145 ítems que conformaron la adaptación del Cuestionario sobre Expectativas del Alumnado Universitario (CEAU) han sido agrupados en cuatro factores/dimensiones: personal, universidad, curricular y docente. Las pruebas realizadas

permiten considerar que la matriz de correlaciones resulta idónea para la aplicación de un análisis factorial (medida de adecuación de muestreo de KAISER-MEYER-OLKIN= 0,861 y $p= 0,000$).

El cuestionario ha sido cumplimentado por 1082 estudiantes de la Universidad de Sevilla.

3. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LOS RESULTADOS

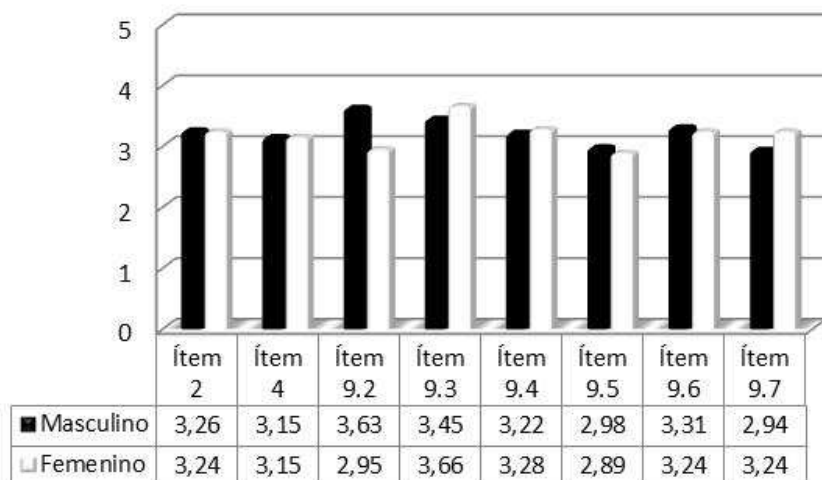
A continuación, se presenta un análisis diferencial a través del cual se ha comparado cada uno de los ítems en función de la variable género. Para ello, hemos realizado la Prueba T para muestras independientes. Este procedimiento ha sido utilizado para comparar las medias de dos grupos de casos, es decir, para la comparación entre las medias de dos poblaciones independientes (los individuos de una de las poblaciones son distintos a los individuos de la otra). En esta investigación se han comparado las poblaciones de hombres y mujeres. En esta prueba los sujetos se han asignado aleatoriamente a dos grupos, de forma que cualquier diferencia en la respuesta debe ser debida al tratamiento (o falta de tratamiento) y no a otros factores.

3.1. Dimensión personal

Tras aplicar la prueba T para muestras independientes y, resuelta la prueba de Levene, afirmamos que para tres de los ítems que conforman la dimensión personal, podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de varianzas entre el sexo masculino y el sexo femenino afirmando, con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas entre las varianzas de ambos grupos.

Para el ítem 2, ‘¿en qué medida se han cumplido las expectativas que tenías sobre la Universidad?’, el ítem 4, ‘¿responden las características de los profesores universitarios a tus expectativas?’, y el ítem 9.2, ‘señala tu interés por las actividades deportivas’, el grado de significación $p<0,05$. Como consecuencia de ello, para estos tres ítems existen diferencias significativas en función del sexo, favorables al masculino para dos de los tres ítems en cuestión (ítem 2 y 9.2).

Gráfico 1. Medias obtenidas para la Dimensión Personal en función de la variable género



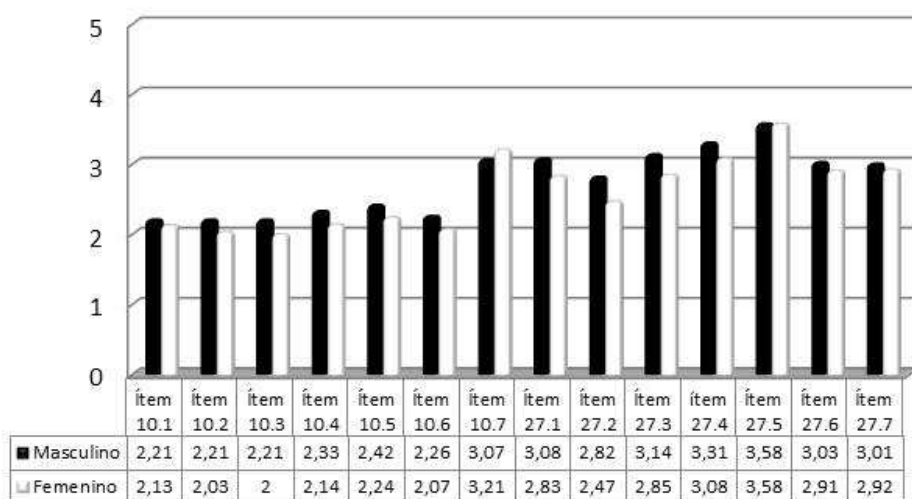
Fuente: elaboración propia

3.2. Dimensión Universidad

Tras aplicar la prueba T para muestras independientes y, resuelta de nuevo la prueba de Levene, afirmamos que para la mayoría de los ítems referidos a los órganos de gobierno de la Universidad (cinco ítems de siete posibles) existen diferencias significativas en función de la variable género.

Podemos observar cómo el sexo masculino manifiesta mayor interés por los órganos de gobierno frente al sexo femenino ya que para los ítems 10.2 (interés por participar en Junta de Gobierno), 10.3 (interés por participar en Junta de Centro), 10.4 (interés por participar en Consejo de Departamento), 10.5 (interés por participar como delegado de alumnos) y 10.6 (interés por participar como delegado de área) existen diferencias significativas en función de la variable género favorables al sexo masculino en todos los casos (siendo el valor del grado de significación $p < 0.05$ en todos los casos detallados).

Por otro lado y, atendiendo a esta misma dimensión, existen diferencias significativas en función del género para los ítems 27.1, 'grado de satisfacción con la disposición de los pupitres en tu aula' y 27.2, 'grado de satisfacción con el diseño y construcción de los pupitres para trabajar en clase'. Al igual que para los ítems anteriores, estas diferencias significativas (en función de la variable género) también son favorables al sexo masculino.

Gráfico 2. Medias obtenidas para la Dimensión Universidad en función de la variable género

Fuente: elaboración propia

3.3. Dimensión Curricular

Con respecto a los ítems referidos a los objetivos (ítems 11 y 12) para algunos de ellos, existen diferencias significativas en función de la variable género tras aplicar la prueba T para muestras independientes.

Para el ítem 11.1 (interés por que los objetivos sean elaborados por el profesorado), el ítem 11.3 (interés por que los objetivos sean elaborados por un grupo de personas relevantes), el ítem 11.4 (interés por que los objetivos sean elaborados por la Universidad y las empresas demandantes de puestos de trabajo), el ítem 11.5 (interés por que los objetivos sean elaborados en función de las verdaderas necesidades del mercado de trabajo), el ítem 11.7 (interés por que sean elaborados por el Espacio Europeo de Educación Superior) y el ítem 12.1 (los objetivos de elaboran para mejorar las relaciones sociales), podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de varianzas (grado de significación $p < 0,05$) y, en consecuencia, afirmar, con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas en función del género de la población encuestada. Dichas diferencias significativas son a favor del sexo femenino para todos los casos exceptuando el ítem 11.3.

