
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 23 Número 3

12 de enero del 2015

ISSN 1068-2341

Aceptación de la Institución Universitaria desde el Punto de Vista del Alumnado

Javier Calvo de Mora
María-Jesús Gallego-Arrufat
Francisco-J. Lamas
✍
Pedro-Antonio García-López
Universidad de Granada
España

Citación: Calvo de Mora, J., Gallego-Arrufat, M.J., Lamas, F.J., & García-López, P.A. (2015). Aceptación de la institución universitaria desde el punto de vista del alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(3). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1687>

Resumen: Este artículo aborda la percepción de los estudiantes sobre la institución universitaria. Los estudiantes universitarios muestran una aceptación percibida de carácter institucional, académico y personal, según las evidencias empíricas obtenidas a través de un cuestionario sobre la percepción de la institución universitaria realizado en la Universidad de Granada, España. La percepción de los estudiantes contiene actitudes relacionadas con cierta conformidad institucional y adopta formas cercanas al pragmatismo académico. Los estudiantes universitarios encuestados, de diferentes Grados, género y edad, revelan una actitud general de conformidad con la institución de educación superior, con las acciones de enseñanza y los recursos y un sentimiento de pertenencia institucional sustentado en motivaciones internas y externas dentro de la misma institución de educación superior.

Palabras clave: Cultura corporativa; Estudiantes universitarios; Conformidad institucional; Pragmatismo académico; Percepción de práctica institucional; Instituciones educativas de Educación Superior

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 16-3-2014

Revisiones recibidas: 23-7-2014

Aceptado: 23-7-2014

Students' acceptance of university institutions

Abstract: This study analyzes students' perception of university institutions. According to empirical evidence obtained from a questionnaire on perception of university institutions performed at the University of Granada, Spain, university students show perceived acceptance that is institutional, academic, and personal. Students' perceptions contain attitudes involving a certain institutional conformity and adopt forms close to academic pragmatism. The university students surveyed, who are from different undergraduate degree programs and differ in gender and age, show a general attitude of conformity toward higher education institutions, their instructional practice, and their resources, as well as a feeling of belonging to the institution based on internal and external motivations within the higher education institution itself.

Key words: Organizational Culture; University Students; Student College Relationship; Social Perception; Educational Institutions

Aceitação da instituição universitária do ponto de vista do aluno

Resumo: Este trabalho aborda a percepção dos estudantes relativamente à instituição universitária. Os estudantes universitários revelam uma aceitação de carácter institucional, académico e pessoal, segundo as evidências empíricas recolhidas através de um questionário sobre a percepção da instituição universitária, realizado na Universidade de Granada, Espanha. A percepção dos estudantes revela atitudes relacionadas com alguma conformidade institucional e adopta formas próximas de uma pragmatismo académico. Os estudantes universitários inquiridos são de graus de ensino, género e idades diferentes e revelam na sua generalidade uma atitude de conformidade com a instituição de ensino superior, com as práticas de ensino e os recursos, assim como, um sentimento de pertença institucional sustentado em motivações internas e externas, dentro da própria instituição de ensino superior.

Palavras-chave: Cultura corporativa; Estudantes universitários; Conformidade institucional; Pragmatismo académico; Percepção da prática institucional; Instituições de Ensino Superior

Introducción

El análisis de la institución universitaria en este artículo se basa en las aportaciones de Walter Powell (1991) sobre el concepto de neo-institucionalismo sociológico. La premisa más importante de esta aproximación es la influencia de las poblaciones participantes en las instituciones para definir reglas de juego, normas y costumbres que identifican el comportamiento cotidiano en las instituciones. En las instituciones universitarias se aprenden procesos de socialización que conforman patrones de comportamiento de docentes y estudiantes. Estos últimos son el centro de atención. Las instituciones no son sólo analizadas por las funciones sociales que cumplen sino también por los comportamientos que se aprenden y las decisiones que toman las personas en la vida cotidiana de cada realidad institucional (Powell y Colyvas, 2008). Es relevante la autonomía para crear comportamientos compartidos y mutuamente aceptados por las diferentes poblaciones integrantes de cada institución, este caso, universitaria.

