

Motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado de Magisterio

Elena BRIONES
Raquel PALOMERA
Alicia GÓMEZ-LINARES

Datos de contacto:

Elena Briones
Departamento de Educación.
Universidad de Cantabria
brionese@unican.es

Raquel Palomera
Departamento de Educación.
Universidad de Cantabria
palomerr@unican.es

Alicia Gomez-Linares
Departamento de Pedagogía y
Salud. Dantzerti.
agomez@dantzerti.eus

Recibido: 10/05/2020
Aceptado: 20/10/2020

RESUMEN

Las características del alumnado de los Grados de Magisterio en Educación Infantil (EI) y en Educación Primaria (EP) necesitan ser atendidas en el diseño de metodologías docentes centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante un estudio transversal, descriptivo, exploratorio y comparativo en una misma universidad, analizamos y comparamos las motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado del primer curso de ambas titulaciones. Los resultados informan que la mayoría de los y las estudiantes de Magisterio en ambos Grados está motivado y expresa su compromiso con la justicia social mediante su futura profesión. Encontramos diferencias significativas entre estas titulaciones, a favor de EP, en la autopercepción de competencia para la expresión escrita, comprensión lectora, vocabulario y uso de TIC. Identificamos la necesidad de una organización versátil de la docencia centrada en metodologías activas contextualizadas en situaciones propias de su futura profesión. Sin obviar un apoyo instruccional continuado por parte del docente, quien garantiza el éxito de las innovaciones educativas tomando en cuenta el estado de alfabetización académica y digital del alumnado. Finalmente, dados los desafíos del entorno educativo actual, se contempla la promoción del aprendizaje permanente, que lleve a maestros y maestras a desarrollar habilidades sociales y a ser ejemplos de hábitos mediáticos saludables para interactuar en espacios presenciales y virtuales.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza superior; Formación inicial del profesorado; Innovación pedagógica; Ideas implícitas.

Motivations, implicit ideas and competences of Education Degree students

ABSTRACT

The differences between students of the Degrees in Early Childhood Education (ECH) and Elementary Education (EE) need to be taken in account in the design of students centred teaching methodologies. Through a cross-sectional, descriptive, exploratory and a comparative research, in the same university, we have analyzed and compared the motivations, implicit ideas and competences of the first-year students of both degrees. The results inform that the majority of the students of Teaching in both degrees are motivated and express their commitment for the social justice through their profession. Significant differences between these degrees have been found, in favor of EE, in the self-perception of competence for written expression, reading comprehension, vocabulary and use of ICT. It's been identified the need for a versatile organization of teaching, focused on active methodologies, contextualized in situations of their future professional activity, without ignoring continued instructional support from the teacher bearing in mind the student as the protagonist. Likewise, it's necessary not to skimp on frequent feedback on the results, considering also the state of their academic and digital literacy to guarantee the success of educational innovations. Finally, given the challenges of the current educational environment, the promotion of lifelong learning is needed, for teachers to develop social skills and be examples of media habits to interact in virtual and face-to face spaces.

KEYWORDS: Higher education; Pre-service teacher training; Educational innovation; Implicit ideas.

Introducción

Las características propias del alumnado universitario, tales como sus estilos de pensamiento, motivaciones, enfoques de aprendizaje, percepción de dificultad del Grado cursado, experiencia profesional, etc., pueden determinar el éxito del método de enseñanza-aprendizaje (Robledo et al., 2010), por lo que conocer estos aspectos resulta indispensable para el profesorado universitario como punto de partida en el diseño de métodos didácticos y de evaluación centrados en el alumnado. La revisión de los estudios realizados sobre el perfil del alumnado universitario en Educación Infantil (EI) y en Educación Primaria (EP) permite un acercamiento a la identificación de algunas características de esta población de utilidad para el diseño de la docencia de las asignaturas comunes impartidas en estas titulaciones.

Un aspecto común destacado en ambas titulaciones es su carácter vocacional

(Herrada y Herrada, 2012). Este es el motivo más valorado para matricularse en estas carreras, por delante incluso, de las posibles salidas profesionales, según un estudio realizado con estudiantes de primero de dos universidades públicas españolas. Así mismo, coincide este alumnado en la percepción de la dificultad de la titulación una vez iniciados los estudios, pues considera que son carreras fáciles de aprobar. Estos mismos autores, señalan la satisfacción del alumnado con la formación recibida, manifestando su interés de continuar con sus estudios.

Sin embargo, Cantón, Cañón y Arias (2013) identifican un cierto grado de insatisfacción con la formación en profesorado novel de EP. Este profesorado considera que debería hacerse más hincapié en la parte didáctica y práctica de las asignaturas para facilitar así una mayor conexión con la realidad del aula. También detectan carencias formativas más allá de la etapa de iniciación a la docencia, visibilizadas en la dificultad de relacionarse con las familias del alumnado, con el equipo directivo y profesorado del centro educativo. Por lo que, estos autores concluyen con la necesidad de que la formación universitaria del futuro profesorado incluya contenidos relacionados con aspectos didácticos, con la adecuación de la formación a la práctica real del aula, y sobre las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, con el objeto de desarrollar competencias clave para la práctica profesional.

Por otra parte, atendiendo al perfil específico del alumnado de Magisterio en EI, Fernández-Molina, González y del Molino (2011) tras su estudio en una universidad pública española, señalan que este se caracteriza por la percepción de aptitudes para la educación en esta etapa, y por tener cierta formación previa sobre estas cuestiones. Observaron, además, que la autopercepción de sus propias competencias instrumentales es bastante positiva, siendo, sin embargo, el hábito lector la competencia en la que más estudiantes se suspenden a sí mismos/as. Este alumnado, además, dice sentirse preparado para buscar, seleccionar y organizar adecuadamente la información en la red, y para usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC; e.g.: navegación, correo electrónico y foros virtuales).