En relación con los ítems sobre contenidos (ítems 13 y 14) se han obtenido diferencias significativas en función de la variable género tras aplicar la prueba T para muestras independientes para 5 ítems. Para el ítem 13.1, '¿te parece interesante que haya contenidos dirigidos a desarrollar la iniciativa económica?', el ítem 13.5, '¿te parece interesante que haya contenidos dirigidos a desarrollar la formación política?', el ítem 13.6, '¿te parece interesante que haya contenidos dirigidos a desarrollar la formación intelectual?', el ítem 14.2, 'grado de interés porque los contenidos sean elaborados teniendo en cuenta su

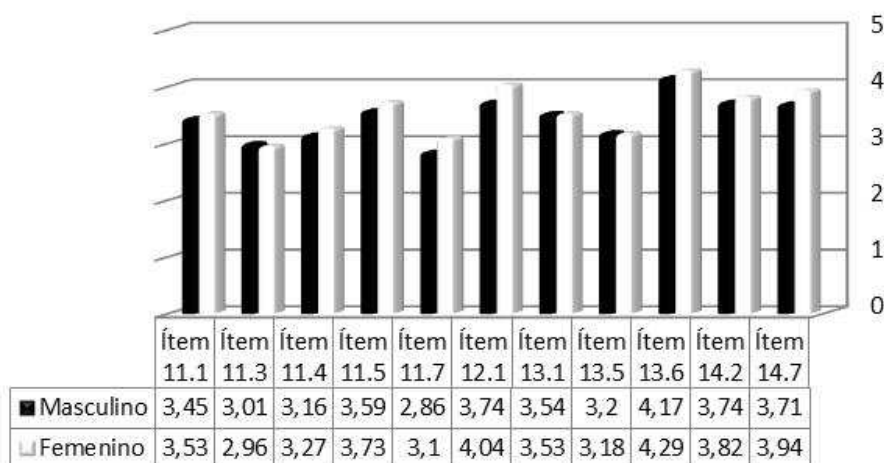
valor innovador', y el ítem 14.7, 'grado de interés porque los contenidos sean elaborados teniendo en cuenta la continuidad con las demás asignaturas', se ha obtenido un grado de significación $p < 0,05$. Como consecuencia de ello, rechazamos la hipótesis nula de igualdad de varianzas y, afirmamos, con un 95% de confianza, que existen diferencias estadísticamente significativas. En esta ocasión para los ítems 13.6, 14.2 y 14.7, las diferencias significativas son para las mujeres. Por otro lado, para los ítems 13.1 y 13.5, las diferencias significativas son para los hombres.

En relación con los ítems referidos a las actividades (ítems 15 y 16), se han obtenido diferencias significativas en función de la variable género para dos de ellos. Para el ítem 15.1, 'interés por realizar actividades que motiven al alumnado a realizarse como persona', y el ítem 16.4, 'interés por realizar actividades colaborando con empresas', se ha obtenido un valor de grado de significación $p < 0,05$, tras aplicar la prueba T para muestras independientes. Como consecuencia de ello, podemos afirmar, con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas a favor del sexo femenino para ambos ítems.

Atendiendo a los ítems relacionados con las estrategias y medios de enseñanza (ítems 17 y 19), hemos observado diferencias significativas para los ítems 17.7, 'cómo son de interesantes para ti los debates', 19.3, 'cuál es tu grado de interés por la utilización del proyector de diapositivas', 19.5, 'cuál es tu grado de interés por la utilización de los vídeos' y 19.7, 'cuál es tu grado de interés por no utilizar ningún medio'. Según los resultados arrojados, el sexo masculino muestra mayor interés frente al sexo femenino por el desarrollo de debates en clase (ítem 17.7) y por no utilizar ningún medio de enseñanza (ítem 19.7). Por otro lado, las mujeres muestran mayor interés por la utilización del proyector de diapositivas (ítem 19.3) y el uso de vídeos (ítem 19.5) como medios de enseñanza.

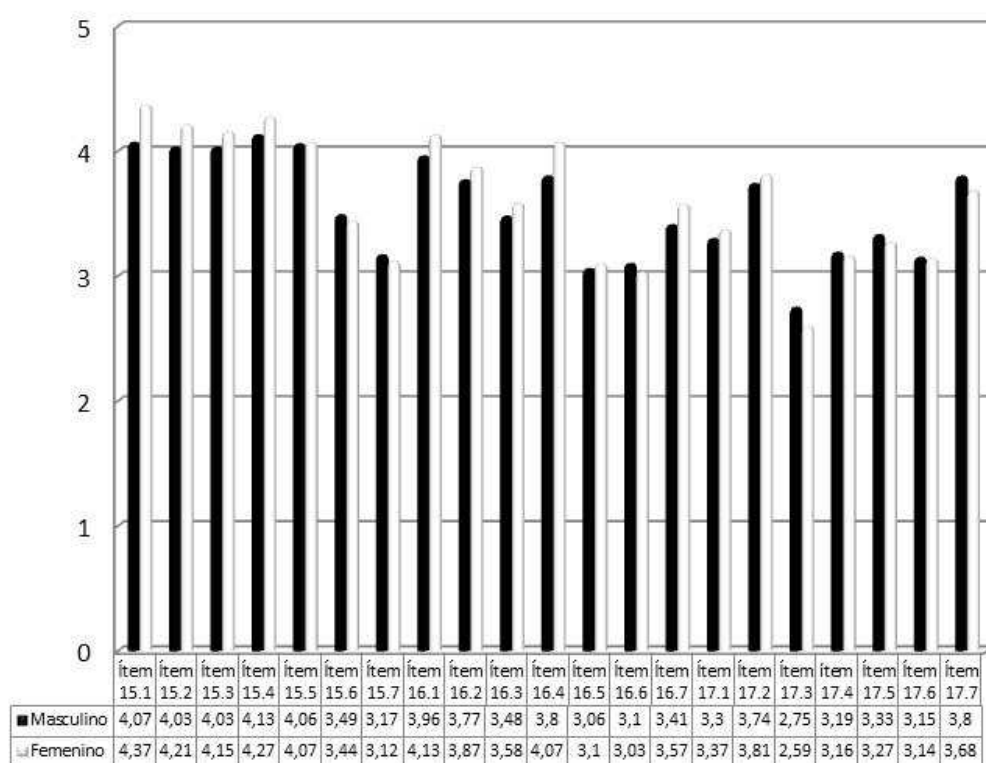
Por último y, en relación con la evaluación, se han encontrado diferencias significativas para el sexo femenino en el ítem 20.1, 'grado de interés por que el profesorado explique con precisión los criterios de evaluación que va a utilizar'.