Apoyados en la teoría neo-institucional, los estudios centrados en las organizaciones educativas se han centrado más en aspectos políticos (Meyer & Rowan, 1977, 2006), esto es, en la capacidad de cada actor institucional para definir reglas, procedimientos y rutinas que influyen en las metas de las organizaciones, los procedimientos de control establecidos, u otras estrategias encaminadas hacia el logro del objetivo o propósitos básicos de cada integrante. Así pues, la clave del análisis institucional se sustenta en discriminar qué objetivos o propósitos son compartidos por todos los actores (sociales) en una misma estructura institucional (Meyer, 1992).

Este artículo se centra en la percepción institucional de estudiantes de educación superior. La visibilidad de la percepción institucional reside en las estrategias -decisiones, conceptos y sentimientos, metas personales y recursos utilizados- empleadas por diferentes actores sociales para desenvolverse en una realidad institucional compleja (Suddaby, Seidl, & Lê, 2013). Por ello, no es tanto un estudio de la cultura de la institución, sino más bien la aproximación a la percepción funcional y académica de sus integrantes –estudiantes– a partir de sus comportamientos estratégicos en aquello que les atañe: el aprendizaje de una profesión de alta cualificación, en un contexto de movilidad internacional. La tesis del artículo es el análisis de cada institución universitaria por las cogniciones, en general, de sus integrantes (DiMaggio & Powell, 1983), cuyos intentos de apropiación y adaptación a la complejidad de intereses externos e internos de las universidades pueden llegar a convertirse en elementos de la realidad práctica de cada institución.

En este artículo se diferencian dos perspectivas sobre apreciaciones de la complejidad institucional de las universidades (Brint, Cantwell, & Hanneman, 2008): primera, de carácter ideal promovida por el nuevo diseño institucional, en el contexto Europeo, auspiciado por el proceso de Bolonia, basada en el conocimiento práctico desarrollado en instituciones académicas centradas en el aprendizaje de estudiantes (European Commission, 2013; Eurydice, 2010; Kehm & Alesi, 2009; National Unions of Students in Europe, 2005) y, segunda, apreciaciones conservadoras con origen en la tradición e historia cultural corporativa de cada institución universitaria (Sockman & Sharma, 2008; Shaw, Chapman, & Romyantseva, 2013; Weinstock & Zviling–Beiser, 2009), cuyos integrantes han aprendido estrategias para afrontar cambios ambientales sin alterar los supuestos básicos, creencias, valores de acción y procedimientos arraigados en rutinas de comportamiento corporativo (Schein, 1988) centrado en la promoción del interés profesional del colectivo del profesorado. La estrategia de cambio institucional promovida en Europa se sustenta -entre otras acciones- en el principio de movilidad de estudiantes y docentes entre universidades, el reconocimiento mutuo de la cualificación académica adquirida, y el isomorfismo institucional de instituciones universitarias construido por auditorías de agencias externas de acreditación. Por otra parte, las universidades - como instituciones arraigadas en una identidad histórica- han ido construyendo, según Honing (2006), sus propias pautas de interacción política entre sus integrantes y el contexto social y político-administrativo del que abastecen su economía y recursos institucionales (Ramírez y Christensen, 2013).

El problema surge de la relación contradictoria entre las dos percepciones mencionadas. Por una parte, el pragmatismo académico del alumnado compatible con la propuesta del *proceso de Bolonia* requiere asumir, en el caso de estudiantes, sentimientos de pertenencia y compromiso personal con la institución universitaria. Por otro lado, las claves de la cultura corporativa del profesorado (Knight, 2006; Trowler & Knight, 2000), interesado en sus carreras profesionales, ajenas a intereses de la población de estudiantes (Bordieu, 1977, 2008) marcan ritos de iniciación, mitos de excelencia, símbolos de adscripción y lealtad al grupo, y procesos establecidos para la promoción profesional del profesorado.

Este trabajo se aproxima a la comprensión de cómo los estudiantes perciben y viven estas contradicciones entre “nuevas” estructuras institucionales y “viejos” procesos académicos arraigados en la tradición de las instituciones universitarias de ascendencia *humboldtiana* –esto es la compatibilización de docencia e investigación en el estamento académico- como identidad del docente universitario. En este contexto contradictorio entre macropolíticas y micropolíticas se ha construido este estudio. El objetivo del estudio es analizar las percepciones de estudiantes en este contexto contradictorio de exigencia de responsabilidad y compromiso institucional, propuesto por el proceso de Bolonia por una parte, y, por otro lado, las expectativas de obediencia y conformidad con las directrices docentes influenciadas por la tradición académico–corporativa de las universidades españolas.