En cuanto al alumnado de Magisterio en EP se observa, a través del estudio realizado en una universidad pública española, que este considera fundamentales las competencias instrumentales en la configuración del perfil del buen docente, y más susceptibles de adquirir y de educar, aunque a priori no se posean (Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina, 2014). De esta manera, este alumnado se posiciona en mayor sintonía con las competencias instrumentales (i.e. formación generalista, específica y psicopedagógica, práctica en diversas metodologías y de TIC), que con las que hacen referencia a la personalidad y el carisma del maestro/a. No obstante, también se ha detectado, en otras universidades públicas españolas, grandes dificultades en competencias instrumentales de este futuro profesorado, como habilidades narrativas pobres y un nivel muy bajo de alfabetización histórica (Gómez-Sáiz, 2017).

En este análisis del perfil del alumnado de EI y EP es importante también, tener presente el perfil del estudiante óptimo para conseguir resultados académicos excelentes, cuando se emplean metodologías activas propias del modelo actual de la Educación Superior. Según Robledo et al. (2010) este alumnado óptimo desarrolla un enfoque de aprendizaje profundo, caracterizado por unas motivaciones intrínsecas que llevan a intentar comprender y satisfacer de manera reflexiva las diferentes

materias, y a realizar un aprendizaje significativo de las mismas, mediante la conexión de los contenidos con sus conocimientos y experiencias previas. También, se caracteriza por requerir de una menor estructura instruccional y apoyo de la enseñanza formal. ¿Cuánto se parece el alumnado de los Grados en EI y en EP a este perfil del alumnado óptimo?

Según el estudio realizado por García-Berbén (2005) en una universidad pública española, sólo un pequeño porcentaje se sitúa en un enfoque de aprendizaje predominantemente profundo o superficial. La mayoría muestra una motivación intrínseca, aunque utiliza estrategias de aprendizaje tanto memorísticas como comprensivas. A su vez, encontraron diferencias de género y edad, mostrando las mujeres y el alumnado de 26 años o más, un enfoque más profundo de aprendizaje en relación con el resto.

Parece ser que el alumnado que más se acerca al perfil óptimo se sitúa en los últimos cursos de la carrera. Se explica este resultado considerando el valor de la experiencia como aprendices, que lleva a activar formas de aprendizaje más adecuadas y propias de aprendices expertos (Justicia, 2000; citado en Robledo et al., 2010). El alumnado de primero de Magisterio tiende a desarrollar un enfoque, estilo y motivación de aprendizaje orientado hacia el logro de calificaciones académicas altas, motivado por sobresalir y rentabilizar su esfuerzo al máximo. Puede que este resultado responda a la vocación de este alumnado por ser docente y que dichas calificaciones ayuden a tener éxito en las oposiciones y poder desempeñar así, la profesión que vocacionalmente desea.

No obstante, según Robledo et al. (2010) este alumnado con enfoques de aprendizaje menos adecuados, pueden obtener resultados satisfactorios con las metodologías activas, siempre y cuando reciba apoyo instruccional continuado por parte del profesorado, y reconocimiento frecuente de los éxitos obtenidos. Por tanto, estos intereses y motivaciones hacia el aprendizaje deberían ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar una propuesta docente, con el objeto de que sea efectiva.

Además de este análisis del alumnado de los Grados en EI y EP, quizás convenga también, tener presente la caracterización de la denominada Generación Y, también llamada de nativos/as digitales o del milenio, propia del colectivo de edad que accede a los estudios de Grado (jóvenes de 18 a 30 años), y sus repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada generación está encabezada por un grupo de personas que comparte una serie de características y objetivos comunes, de acuerdo con el contexto sociocultural y político. ¿Cuáles son las características de esta Generación Y?

La población que integra esta generación se ha hecho mayor con la entrada del nuevo milenio, nació en la época de prosperidad económica y, en España, esta generación se caracteriza por haber pasado gran parte de su vida disfrutando de mayores niveles de bienestar que los actuales. Un estudio realizado por la Fundación Telefónica (2014) en 27 países, con más de 12 mil jóvenes, identifica una serie de cualidades en los/las que pertenecen a este grupo. Por ejemplo, se perciben como idealistas, activos/as y críticos/as; optimistas, aunque conscientes de las problemáticas de sus países; competitivos/as, pues buscan mantener su propio estilo de vida; pragmáticos/as, inquietos/as y arriesgados/as, por eso buscan mejores oportunidades; prosumidores/as, es decir consumen y producen contenidos en la Web y redes personales de acuerdo con sus gustos y áreas de afinidad. Este

precisamente, es uno de los elementos que le distinguen de generaciones anteriores, pues realizan un uso masivo de las redes sociales. Las comunidades *online* forman parte de su vida social.

De interés también, para acercarnos a las características de esta Generación Y es el análisis del perfil en los rasgos de aprendizaje establecido por el *Center for Teaching and Learning Excellence* del *Florida Institute of Technology* (2013), a partir del cual ofrecen consejos para el diseño de metodologías educativas. Coinciden en describir a este grupo por su necesidad de estar conectados a la red; pero también por presentar cortos periodos de atención, por esperar una respuesta o *feedback* inmediato, por preferir la comunicación en formato texto, por presentar ciertas deficiencias en las habilidades sociales, un fuerte sentido del derecho, estar orientados al logro, cierto cuestionamiento de la autoridad, relaciones basadas en la igualdad, ser multitarea y aprendices altamente visuales, con frecuencia más preocupados por la forma que por el fondo.

Sin embargo, a pesar de pertenecer a la generación de la era digital, los estudiantes españoles de Magisterio informan de un conocimiento y uso de un número restringido de herramientas de TIC. Concretamente, conocen y manejan con frecuencia el correo electrónico, navegador, mensajería instantánea y redes sociales, mientras que usan con una frecuencia media las wikis, o redes sociales profesionales y con baja frecuencia, entre otros, las nubes, compresores, blogs, o grupos de noticias (Liesa, Vázquez y Lloret, 2016).