Gráfico 3. Medias obtenidas para la Dimensión Curricular en función de la variable género (ítems del 11 al 14)



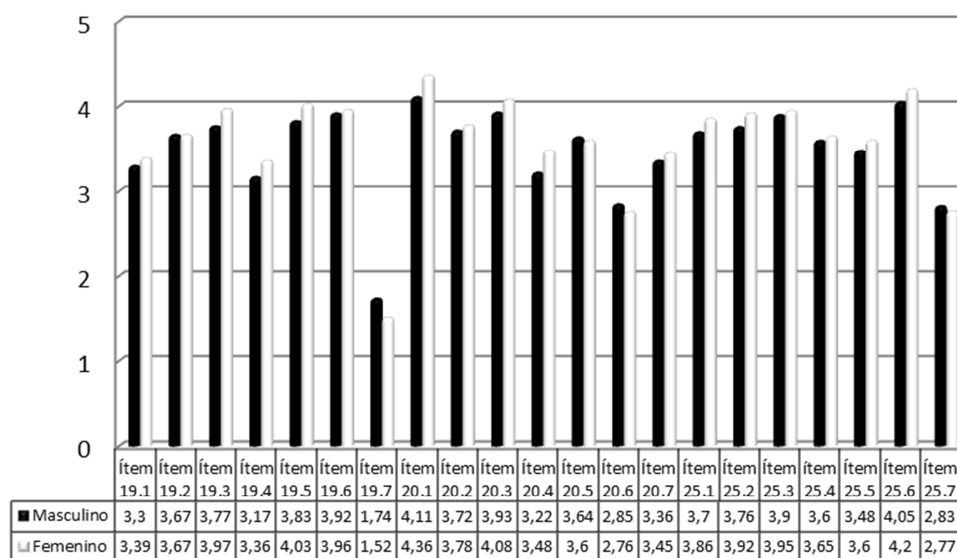
Fuente: elaboración propia

Gráfico 4. Medias obtenidas para la Dimensión Curricular en función de la variable género (ítems del 15 al 17)



Fuente: elaboración propia

Gráfico 5. Medias obtenidas para la Dimensión Curricular en función de la variable género (ítems 19, 20 y 25)



Fuente: elaboración propia

3.4. Dimensión Docente

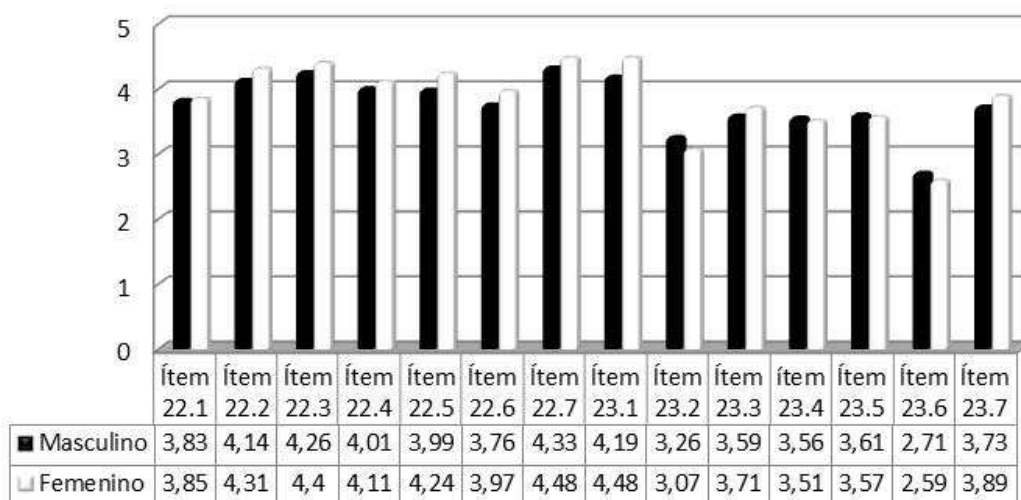
En relación con la actitud del profesorado con respecto a la enseñanza de su materia (ítem 22), se han observado diferencias significativas para dos ítems. Para el ítem 22.6, ‘grado de interés por que el profesorado incluya en su programa la formación humana de su alumnado’, y el ítem 22.7, ‘grado de interés por que el profesorado demuestre entusiasmo en su forma de enseñar’, se ha obtenido un valor del grado de significación de $p < 0,05$. Como consecuencia de ello, podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de varianzas y afirmar, con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas para dichos ítems con respecto a las mujeres.

Respecto a la metodología (ítem 23), tras aplicar la prueba T para muestras independientes, podemos afirmar que existen diferencias significativas para dos ítems. Para el ítem 23.1, ‘grado de interés porque el profesorado motive al alumnado para que se interese por la materia’ y el ítem 23.7, ‘grado de interés porque el profesorado tenga en cuenta el clima relacional’, se ha obtenido un valor del grado de significación de $p < 0,05$. Como consecuencia de ello, podemos afirmar, con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas para el sexo femenino en ambos ítems.

Por último y, para la relación profesorado-alumnado (ítem 24), tras aplicar la prueba T para muestras independientes se han obtenido diferencias estadísticamente significativas

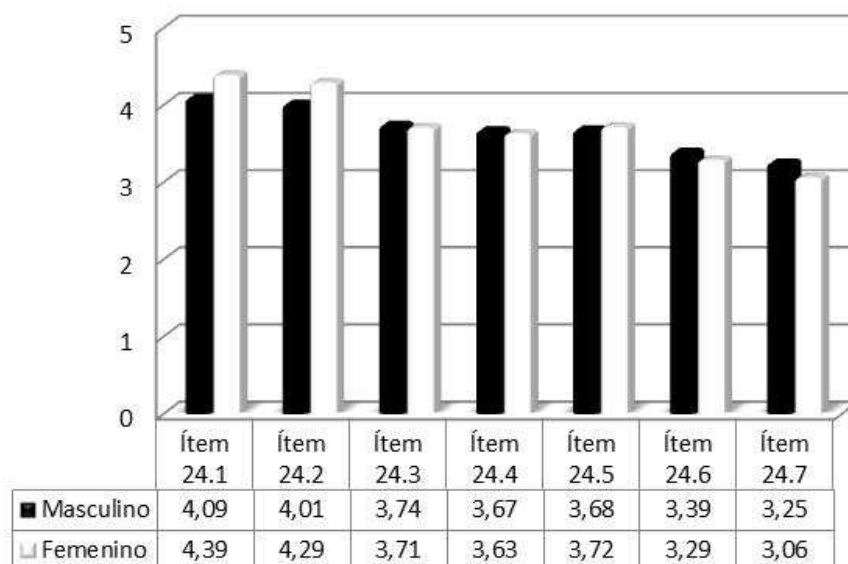
para el sexo femenino en el ítem 24.1, ‘grado de interés porque el profesorado respete la diferencias de opinión y acepte la crítica constructiva’.