Este dualismo es la fuente de las preguntas del estudio:

- ¿La población de estudiantes adopta comportamientos creativos e innovadores en sus procesos de aprendizaje?
- ¿Aceptan las diferentes poblaciones de estudiantes las acciones peculiares de la cultura académica–corporativa?
- ¿Qué diferencias comportamentales se aprecian en las poblaciones de estudiantes respecto al conocimiento práctico y la cultura académica corporativa?

La estrategia de respuesta a las anteriores preguntas es la construcción de un modelo complejo de análisis de instituciones de educación superior en el momento de transición del conocimiento teórico–literario al conocimiento práctico–empírico demandado en la sociedad del conocimiento. Este trabajo es una primera aproximación a la percepción, en el caso de la población de estudiantes, de ambas tendencias institucionales en la educación superior.

Metodología

Para el estudio seleccionamos el caso de la Universidad de Granada, con una tradición de más de 500 años de existencia y, al mismo tiempo, proyecciones de innovación y creatividad en las políticas institucionales de construcción de conocimiento práctico en los niveles de Grado: ocho semestres de formación general básica orientada a la educación de estudiantes en innovación y creatividad en sus relaciones con el conocimiento.

La muestra estudiada es de 900 estudiantes de diferentes Grados, género y edad, según e muestra en la Tabla 1. La muestra en su conjunto representa el 17% de la población total de estudiantes, estimada en 60.000 personas. Predominan en su mayoría estudiantes de carreras técnicas -arquitectura e ingeniería- cuyas tendencias de empleo necesitan de personal con capacidades innovadoras y creativas y, a su vez, con capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios con otros profesionales, junto a los de otras carreras académicas de carácter social y más estandarizadas de cara al mercado de trabajo como son la formación del profesorado y las relaciones laborales.

Tabla 1

Distribución de la muestra

| | Arquitectu tura | Ingeniería Caminos | Ingeniería Edificación | Ingeniería Informática | Ingeniería Química | Magisterio | Ciencias trabajo |
|------------|--------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------|------------|---------------------|
| Mujer | 96 | 72 | 56 | 66 | 51 | 43 | 51 |
| Hombre | 96 | 72 | 56 | 66 | 51 | 43 | 51 |
| 19–21 años | 140 | 130 | 110 | 120 | 100 | 86 | 112 |
| 22–24 | 52 | 14 | 2 | 12 | 2 | - | - |
| 25+ | - | - | - | - | - | - | - |

Fuente: Elaboración propia

El proceso seguido para la elaboración del instrumento se inicia con indicadores extraídos de la literatura sobre percepción institucional (Powell, 1991; Powell & Colyvas, 2008), a partir de los que el equipo investigador realiza un primer listado de ítems, sometido a valoración de acuerdo a la pertinencia, redacción y suficiencia de cada ítem para los objetivos de la investigación. Estos son revisados por seis especialistas considerando que todos los ítems eran correctos excepto uno. Posteriormente el cuestionario se somete a una doble revisión por parte de un grupo de 30 estudiantes de cada titulación. La primera revisión como prueba piloto del cuestionario en una escala del 1 al 5, siendo 1 nada pertinente y 5 muy pertinente y la segunda mediante dos sesiones focales con estudiantes voluntarios de distintas titulaciones mezcladas que cumplían las características de la

población. Se calcula el alfa de Cronbach observando la consistencia interna del cuestionario con un alto nivel de correlación ($\alpha = ,78$). Se obtiene así una versión mejorada del cuestionario con 40 ítems (Anexo 1), que se aplica mediante un muestreo intencional a los estudiantes universitarios, obteniendo una respuesta de 900 cuestionarios válidos (86% del total). Se exige en el mercado laboral un perfil más innovador y creativo –de acuerdo al espíritu Bolonia- propio de las titulaciones de Ingenierías, por lo que se decide un mayor peso de estos estudiantes entre los encuestados. A continuación un análisis de conglomerados (cluster) utilizando algoritmos jerárquicos acumulativos busca agrupar variables tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre los grupos. Incluye todos los ítems, por lo que permite averiguar tendencias en las respuestas sin distinguir tipo de titulación. Para representar la estructura jerárquica de la formación de los conglomerados se utiliza el dendograma (Figura 1)