En este sentido, diversos estudios realizados en universitarios nativos digitales y futuros profesionales de la educación (Cabero, Fernández-Batanero y Barroso, 2016; Ghitis y Alba, 2019; Tárraga-Mínguez, Sanz-Cervera, Pastor-Cerezuela y Fernández-Andrés, 2017), concluyen que estos apenas confían en su capacidad para utilizar las TIC a nivel pedagógico, e incluso, no llegan a percibir su uso potencial como herramienta didáctica, lo que puede considerarse como un obstáculo para la enseñanza. No obstante, Tárraga-Mínguez y colaboradores también, detectan una relación directa y positiva entre las horas de formación recibidas en el uso de las TIC y la autoeficacia percibida para hacer uso de ellas en el aula.

Estos resultados resultan menos sorprendentes si al tiempo tenemos en cuenta las resistencias del profesorado universitario a la utilización de tecnologías digitales, tan habituales en nuestras vidas como por ejemplo el *smartphone*, con un uso académico y/o profesional según avanzan los resultados de estudios realizados en diversas universidades públicas españolas (Mercader, 2019; Salcines-Talledo, González-Fernández y Briones, 2017).

Se ha comprobado, por tanto, que el perfil del alumnado idóneo en el EEES, los propios de las titulaciones de los Grados en Magisterio en EI y en EP, y las características de la generación de este alumnado, nos acercan a la elección de unas metodologías didácticas activas, flexibles, bien estructuradas, basadas en el diálogo y la reflexión, el trabajo en equipo y el uso de TIC.

Sin embargo, la literatura existente aun parece insuficiente para concluir si existen diferencias entre los perfiles del alumnado de los Grados en EI y en EP, que necesiten ser atendidas en el diseño de metodologías didácticas diferenciales a cada Grado. En este artículo se pretende dar respuesta a esta cuestión con el diseño de un estudio transversal, descriptivo, exploratorio y comparativo en una misma universidad pública española comparando a estudiantes de ambas titulaciones.

Método

Objetivo

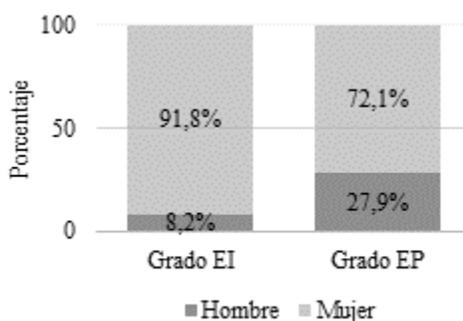
El objetivo general de este trabajo es explorar las características y competencias iniciales del alumnado de primer curso de los Grados en Magisterio en EI y en EP en la Universidad de Cantabria (UC), de forma que se detecten sus fortalezas y debilidades, así como las posibles diferencias entre estudiantes en función de la titulación, que orienten en la propuesta de metodologías didácticas.

Participantes

La muestra está constituida por 202 estudiantes, de los cuales 82 (40,6%) son estudiantes del Grado de Magisterio en EI y 120 (59,4%) del Grado en EP. La media de edad es 18,82 años ($DT = 3,25$), siendo el valor mínimo de 17 años y el máximo de 45 años. El 20% son hombres y el 80% restante son mujeres. La prueba t para muestras independientes no revela diferencias significativas en la edad según el Grado ($t(163) = 1,05$; $p = ,30$). Sin embargo, se detectan diferencias significativas en el género ($Chi^2(1,200) = 4,99$, $p < ,05$); siendo el grupo de estudiantes del Grado en EI fundamentalmente femenino, como es propio de la titulación (véase Figura 1).

Figura 1

Distribución de la muestra en función de su titulación y género



Instrumento

Para la recogida de la información se emplearon las siguientes cuatro dimensiones del cuestionario de *Perfil de acceso del alumnado universitario de EI* adaptado por Fernández-Molina et al. (2011):

- Motivación por el estudio en la Universidad. Una cuestión recoge la principal motivación en la decisión de cursar una carrera universitaria, ofreciendo 6 opciones de respuesta: “Prestigio social”; “Formación cultural

- general”; “Conocimiento de nuevas personas y ambientes”; “Puesto de trabajo”; “Desarrollo de capacidad intelectual”; y “Aportación a la sociedad”.
- Experiencia y motivación por la EI/EP. Esta medición incluye dos cuestiones: si habían tenido experiencias de educación de niños/as (con cuatro opciones de respuesta: “Ninguna”, “Alguna”, “Muchas veces”, “Otro”) y si conocían la profesión (con tres opciones de respuesta: “Sí, poseo conocimientos sobre esta profesión por la familia y amigos”, “Sí, porque he recibido formación previa en módulos”, “No, desconozco totalmente la profesión de educar”). La valoración de la motivación considera si habían elegido EI/EP como primera opción (ofreciendo dos opciones de respuesta: “Sí”, “No”) y el grado en que distintos tipos de motivación les han influido al elegir EI/EP (desde 1: “no influyó, nada importante”, hasta 5: “este motivo influyó mucho, totalmente importante”). En concreto, en este último ítem se presentan siete tipos de motivaciones: “No he tenido nota para hacer otra carrera”, “Me encanta la profesión de educar”, “Me sirve de puente para hacer una carrera superior”, “Creo que tengo aptitudes para enseñar a los niños/as pequeños/as”, “Es una carrera corta y de coste económico asequible”, “Tengo mucho interés por los temas de la infancia”, “Quiero ayudar a conseguir más igualdad social y educativa en la infancia”.
 - Ideas previas sobre EI/EP. Esta dimensión está formada por dos variables. La primera versa sobre las ideas implícitas sobre la EI/EP como carrera, fundamentalmente relacionadas con las exigencias para aprobar las asignaturas y con el tipo de metodología docente. Los ítems presentados son seis: “Que tiene un nivel de dificultad elevado”; “A la que hay que dedicarle mucho tiempo de trabajo”; “En la que para aprobar solo es necesario ir a clase”; “En la que se realizan trabajos en grupos y las clases son participativas”; “En la que hay que memorizar mucho temario y soltarlo en el examen”; “Que requiere un alto nivel de estudio razonado”. La segunda, se refiere a las ideas previas sobre la EI/EP como profesión, así se les pregunta sobre el concepto de esta profesión y sus exigencias mediante seis ítems: “Es una profesión donde se gana suficiente y se trabaja poco”; “Es un trabajo que tiene mucha importancia social”; “Es un oficio cómodo y seguro”; “Me gusta formar a los niños y las niñas para el futuro”; “Hay que tener mucha paciencia y vocación”; y “Es un trabajo complejo que requiere una actualización permanente”. El alumnado contesta empleando una escala de respuesta que oscila de 1 al 5 (1, “no pensaba eso en absoluto, nada”; 5, “pensaba mucho eso, todo”).
 - Competencias para el estudio de la EI/EP. En esta dimensión se han incluido dos variables: Competencias básicas y Conocimiento y uso de las TIC. La percepción sobre las competencias básicas de acceso a estudios superiores se ha evaluado mediante seis ítems: “expresión escrita” y “oral”, “comprensión lectora”, “hábitos de estudio”, “dominio de un vocabulario óptimo”, “hábito lector”). La evaluación de las capacidades en el uso de TIC se centra en las TIC más utilizadas en las metodologías de enseñanza-aprendizaje en la universidad, incluyendo siete ítems: “el funcionamiento