Gráfico 6. Medias obtenidas para la Dimensión Docente en función de la variable género (ítems 21, 22 y 23)



Fuente: elaboración propia

Gráfico 7. Medias obtenidas para la Dimensión Docente en función de la variable género (ítem 24)



Fuente: elaboración propia

4. DIFERENCIAS EN LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DE LA EDAD

En último lugar y, para completar la descripción de las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sus expectativas, se ha realizado un análisis diferencial de las dimensiones estudiadas en función de la edad de la muestra encuestada. A través del análisis de la varianza (ANOVA) se han contrastado los valores medios en cada área, con el fin de determinar si las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas. Para ello, hemos seleccionado las edades en las que existen 10 o más casos registrados eliminando por tanto aquellas edades para las cuales la población es inferior a 10.

Los resultados de estos análisis se presentan en función de las cuatro dimensiones identificadas.

4.1. Dimensión Personal

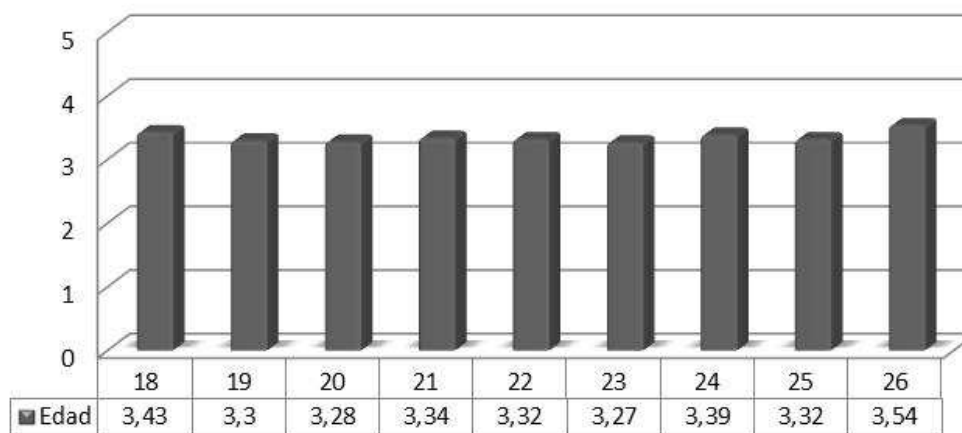
Los intereses y expectativas que presenta el alumnado encuestado en relación a la dimensión personal son valorados de forma similar por todos los estudiantes encuestados, independientemente de la edad de los mismos. Como se muestra en la Tabla 2 y se ha representado en el gráfico 8, las puntuaciones medias para la dimensión personal en función de la edad oscilan entre el valor 3,28 y 3,54.

Tras aplicar la prueba de análisis de la varianza para la comparación de medias (asumiendo varianzas iguales) se obtiene un valor de $F=1,302$ y $p=0,239$. Como consecuencia de ello, podemos afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas para la dimensión personal en función de la edad de la muestra encuestada.

Tabla 2. Medias Dimensión Personal en función de la edad de la muestra

<i>Edad</i>	<i>Media</i>
18	3,43
19	3,30
20	3,28
21	3,34
22	3,32
23	3,27
24	3,39
25	3,32
26	3,54

Fuente: elaboración propia

Gráfico 8. Medias Dimensión Personal en función de la edad de la muestra

Fuente: elaboración propia

4.2. Dimensión Universidad

Respecto a la segunda dimensión referida a los ítems que aportan información en relación al interés de los estudiantes sobre los tipos de estudios, las prácticas y salidas profesionales, la participación en órganos de gobierno de la Universidad y las dependencias e instalaciones propias de la facultad, las puntuaciones de media alcanzadas oscilan entre los valores 2,70 y 3,13 (ver tabla 3 y gráfico 9).

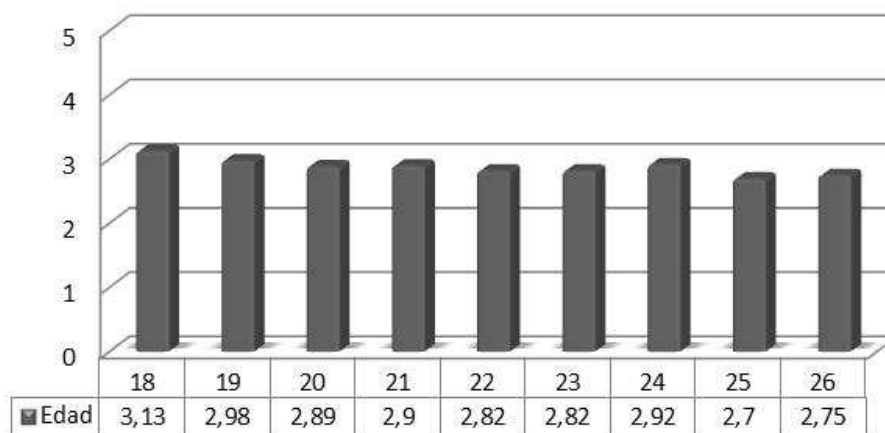
Tras aplicar el análisis de la varianza para la comparación de medias (asumiendo varianzas iguales y ejecutando prueba de TUKEY), los resultados arrojados manifiestan diferencias estadísticamente significativas entre las edades 18-22 años y 18-25 años de edad, siendo los valores de $F= 2,880$ y $p= 0,004$.

Tabla 3. Medias Dimensión Universidad en función de la edad de la muestra

<i>Edad</i>	<i>Media</i>
18	3,13
19	2,98
20	2,89
21	2,90
22	2,82
23	2,82
24	2,92
25	2,70
26	2,75