del programa Word”, “navegar por Internet”, “búsqueda de información en la red”, “uso del correo electrónico”, “manejo de foros virtuales”, “construcción de página web” y “utilización de tutorías virtuales”. El alumnado responde empleando una escala de 5 puntos (1, significa “ningún nivel, nada” y 5, “mucho nivel, todo”).

Además, se evaluaron cuestiones sociodemográficas y educativas, como la edad, el género y el Grado que estaban cursando.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se solicitó la participación voluntaria al alumnado, explicando el objetivo de la investigación, así como el proceso a seguir y su derecho a abandonar la colaboración en cualquier momento. Los/as participantes contestaron de manera individual y anónima (mediante un sistema de códigos personales) al cuestionario en formato *online* desde sus *smartphones* en clase, en el horario de una asignatura troncal y en presencia de una investigadora.

El estudio ha salvaguardado las cuestiones éticas, siguiendo el Código de Buenas Prácticas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2011) y del Comité de Ética de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la UC.

Se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial de los ítems, comparando porcentajes de representación en función de la titulación, aplicando estadísticos de contraste paramétricos (pruebas *t*) y no paramétricos (chi cuadrado), según corresponda por el tipo de variable, empleando el programa SPSS, versión 22. Además, se ha realizado un análisis cualitativo mediante el análisis de contenido de la información aportada a una opción de respuesta abierta.

Resultados

Se presentan los resultados organizados según las variables del estudio.

Motivación por realizar estudios en la Universidad

El análisis realizado muestra que no hay diferencias significativas entre estudiantes de ambos Grados de Magisterio en cuanto a la motivación en cursar sus estudios universitarios ($Chi^2(5,118) = 5,64, p = ,34$). Como se puede observar en la Tabla 1, la principal motivación es su aspiración por aportar lo mejor de ellos/as a la sociedad, así como su deseo de formarse profesionalmente para conseguir un puesto de trabajo.

Tabla 1

Distribución del alumnado de cada grado según la motivación en cursar estudios universitarios

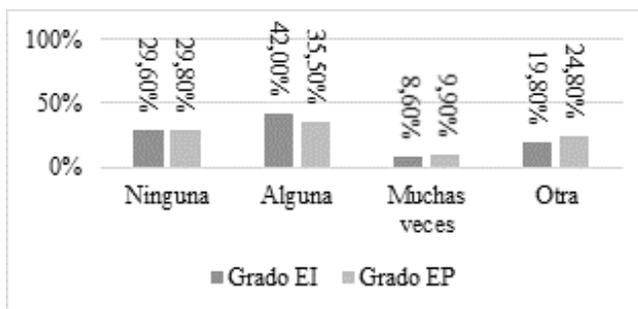
| Tipos de motivación | Grado | |
|---------------------|-------|-------|
| | EI | EP |
| Prestigio | 0,0% | 1,7% |
| Formación | 1,2% | 0,0% |
| Conocer | 3,7% | 4,1% |
| Puesto trabajo | 34,6% | 33,9% |
| Capacidad | 0,0% | 3,3% |
| Sociedad | 60,5% | 57,0% |

Experiencia y motivación por la EI/EP

El análisis de la experiencia del alumnado como educador/a de niños/as no presenta diferencias significativas según el Grado ($t(200) = -0,70; p = ,15$). El alumnado de ambos grados tiene poca experiencia ($M = 2,19, DT = 1,07$ en EI; $M = 2,30, DT = 1,14$ en EP), como se puede observar en la Figura 2.

Figura 2

Distribución de las puntuaciones en las cuatro opciones de respuesta de la variable experiencia como educador/a de niños/as, atendiendo al Grado.



El análisis de contenido de las respuestas dadas por el 14,3% de la muestra en la categoría de “otra experiencia” identifica siete categorías (Tabla 2), siendo las más habituales: entrenador/a de alguna actividad deportiva o como monitor/a de tiempo libre; haber realizado prácticas docentes mientras cursaba un ciclo superior de Formación Profesional u en otros cursos sin especificar; y por haber cuidado de niños/as pequeños/as, en su gran mayoría familiares suyos.

Tabla 2*Categorías emergentes en las respuestas dadas a la pregunta “otra experiencia educativa”*

| Otra experiencia (categorías y ejemplos) | | Grado | | Total |
|--|-------------------|--------------|-----------|--------------|
| | | EI | EP | |
| Entrenador deportivo y/o monitor TL: <i>“Monitora en un campamento urbano varios veranos”; “soy entrenador de natación”</i> | Recuento | 6 | 8 | 14 |
| | % dentro de Grado | 37,5% | 27,6% | 31,1% |
| | % del total | 13,3% | 17,8% | |
| | | | | |
| Prácticas docentes: <i>“Prácticas de ciclo superior”; “Grado superior en EI”</i> | Recuento | 5 | 3 | 8 |
| | % dentro de Grado | 31,3% | 10,3% | 17,8% |
| | % del total | 11,1% | 6,7% | |
| | | | | |
| Canguro: <i>“He cuidado durante el verano a dos niños pequeños”, “Cuidando a mis primos”</i> | Recuento | 2 | 5 | 7 |
| | % dentro de Grado | 12,5% | 17,2% | 15,6% |
| | % del total | 4,4% | 11,1% | |
| | | | | |
| Voluntariado: <i>“Programa de aula solidaria en mi colegio”, “Voluntariado en el colegio en EI y EP”</i> | Recuento | 2 | 4 | 6 |
| | % dentro de Grado | 12,5% | 13,8% | 13,3% |
| | % del total | 4,4% | 8,9% | |
| | | | | |
| Clases Particulares: <i>“Doy clases particulares a niños y jóvenes desde hace dos años”</i> | Recuento | 0 | 4 | 4 |
| | % dentro de Grado | 0,0% | 13,8% | 8,9% |
| | % del total | 0,0% | 8,9% | |
| | | | | |
| Profesora Danza: <i>“Doy clases de baile”, “Soy profesora de baile de niñas pequeñas”</i> | Recuento | 1 | 3 | 4 |
| | % dentro de Grado | 6,3% | 10,3% | 8,9% |
| | % del total | 2,2% | 6,7% | |
| | | | | |
| Catequista: <i>“He dado clases de catequesis y además al tener dos hermanos sé de qué va la cosa”</i> | Recuento | 0 | 2 | 2 |
| | % dentro de Grado | 0,0% | 6,9% | 4,4% |
| | % del total | 0,0% | 4,4% | |
| | | | | |
| Total | Recuento | 16 | 29 | 45 |

| | | |
|-------------------|--------|--------|
| % dentro de Grado | 100,0% | 100,0% |
| % del total | 35,6% | 64,4% |

Por último, en relación con la experiencia, se analiza el conocimiento de la profesión docente en función del Grado sin obtener diferencias significativas ($\chi^2(5,118) = 5,64, p = ,34$), pues la mayor parte del alumnado tiene conocimiento de la profesión para la que se está formando por parte de su familia y amigos (Figura 3).

Figura 3

Distribución de las puntuaciones en el conocimiento de la profesión según el Grado

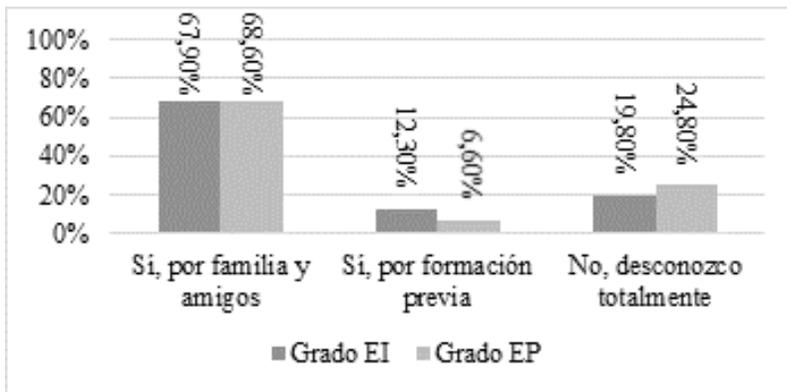
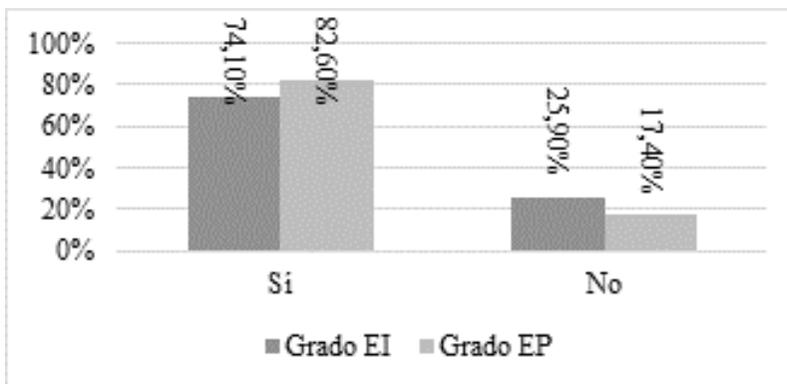


Figura 4

Distribución del alumnado según Grado y preferencia por cursar su titulación.



En cuanto a la motivación por cursar los Grados en EI/EP, los análisis muestran que la mayor parte del alumnado seleccionaba como primera opción la titulación cursada (véase en Figura 4), sin diferencias significativas en función del Grado ($Chi2(1,202) = 2,16, p = ,14$).

Por lo que respecta al análisis de las motivaciones para cursar EI o EP, no se obtienen diferencias significativas al comparar al alumnado de ambos Grados (véanse los resultados en la Tabla 3). Por otra parte, las pruebas t para muestras relacionadas entre cada par de ítems presentan diferencias significativas en todas las comparaciones ($p < ,01$), menos para los pares constituidos entre el ítem 7, con los ítems 2 ($t(200) = 0,95; p = ,35$) y 4 ($t(200) = -1,63; p = ,11$), el par entre los ítems 3 y 5 ($t(201) = -0,81; p = ,42$), y el par entre los ítems 4 y 6 ($t(201) = -1,49; p = ,14$).