Fuente: elaboración propia

Gráfico 9. Medias Dimensión Universidad en función de la edad de la muestra

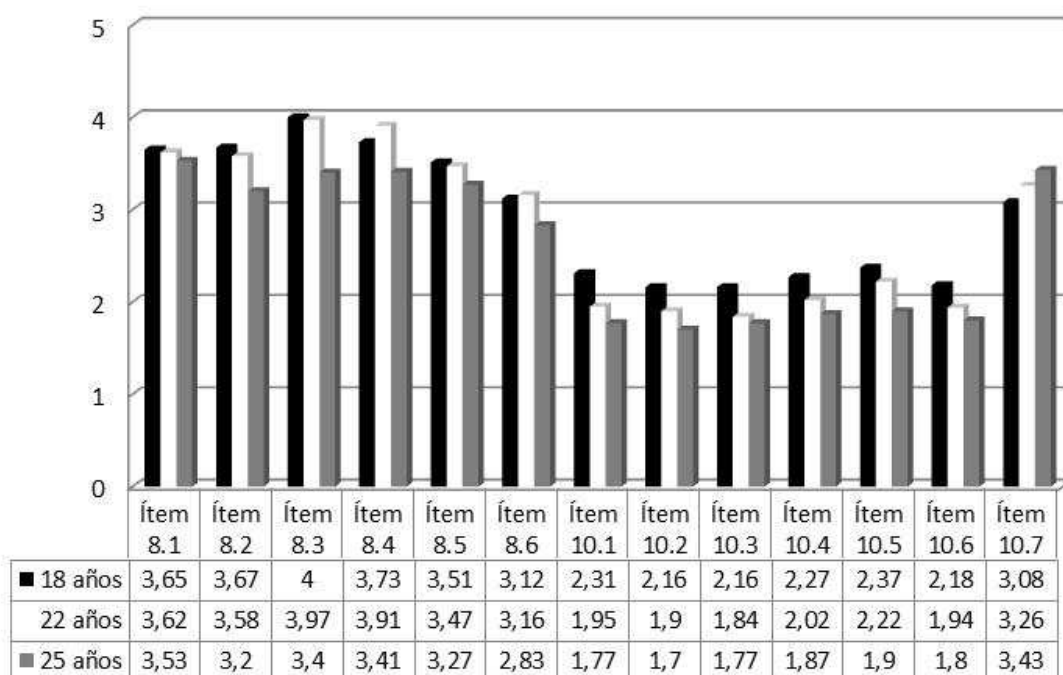


Fuente: elaboración propia

Si se observa el gráfico 10 y, atendiendo al intervalo de 18 y 22 años de edad se puede comprobar, como para casi la totalidad de los ítems, las diferencias significativas en función de la edad son favorables a los 18 años en detrimento de los 22 años de edad, exceptuando los ítems 8.4 (estudios que se imparten en otras universidades europeas), 8.6 (encuestas internas realizadas a los profesores) y 10.7 (no participar en ningún órgano de gobierno de la universidad).

Por otro lado, si se comparan las medias obtenidas entre los 18 y 25 años de edad se obtienen los mismos resultados que con la comparación anterior. Para la totalidad de los ítems, las diferencias significativas son a favor de los estudiantes de 18 años de edad (exceptuando el ítem 10.7).

Como consecuencia de ello, se puede afirmar que los estudiantes encuestados con 18 años de edad muestran mayor interés por los aspectos relacionados con la dimensión universidad frente a los de 22 y 25 años de edad.

Gráfico 10. Comparación de medias para los ítems referidos a la Dimensión Universidad

Fuente: elaboración propia

4.3. Dimensión Curricular

Los resultados arrojados para la dimensión curricular muestran puntuaciones que oscilan entre los valores 3,59 y 3,90.

El análisis de varianza para las medias en esta dimensión (aplicando la prueba de TUKEY) nos revela que existen diferencias significativas entre las medias de los grupos correspondientes a los 20 y 21 años de edad ($F= 2,175$, $p= 0,027$).

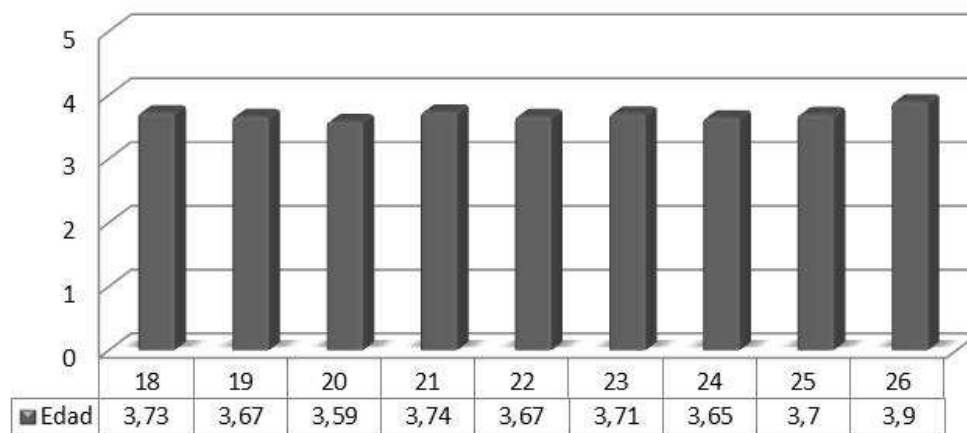
Los valores de media obtenidos para cada una de los grupos en función de la dimensión en cuestión son los que se reflejan en el gráfico 11 y tabla 4.

Tabla 4. Medias Dimensión Curricular en función de la edad de la muestra

<i>Edad</i>	<i>Media</i>
18	3,73
19	3,67
20	3,59
21	3,74
22	3,67
23	3,71
24	3,65
25	3,70
26	3,90

Fuente: elaboración propia

Gráfico 11. Medias Dimensión Curricular en función de la edad de la muestra



Fuente: elaboración propia

Atendiendo a los gráficos 12, 13 y 14 se puede observar cómo para los ítems referidos a los objetivos (ítems 11 y 12), las diferencias significativas son favorables al grupo de estudiantes de 21 años de edad exceptuando el ítem 11.3, ‘interés porque los objetivos sean elaborados por un grupo de personas relevantes’ cuyo valor de media es favorable para el grupo de 20 años de edad.

Con respecto a los ítems relacionados con los contenidos (ítems 13 y 14) se repite el mismo patrón de respuesta que para el elemento curricular anterior. El grupo de estudiantes de 21 años de edad muestra mayor interés por los aspectos relacionados con los contenidos frente al grupo de 20 años de edad, exceptuando de nuevo un único ítem, el ítem 14.7, ‘grado de interés porque los temas de las asignaturas tengan continuidad con las demás asignaturas de otros cursos’.

En relación con los ítems referidos a las actividades (ítems 15 y 16), de nuevo, observamos que para casi la totalidad de los ítems (exceptuando el 16.5, ‘actividades en régimen de seminario’) los estudiantes de 21 años de edad alcanza valores de media superior frente a los de 20 años de edad.

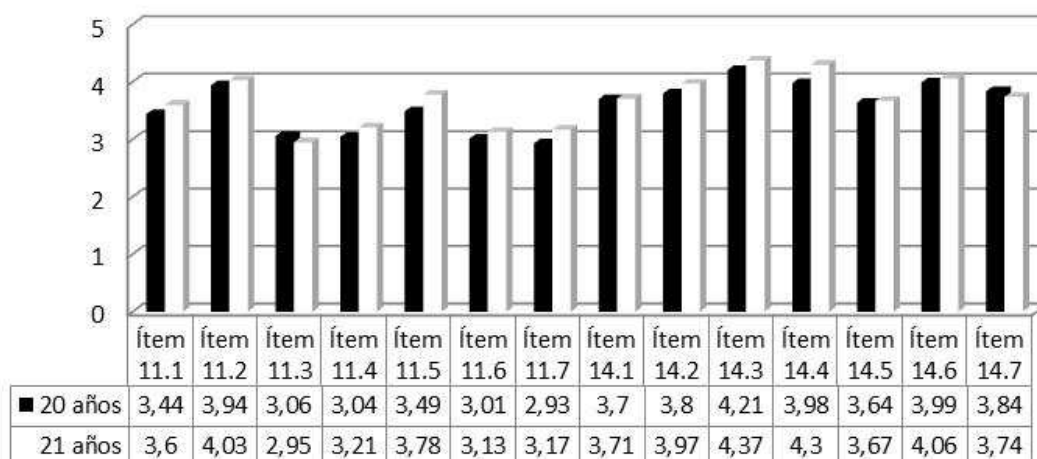
En cuanto a las estrategias de enseñanza (ítems 17 y 18), son cinco los ítems favorables al grupo de 20 años de edad: el ítem 17.3, ‘grado de interés porque el alumnado explique los temas en clase’, el ítem 17.4, ‘grado de interés porque los trabajos se realicen en pequeños grupos y el profesorado rote por los grupos según necesidades de los mismos’, el ítem 17.5, ‘grado de interés porque el profesorado realice una demostración que luego será replicada por el estudiantado’, el ítem 18.2, ‘grado de interés porque el profesorado utilice la lección magistral como norma’ y, por último, el ítem 18.3, ‘grado de interés porque el profesorado no utilice la lección magistral’.