De esta manera, se puede afirmar que la mayoría del alumnado de Magisterio, sin distinciones entre los Grados, informa en mayor medida de motivaciones que corresponden con la vocación por la profesión, el interés por ayudar a conseguir una mayor igualdad social y educativa, así como por otros temas propios de la infancia, y con la apreciación de que se tienen las aptitudes para enseñar. Con menor frecuencia aparecen motivaciones de tipo instrumental como, por ejemplo: que supone un puente a otras titulaciones, una carrera asequible o la imposibilidad de cursar otra titulación debido a la nota de corte.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones sobre cada tipo de motivación para cursar la titulación de EI/EP, y resultados en el estadístico de contraste al comparar al alumnado de ambos Grados

| Motivaciones | Estadísticos Descriptivos | | Estadístico de contraste |
|--|---------------------------|------------|--------------------------|
| | EI | EP | |
| | Media (DT) | Media (DT) | t(200) |
| 1.No he tenido nota para hacer otra carrera | 1,37(0,98) | 1,45(1,04) | -0,52 |
| 2.Me encanta la profesión de educar | 4,59(0,69) | 4,49(0,86) | 0,92 |
| 3.Me sirve de puente para hacer una carrera superior | 1,57(0,89) | 1,82(1,21) | -1,59 |
| 4.Tengo aptitudes para enseñar a los niños pequeños | 4,46(0,65) | 4,33(0,84) | 1,14 |
| 5.Carrera corta y de coste económico asequible | 1,65(1,05) | 1,88(1,26) | -1,36 |
| 6.Tengo mucho interés por los temas de la infancia | 4,43(0,81) | 4,20(1,01) | 1,75 |
| 7.Por la igualdad social y educativa en la infancia | 4,56(0,59) | 4,42(0,81) | 1,27 |

Ideas previas sobre EI/EP

Los análisis de las ideas implícitas sobre la EI/EP como carrera no ofrecieron resultados significativos al comparar las respuestas de ambos Grados de Magisterio (véase Tabla 4). Las pruebas t para muestras relacionadas entre cada par de ítems presentan diferencias significativas en todas las comparaciones ($p <$

.01). Atendiendo a estos resultados se puede afirmar que las creencias implícitas que gozan de mayor aceptación coinciden con la descripción de una metodología docente caracterizada por la realización de trabajos en grupo y clases participativas, a las que hay que dedicar mucho tiempo y que exigen un alto nivel de estudio. Le siguen con menor aceptación ideas sobre que presentan un nivel de dificultad elevado, exigen mucha memorización o que para aprobar basta con asistir a clase.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las ideas implícitas sobre la EI/EP como carrera, y resultados en el estadístico de contraste al comparar al alumnado de ambos Grados

| Ideas Implícitas de la titulación EI/EP | Estadísticos Descriptivos | | Estadístico de contraste |
|---|---------------------------|------------|--------------------------|
| | EI | EP | |
| | Media (DT) | Media (DT) | t(200) |
| 1. Tiene un nivel de dificultad elevado | 2,64(0,93) | 2,66(0,82) | -0,15 |
| 2. Hay que dedicarle mucho tiempo | 3,80(1,12) | 3,78(1,22) | 0,15 |
| 3. Para aprobar solo es necesario ir a clase | 1,80(1,07) | 1,73(0,97) | 0,52 |
| 4. Trabajos en grupos y clases participativas | 4,15(0,96) | 4,20(0,93) | -0,37 |
| 5. Hay que memorizar mucho temario | 2,53(1,00) | 2,39(1,01) | 0,98 |
| 6. Se requiere alto nivel de estudio razonado | 3,46(1,06) | 3,32(1,11) | 0,86 |

Los resultados de los análisis comparativos sobre las ideas previas del alumnado de la EI/EP como profesión tampoco revela diferencias significativas según el Grado (véase Tabla 5). Mientras que los análisis de las prueba *t* para muestras relacionadas presenta diferencias significativas entre todos los pares de ítems ($p < ,01$), excepto al comparar los ítems 2 y 6 ($t(201) = 0,79$; $p = ,43$), y al ítem 4 con el 5 ($t(201) = 0,80$; $p = ,43$). Así, se puede afirmar que las dos ideas más comunes de la profesión de educador/a en Infantil o en Primaria es que requiere de la preferencia por formar a niños/as para el futuro, y de paciencia y vocación. Le siguen las ideas relativas a la importancia social de esta profesión y a que demanda una actualización permanente. Finalmente, nos encontramos con las ideas que gozan de menos aceptación entre el alumnado de Magisterio, estas retratan a la profesión de educador/a como un oficio cómodo y seguro, y en el que se gana suficiente y se trabaja poco.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las ideas implícitas sobre la EI/EP como carrera, y resultados en el estadístico de contraste al comparar al alumnado de ambos Grados

| Ideas Implícitas sobre EI/EP como profesión | Estadísticos Descriptivos | | Estadístico de contraste |
|---|---------------------------|------------|--------------------------|
| | EI | EP | |
| | Media (DT) | Media (DT) | t(200) |
| 1. Se gana suficiente y se trabaja poco | 2,02(0,92) | 2,12(1,11) | -0,75 |
| 2. Tiene mucha importancia social | 4,47(0,77) | 4,43(0,94) | 0,31 |
| 3. Oficio cómodo y seguro | 3,32(1,10) | 3,48(1,02) | -1,05 |
| 4. Forma a niños y niñas para el futuro | 4,75(0,46) | 4,59(0,70) | 1,87 |
| 5. Requiere mucha paciencia y vocación | 4,67(0,67) | 4,57(0,77) | 0,92 |
| 6. Exigen una actualización permanente | 4,40(0,83) | 4,39(0,88) | 0,05 |

Competencias para el estudio de la EI/EP

En primer lugar, se comparan las competencias básicas autopercibidas. Los resultados revelan diferencias significativas en las competencias de expresión escrita, comprensión lectora y vocabulario óptimo, y marginales en expresión oral, de tal manera que son estudiantes de EP quienes se perciben más competentes en las citadas competencias (véase Tabla 6). Por otra parte, las prueba *t* para muestras relacionadas presenta diferencias significativas ($p < ,01$) entre todos los pares de ítems, excepto al comparar al ítem 1 con el 2 ($t(201) = 0,08$; $p = ,94$). Por tanto, el alumnado se percibe más competente y sin diferencias en función del Grado, en técnicas de estudio, y se valora con menor puntuación en el hábito lector.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos en cada competencia básica, y resultados del estadístico de contraste al comparar al alumnado de ambos Grados

| Competencias básicas para el estudio | Estadísticos Descriptivos | | Estadístico de contraste |
|--------------------------------------|---------------------------|------------|--------------------------|
| | EI | EP | |
| | Media (DT) | Media (DT) | t(200) |
| 1. Expresión escrita | 3,45(0,82) | 3,94(0,72) | -4,43*** |
| 2. Comprensión lectora | 3,47(0,74) | 3,93(0,62) | -4,73*** |
| 3. Vocabulario óptimo | 3,42(0,77) | 3,74(0,70) | -3,00** |
| 4. Expresión oral | 3,33(0,84) | 3,55(0,83) | -1,85# |
| 5. Técnicas de estudio | 3,98(0,91) | 3,98(1,05) | 0,00 |
| 6. Hábito lector | 2,80(1,21) | 3,04(1,23) | -1,36 |

Nota: *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; # $p = ,07$

En segundo lugar, se analizan los resultados en la valoración de sus capacidades para el uso de TIC de manera comparativa entre estudiantes de EI y EP (véase Tabla 7). Las diferencias significativas alcanzadas en los análisis informan de que el alumnado de EP se percibe más competente que el de EI en uso del programa Word, buscando información en la red, manejando foros virtuales y en la construcción de una página web. Todo el alumnado se percibió competente, sin diferencias en función del Grado, navegando por Internet y en el uso del correo electrónico, mientras que presenta autovaloraciones más bajas en el uso de tutorías virtuales. Las prueba *t* para muestras relacionadas presenta diferencias significativas entre todos los pares de ítems ($p < ,01$), excepto al comparar al ítem 1 con el 4 ($t(201) = -0,89$; $p = ,37$), pues ambos ítems presentan una alta y semejante valoración.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos en cada competencia del conocimiento y uso de TIC, y resultados del estadístico de contraste al comparar al alumnado de ambos Grados

| Competencias en conocimiento y uso de TIC | Estadísticos Descriptivos | | Estadístico de contraste |
|---|---------------------------|------------|--------------------------|
| | EI | EP | |
| | Media (DT) | Media (DT) | t(200) |
| 1. Funcionamiento del programa Word | 4.24(0.90) | 4.51(0.63) | -2.58* |
| 2. Navegar por Internet | 4.62(0.70) | 4.68(0.57) | -0.68 |
| 3. Búsqueda de información en la red | 3.99(0.86) | 4.23(0.76) | -2.12* |
| 4. Uso del correo electrónico | 4.41(0.91) | 4.48(0.74) | -0.62 |
| 5. Manejo de foros virtuales | 3.09(1.42) | 3.57(1.43) | -2.26* |
| 6. Construcción de página web | 2.38(1.21) | 2.87(1.53) | -2.40* |
| 7. Utilización tutorías virtuales | 2.26(1.19) | 2.44(1.30) | -0.99 |

Nota: * $p < ,05$.

Discusión y conclusiones

Atendiendo a los resultados se concluye que la mayoría de estudiantes de Magisterio en la UC, tanto de Grado en EP como en EI, han elegido estudiar la carrera como primera opción y por razones vocacionales, por el interés en mejorar la sociedad, y por sentirse con aptitudes para ello, y no tanto por razones instrumentales o más oportunistas (e.g. sea asequible o sirva de puente a otras titulaciones), en línea con los resultados hallados en otras universidades públicas españolas (Fernandez-Molina et al., 2011; Herrada y Herrada, 2012). Este alumnado contempla también, que su profesión requiere de una alta preferencia por formar a niños y niñas para el futuro, mucha paciencia y vocación. Por tanto, en las titulaciones de Magisterio estamos ante un alumnado motivado por la que será su profesión, y que parece abrazar el compromiso de la educación con la justicia social, aspecto destacado en la formación del profesorado desde la

perspectiva emocional (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

Por otra parte, pocos/as estudiantes tienen experiencia previa con la tarea educadora, ceñida principalmente en ejercer de monitor/a de TL o entrenador/a deportivo y cuidado de menores; y sus conocimientos previos sobre la profesión docente derivan principalmente de sus grupos familiares y de amistad. Del mismo modo, poseen ideas previas de la carrera como que requiere mucho tiempo de dedicación y estudio razonado, así como el uso frecuente de trabajo en equipo y metodologías participativas. Presentan de este modo, un enfoque de aprendizaje cercano al identificado por García-Berbén (2005) en otras universidades públicas españolas, quienes mostraban preferencia por métodos de instrucción multidireccionales y unidireccionales, asociados a un mayor procesamiento elaborativo, y una baja preferencia por el aprendizaje autónomo (García-Ros, Pérez-González y Talaya, 2008). Por tanto, parece esencial que el profesorado apoye dicho trabajo individual y grupal en el alumnado recién incorporado a las titulaciones de Magisterio.

Sólo se han encontrado diferencias significativas entre los dos Grados, a favor de EP, en relación con la autopercepción de competencias para el estudio, especialmente en expresión escrita, comprensión lectora, vocabulario, así como también, en competencias para el uso de TIC (e.g. uso del programa Word, buscando información en la red, manejando foros virtuales y en la construcción de una página web). Parece necesario un refuerzo en alfabetización académica, especialmente en el Grado de EI, tal como también identificaron Fernández-Molina y colaboradores (2011). Este proceso de alfabetización académica es complejo, ya que leer y escribir en la Universidad requiere de habilidades, conocimientos y estrategias específicas que la mayoría del alumnado no adquiere durante la etapa escolar, pero que son fundamentales para tener éxito académico (Olave, Rojas y Cisneros, 2013).

Según diversos autores (Alvarez-Angulo y Andueza, 2017; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017) las diferencias en la alfabetización del alumnado se encuentran asociadas a las prácticas escritoras y lectoras que realizan en la Universidad en respuesta a las demandas del profesorado. Por lo que el diseño de los métodos didácticos, sobre todo en el Grado de EI, debería ser sensible a esta posible necesidad de alfabetización académica de sus estudiantes, dadas sus implicaciones en los procesos de aprendizaje y consecución de logros académicos.