Atendiendo a los ítems referidos a los medios utilizados para la enseñanza (ítem 19), en este caso, existe igualdad de número de ítems favorables al grupo de estudiantes de 20 años de edad frente al grupo de estudiantes de 21 años de edad. Los ítems 19.4, 19.5 y 19.7, referidos al proyector de transparencias, vídeos y la no utilización de ningún medio respectivamente, obtienen un valor de media favorable para el estudiantado de 20 años de edad. Por otro lado, los ítems 19.1, 19.2 y 19.3, referidos a la pizarra de encerado, la pizarra digital y el proyector de diapositivas respectivamente, alcanzan valores de medias favorables a los estudiantes de 21 años de edad.

Por último, en cuanto a los ítems referidos a la evaluación de los conocimientos (ítems 20 y 25), al igual que para el aspecto anterior existe una mayor equidad. Los ítems 20.2, 20.7, 25.2, 25.5 y 25.7 referidos a la evaluación con exámenes, la corrección de los mismos con rapidez, la generosidad en las calificaciones y la mayor validez de la parte teórica frente a la práctica, obtienen mayor valor de media para el grupo de estudiantes de 20 años de edad frente a los estudiantes de 21. Por otro lado, para el resto de ítems, 20.1, 20.4, 20.5, 20.6, 25.1, 25.3, 25.4 y 25.6 relacionados con la explicación con precisión de los criterios de evaluación, calificar a través de exámenes por temas, calificar mediante trabajos, calificar mediante preguntas clase, calificar atendiendo a unos criterios preestablecidos, juzgar a los estudiantes por sus trabajos y no por otros aspectos, no admitir favores personales del alumnado y evaluar el interés mostrado por la asignatura durante el curso respectivamente, los valores de media son favorables al grupo de estudiantes de 21 años de edad frente a los estudiantes de 20.

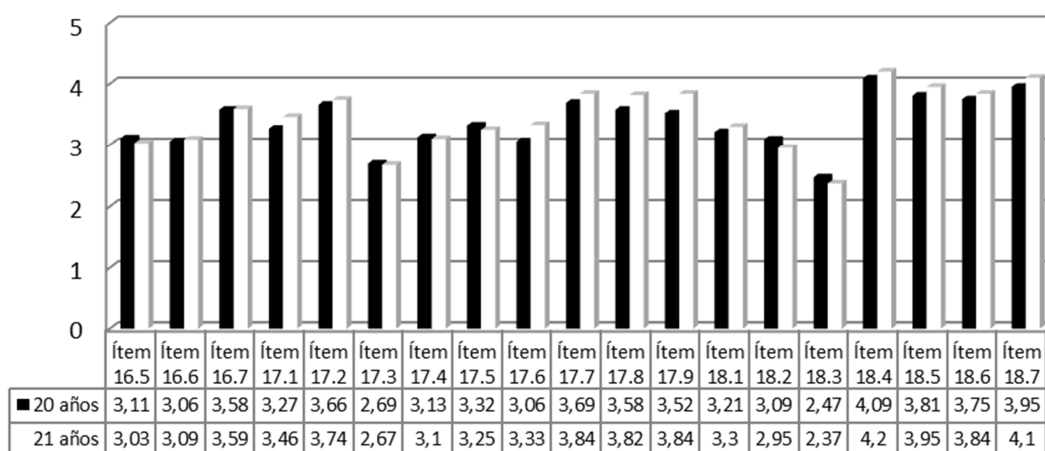
Por todo ello se puede afirmar que los estudiantes de 21 años, ante los elementos curriculares, presentan mayor interés que para el resto de edades.

Gráfico 12. Comparación de medias para los ítems referidos a la Dimensión Curricular (ítems 11 y 14)



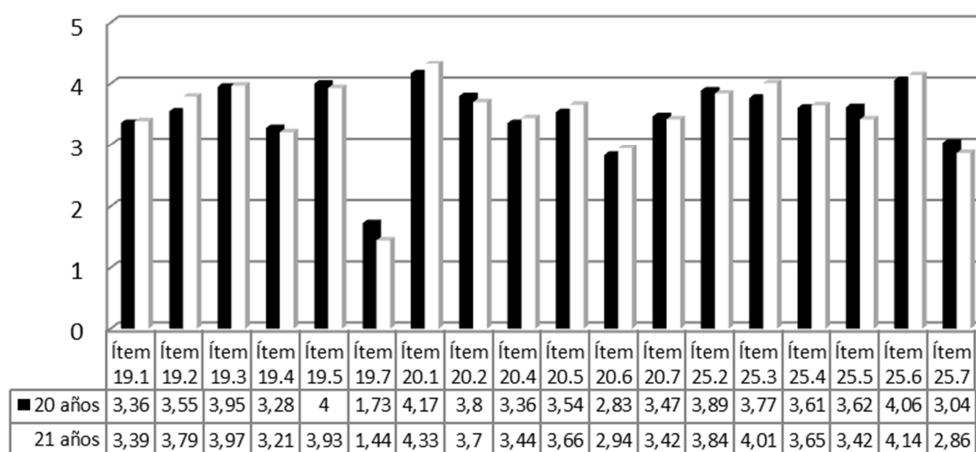
Fuente: elaboración propia

Gráfico 13. Comparación de medias para los ítems referidos a la Dimensión Curricular (ítems 16-18)



Fuente: elaboración propia

Gráfico 14. Comparación de medias para los ítems referidos a la Dimensión Curricular (ítems 19, 20 y 25)



Fuente: elaboración propia

4.4. Dimensión Docente

En relación con las puntuaciones de media alcanzadas en esta dimensión, oscilan entre los valores de 3,54 y 3,74 (ver tabla 5 y gráfico 15).

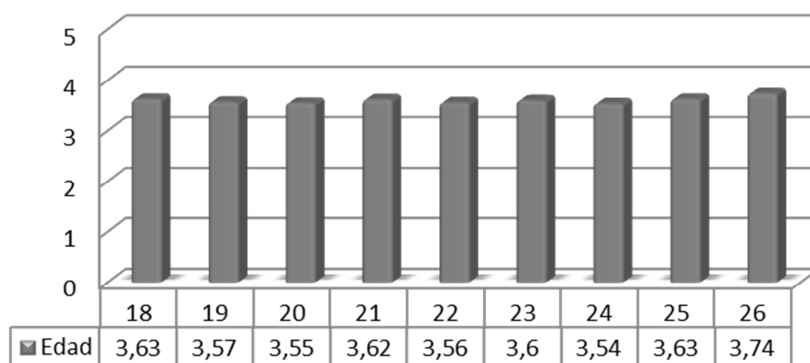
Tras realizar el análisis de la varianza (ANOVA) para esta dimensión en función de la edad de los participantes en esta investigación, los resultados reflejan que las opiniones registradas no difieren significativamente entre los diversos grupos de edades siendo $F=0,663$ y $p=0,724$.

Tabla 5. Medias Dimensión Docente en función de la edad de la muestra

<i>Edad</i>	<i>Media</i>
18	3,63
19	3,57
20	3,55
21	3,62
22	3,56
23	3,60
24	3,54
25	3,63
26	3,74

Fuente: elaboración propia

Gráfico 15. Medias Dimensión Curricular en función de la edad de la muestra



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Introducir la variable género en el análisis diferencial de los datos, se ha considerado importante ya que se quería establecer si se podrían producir diferencias en los intereses, actitudes, expectativas, valoraciones y opiniones entre los hombres y las mujeres. Y, se puede reseñar para la variable género las siguientes conclusiones:

- En la *dimensión personal*, los hombres argumentan que se han cumplido sus expectativas sobre la universidad, en cambio, las mujeres no son tan optimistas. En cuanto a las actividades ofertadas los hombres prefieren las deportivas. La tasa de práctica deportiva de los hombres ha superado en 18 puntos a la de las mujeres en 2010. Tal diferencia se ha mantenido durante las tres últimas décadas con unos valores que han oscilado entre el 15% y el 19% (GARCÍA y LLOPIS, 2011). Creemos que los modos que tienen los hombres y las mujeres en España de entender, vivir y relacionarse con el sistema deportivo tiene profundas raíces culturales.

- La *dimensión Universidad*, aglutina ítems que aportan información en relación a las expectativas sobre los tipos de estudios, las prácticas, salidas profesionales, la participación en órganos de gobierno de la Universidad y las dependencias e instalaciones propias de la facultad, otorgando al sexo masculino un mayor interés por los órganos de gobierno y con el grado de satisfacción con el diseño y construcción de los pupitres para trabajar en clase (BARROSO, 2009). Estos datos avalan investigaciones en las que las diferencias de participación en el sistema educativo formal entre hombres y mujeres, a favor de los primeros, es una tendencia histórica confirmada por mediciones precisas realizadas por la UNESCO (CARREÑO, 2009). Jover et. al. (2011), concluyó que los estudiantes prefieren las modalidades de participación que supongan una iniciativa y control individuales, sea mediante la intervención en foros, la presentación de solicitudes o la elección de representantes.
- La *dimensión Curricular*, con respecto a los ítems referidos a los *objetivos, contenidos, actividades y evaluación*, presenta diferencias significativas a favor de las mujeres. En cambio, para *las estrategias y medios de enseñanza*, los hombres muestran mayor interés por el desarrollo de debates en clase y prefieren que no se utilice ningún medio de enseñanza, al contrario que las mujeres que prefieren utilizar medios variados y trabajar por proyectos o en pequeños grupos. Podemos interpretar estos resultados a la luz de hechos médicos considerando que las mujeres son más reflexivas pues utilizan ambos hemisferios cerebrales, mientras que el hombre presenta una fuerte inclinación a utilizar sólo el hemisferio izquierdo para la resolución de problemas. De ahí que la mujer, al enfrentarse a una situación, no contempla sólo un enfoque, sino muchos al mismo tiempo. Eso es el procesamiento paralelo masivo o “multifocalidad” y les permite a las mujeres tomar en cuenta muchos más aspectos cuando se enfrentan a una situación (LÓPEZ MORATALLA, 2011; GÓMEZ SÁNCHEZ, OVIEDO MARÍN, GÓMEZ SÁNCHEZ y LÓPEZ GAMA, 2012).
- La *dimensión Docente*, en relación con la *actitud del profesorado con respecto a la enseñanza de su materia, metodología y, relación profesorado-alumnado* ofrece diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres lo que implica que dan más importancia a la vía relacional que a la técnica.

Por último, presentamos de forma global, las diferencias en las percepciones de los estudiantes en función de la *edad*. Del mismo modo, nos parecía pertinente incluir esta variable porque creíamos conveniente saber dónde se concentraban las expectativas y mayores frecuencias en torno a dicha variable, ello significaba que los alumnos adoptarían una determinada postura crítica y para ello, a veces, se necesita una madurez que no siempre los sujetos más jóvenes puedan tener (BARROSO, 2009):

- En la *dimensión personal* no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad de la muestra encuestada.
- *Dimensión Universidad*, los resultados arrojados manifiestan que los estudiantes de 18 años de edad muestra mayor interés por los aspectos relacionados con su universidad. Esto puede ser debido a que inician su periplo por la universidad y están ávidos por conocer su funcionamiento y estructura.
- *Dimensión Curricular*, atendiendo a los *objetivos, contenidos y actividades* las diferencias significativas son favorables al grupo de estudiantes de 21 años de edad; en cuanto a las *estrategias de enseñanza* son favorables al grupo de estudiantes de 20 años de edad. Sobre los ítems referidos a los *medios utilizados para la enseñanza*, la elección del proyector, vídeos y el no utilizar ningún medio respectivamente, obtienen un valor de media favorable para el estudiantado de 20 años de edad. Y, los referidos a la pizarra de encerado, la pizarra digital y el proyector de diapositivas respectivamente, alcanzan valores de medias favorables a los estudiantes de 21 años de edad. Por último, en cuanto a la *evaluación* de los conocimientos; los ítems referidos a la evaluación con exámenes, la corrección de los mismos con rapidez, la generosidad en las calificaciones y la validez de la parte teórica frente a la práctica, obtienen mayor valor de media para el grupo de estudiantes de 20 años de edad frente a los estudiantes de 21. Por otro lado, para los ítems relacionados con la explicación con precisión de los criterios de evaluación, calificar a través de exámenes por temas, calificar mediante trabajos, calificar mediante preguntas en clase, calificar atendiendo a unos criterios preestablecidos, juzgar a los estudiantes por sus trabajos y no por otros aspectos, no admitir favores personales del alumnado y evaluar el interés mostrado por la asignatura durante el curso respectivamente, los valores de media son favorables al grupo de estudiantes de 21 años de edad frente a los estudiantes de 20. Por todo ello, a pesar de que para algunos aspectos existe una mayor igualdad en el interés de los estudiantes de 20 años de edad, la mayoría de los aspectos curriculares son de mayor interés para los estudiantes de 21 años de edad. Consideramos, que esto puede ser debido a que llevan tres y cuatro años en la universidad y son expertos conocedores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que la edad más avanzada les permite realizar valoraciones y/o críticas más profundas de los mismos.