En este trabajo también se ha evidenciado la necesidad de formación en TIC y en su uso educativo en la preparación del futuro profesorado. Estos resultados están en consonancia con otros estudios, que incluso consideran esencial reeducar comportamientos vinculados con prácticas de riesgo para así lograr que el profesorado se convierta en ejemplo de buen uso de la tecnología (Romero, Campos y Gómez, 2019). Esta prioridad también ha sido advertida en estudios sobre el profesorado en activo de diversas etapas educativas, atendiendo a la propia percepción de escasez de habilidades digitales para su uso pedagógico, lo que invita a reconsiderar las políticas de formación del profesorado en este campo

(Pérez-Escoda y Rodríguez, 2016; Rodríguez, Ramos y Fernández, 2019; Salcines-Talledo et al., 2017).

A la luz de los resultados y estado de la cuestión, se propone una organización versátil de la docencia centrada en metodologías activas en ambas titulaciones de Magisterio en conexión con las características del alumnado y competencias demandadas en ambas titulaciones. Además, convendría que estuvieran contextualizadas en situaciones propias de su futura profesión (e.g. simulaciones, estudios de caso, ABP, teatro), sin obviar un apoyo instruccional continuado por parte del profesorado, que persiga el protagonismo del alumnado sin escatimar en un *feedback* frecuente de los resultados, considerando así mismo, el estado de su alfabetización académica y digital, para garantizar el éxito de las innovaciones educativas.

Este posicionamiento integra los métodos de evaluación que, en línea con la metodología didáctica, se caracterizan por contribuir al aprendizaje del alumnado, alentándole a involucrarse con el profesorado en la evaluación de sus propias competencias. En esta línea, el *Center for Teaching and Learning Excellence* del *Florida Institute of Technology* (2013), propone unas metodologías de enseñanza-aprendizaje caracterizadas por:

- Crear un entorno multimedia y conectar a estudiantes a través de las redes sociales.
- Ofrecer oportunidades para la multi-tarea y proporcionar simulaciones de situaciones reales, garantizando la flexibilidad.
- Incluir modalidades en las que el alumnado pueda personalizar su aprendizaje, pero garantizando un diseño muy estructurado.
- Proponer proyectos que deban completar empleando el uso de Internet y el trabajo en equipo.

A estas recomendaciones incorporamos la promoción del aprendizaje permanente en nuestros estudiantes universitarios, considerando el ambiente en el que se desarrollan, los hábitos mediáticos saludables y sus habilidades sociales para interactuar tanto en espacios presenciales como los virtuales, según matiza Castillejos López (2019). Se necesita, por tanto, de buenas prácticas de educación virtual en la educación superior (Durán, Estay-Niculcar y Álvarez, 2015), dados los desafíos del entorno educativo actual, visibilizados más que nunca por los efectos de la pandemia del Covid-19 en la educación y en el rol demandado al profesorado.

En cualquier caso, existe cierta diversidad en el curriculum diseñado por cada Universidad en los Grados de Magisterio y es difícil generalizar, también por la limitada muestra del estudio, pero estos resultados sirven como orientación para la mejora y ajuste de los procesos de formación inicial atendiendo a los perfiles de este alumnado.

Referencias

- Álvarez-Agudo, T. y Andueza, A. (2017). Uso de la tecnología para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma redacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 283-305. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49449
- Cabero, J., Fernández-Batanero, J. M. y Barroso, J. (2016). Los alumnos del Grado de Magisterio: TIC y discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 106-120. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/965/1465>
- Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27,1), 45-63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4616517.pdf>
- Castillejos López, B. (2019). El autoconcepto de los millennial's como aprendices y la autorregulación y motivación por el aprendizaje permanente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 81-98. <https://doi.org/10.35362/rie7923238>
- Durán, R., Estay-Niculcar, Ch. y Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43, 77-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.001>
- Fernández-Molina, M., González, V. y del Molino, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203. revistas.um.es/rie/article/download/101381/127032
- Fundación Telefónica (2014). Telefónica Global Millennial Survey Today's young adults: the leaders of tomorrow. <https://goo.gl/8mECtE>
- García-Berbén, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(2), 109-126. <http://doi.org/10.25115/ejrep.v3i6.1163>
- García-Ros, R., Pérez-González, F. y Talaya, I. (2008). Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6(3), 547-570. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1299>
- Ghitis, T. y Alba, A. (2019). Percepciones de futuros docentes sobre el uso de tecnología en educación inicial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e23, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e23.2034>

- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2017). Narrative inquiry and historical skills. A study in teacher training. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. <http://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- Herrada, R. I. y Herrada, G. (2012). Fin de las diplomaturas de Magisterio: motivaciones, dificultad y satisfacción con la formación de sus últimos alumnos. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 175-187. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2007>
- Liesa, M., Vázquez, S. y Lloret, J. (2016). Identificación de las fortalezas y debilidades de la competencia digital en el uso de aplicaciones de internet del alumno de primer curso del Grado de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 845-862. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48409
- Mercader, C. (2019). Las resistencias del profesorado universitario a la utilización de las tecnologías digitales. *Aula Abierta*, 48(2), 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.167-174>
- Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2013) Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3). <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/rt/printeRFriendly/2726/3352>.
- Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <http://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Robledo, P., Nicasio, J., Díez, C., Álvarez, M. L., Malbán, J. M., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias, O. y Pacheco, D.I. (2010). Estilos de pensamiento y aprendizaje en estudiantes de Magisterio y psicopedagogía: diferencias según curso y especialidad. *Escritos de Psicología*, 3(3), 27-36. <http://doi.org/10.5231/psy.writ.2010.0707>
- Rodríguez, C., Ramos, M. y Fernández, J. M. (2019). Los docentes de la etapa de educación infantil ante el reto de las TIC y la creación de contenidos para el aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 29-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6986242>
- Romero, J. M., Campos, M. N. y Gómez, G. (2019). Follow me y dame like: Hábitos de uso de Instagram de los futuros maestro. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 83-96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6986245.pdf>

- Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N. y Briones, E. (2017). Perfiles docentes universitarios: conocimiento y uso profesional del Smartphone. *Bordón*, 69(2), 2017, 97-114. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51445>
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 195-212. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75652>
- Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. y Fernandez-Andrés, M.I. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 107-116. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>
- Valdemoros-San-Emeterio, M. A. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70009-5](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5)