Dimensión Docente, los resultados reflejan que las opiniones registradas no difieren significativamente por edades.

En definitiva, los resultados obtenidos en este estudio concuerdan parcialmente con los alcanzados en las investigaciones de Barroso (2009), Gairín y Darder (1994), Cáceres, Lorenzo y Sola (2008), Carreño (2009) y Calvo y Susinos (2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, P. (2001): *Intereses Curriculares de los Alumnos Universitarios*. Tesis Doctoral inédita (Universidad de Sevilla).
- BARROSO, P. (2009): *Investigación Educativa: enseñar en la universidad* (Sevilla, Edición Digital@tres, S.L.L.).
- BEAVERS, A.S., LOUNSBURY, J.W, RICHARDS, J.K.; HUCK, S.W., SKOLITS, G.J. y ESQUIVEL, S.L. (2013): Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research & evaluation*, 18 (6). Descargado de <http://pareonline.net/pdf/v18n6.pdf>
- CALVO, A. y SUSINOS, T. (2010): Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), pp. 75-88.
- CÁCERES, P.; LORENZO, M. y SOLA, T. (2008): Evaluación de la representación estudiantil en la universidad desde un enfoque de género: diseño de un cuestionario, *Enseñanza*, 26, pp. 137-164.
- CARREÑO, M. (2009): Desigualdades, género y educación básica, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 193-214.
- CCE (2008): Mejorar las competencias en el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas–Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, (Bruselas: documento COM, 425 final).
- DOWNIE, N.M. y HEATH, R.W. (1983): *Métodos Estadísticos Aplicados* (Madrid, Del Castillo).
- EGUSKIZA, M.^a J. (1996): Mujeres y Gestión Educativa, en J. GAIRÍN y P. DARDER (Coords.). *Organización y Gestión de Centros Educativos* (Barcelona, Praxis).
- ENTWISTLE, N. y TAIT, H. (1990): Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments, *Higer Education*, 19, pp. 169-194.
- GAIRÍN, J. y DARDER, P. (1994): *Organización de centros educativos. Aspectos básicos* (Barcelona, Praxis).
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (Eds.) (1999): *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- GARCIA, M. y LLOPIS, R. (2011): El deporte en España. Un enfoque sociológico del Informe de la Fundación Encuentro. Descargado de www.fund-encuentro.org/informe_espana/descargar.php?id=2011-2-PII
- GIMENO, J. (2008): *Educación por competencias. Qué hay de nuevo?* (Madrid, Morata).
- GÓMEZ SÁNCHEZ, M.A., OVIEDO MARÍN, R., GÓMEZ SÁNCHEZ, A. y LÓPEZ GAMA, H. (2012): Estilos de aprendizaje en los estudiantes universitario con base en el modelo de hemisferios cerebrales. *Revista académica de Investigación*, 11. Descargado de www.eumed.net/rev/tlatemoani/11/hemisferios-cerebrales.pdf

- GONZÁLEZ, I. (Coord.) (2007): *Participació, política i joves. Una aproximació a les pràctiques polítiques, la participació social i l'afecció política de la joventut catalana*. (Barcelona, Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya).
- JOVER OLMEDA, G., LÓPEZ MARTÍN, E. y QUIROGA UCEDA, P. (2011): La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria, *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 69-91.
- KAUFMANN, A. (1996): Tercer milenio y liderazgo femenino, en L. NUÑO GÓMEZ (Coord.). *Mujeres de lo privado a lo público* (Madrid, Tecnos).
- LEÓN, B. y LATAS, C. (2005): Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), pp. 45-48.
- LÓPEZ MORATALLA, N. (2011): Cerebro femenino. *Temas d'avui*, 39. Descargado de http://www.temesdavui.cat/es/revista/39/estudios/cerebro_femenino
- LORENZO, M. et al. (2007): El liderazgo estudiantil en la universidad: Un cuestionario para evaluar sus percepciones, *Revista para la Gestión de Centros Educativos. Praxis*. Grupo Wolters Sección Artículos. Wolters Kluwer Espana, 1-17. Descargado de www.gestiondecentros.com
- MARTÍNEZ GARCÍA, M.M.; GARCÍA DOMINGO, B. y QUINTANAL DÍAZ, J. (2006): El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado, *Revista Educación XXI*, 9, pp. 183-198.
- MICHAVILLA, F. y PAREJO, J.L. (2008): Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia, *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 85-118.
- NÓVOA, A. (2010): La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 23-41.
- ORTEGA, M.^a C. (2010): Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 305-327.
- PÉREZ, D. (2005): *Formes de participació: quins canals?*. Jornades sobre la Participació Estudiantil a les Universitats (Barcelona, 14 desembre).
- RAMSDEN, P., MARTIN, E. y BOWDEN, J. (1989): School environment and sixth form pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59 (2), pp. 129-142.
- RODRÍGUEZ-AYÁN, M.N. (2005): La perspectiva estudiantil sobre el desempeño del profesor: un modelo de regresión logística ordinal. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada (REMA)*, 10 (1), pp. 1-13.
- ROVIRA, M. (2005): *Balanç de la participació estudiantil a les universitats*. Jornades sobre la Participació Estudiantil a les Universitats (Barcelona, 14 desembre).

- SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E. y ARNAL, E. (2008): *Tertiary Education for the knowledge Society* (vol. 1) (Paris, OCDE).
- SENET, J.M. (2009): Presentación del monográfico: La SEEC y el proceso de Convergencia Europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 13-26.
- SOLER, P., PASILLERA, M., PLANAS, A., FULLANA, J. y VILÁ, M. (2010): La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora, *Revista de Educación*, 358, pp. 542-562.
- TEICHLER, U. (2006): El Espacio Europeo de Educación Superior: Visiones y realidades de un proceso necesario de convergencia, *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 37-79.
- WORTHINGTON, A. (2002): The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: a case study in finance education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (1), pp. 49-64.

PROFESIOGRAFÍA

Margarita R. Rodríguez-Gallego

Licenciada en Ciencias de la Educación. Trabaja como profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de Investigación GID HUM-390, desde el curso 2000/01, en el mismo viene desarrollando tareas de investigación en el campo de la didáctica general; tecnologías de la información y la comunicación en los distintos niveles educativos; la mejora del prácticum en el Grado de Pedagogía e investigación en Comunidades de Aprendizaje. **Datos de contacto:** Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla. E-mail: margaguez@us.es.

Rosario Ordóñez-Sierra

Licenciada y Doctorada en Pedagogía. Trabaja como Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de Investigación GID HUM-959, en el mismo desarrolla tareas de investigación en el campo de la formación profesional, al mismo tiempo que lo compagina con investigaciones que forman parte de áreas de trabajo como son la cooperación familia-escuela, la mejora y desarrollo del prácticum en el Grado de Pedagogía e investigación en Comunidades de Aprendizaje. **Datos de contacto:** Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización

Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla. E-mail: rordonez@us.es.

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2013.

Fecha de revisión: 2 de febrero de 2014 y 17 de febrero de 2014.

Fecha de aceptación: 3 de mayo de 2014.