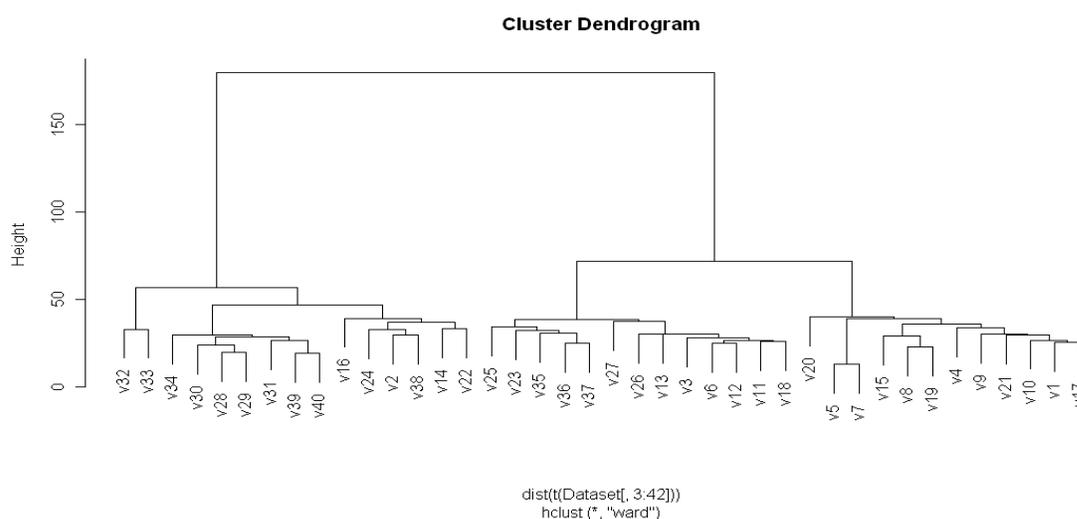


Figura 1. Formación de los conglomerados: dendograma

Fuente: Elaboración propia

El diagrama muestra dos grandes grupos de preguntas según las puntuaciones que dan los estudiantes: a la izquierda v32-v22 y a la derecha v25-v17. Ambos bloques se corresponden con percepciones institucionales (hacia la Universidad de Granada) y percepciones de tipo más personal (conocimiento, percepción de la enseñanza, individual), respectivamente.

Resultados y Discusión

Se presentan los resultados agrupados en cuatro secciones: percepción de la institución y sentido de pertenencia, conocimiento académico, percepción de enseñanza y recursos institucionales y percepción personal. Seguidamente se propone el modelo de conformidad institucional resultante.

Percepción Institucional y Motivación Académica de Pertenencia Institucional

El primer interrogante trata de apreciar los contenidos institucionales y personales de la población estudiada. Esto es, visión general de la institución universitaria y autoconcepto del alumnado. En esta categoría subjetiva reproducimos indicadores (Arambewela & Hall, 2013; Brown & Wang, 2013; Jackson et al., 2011; Naveh, Tubin & Pliskin, 2010) para valorar las instituciones universitarias y el efecto motivador de la institución sobre la pertenencia y continuidad en el Grado universitario.

La literatura especializada en percepción de la Institución Universitaria evidencia la tendencia de la visión instrumental de los estudios universitarios: acceso a puestos de trabajo cualificados y facilidades institucionales que garanticen el éxito académico. Ambas evidencias se constatan en la Tabla 2. Se aprecian motivaciones intrínsecas, no laborales, que explican a su vez la permanencia en la institución: apoyo familiar y relaciones entre pares. En el contexto de la cultura española, la familia de cada estudiante juega una influencia importante en la continuación institucional, así como también las amistades y relaciones sociales entre pares.

Tabla 2
Indicadores de percepción de la institución. Diferencias entre Grados

| | | Arquitec | Caminos | Edif | Inform | Ing.Quím | Magist | CC_Trab |
|-----|----|----------|---------|------|--------|----------|--------|---------|
| v28 | M | 2.37 | 2.05 | 2.51 | 2.20 | 2.41 | 2.34 | 2.06 |
| | SD | .7 | .8 | .8 | .7 | .8 | .8 | .8 |
| v29 | M | 2.33 | 2.06 | 2.49 | 2.46 | 2.38 | 2.25 | 2.12 |
| | SD | .7 | .8 | .8 | .8 | .8 | .8 | .8 |
| v31 | M | 1.99 | 2.15 | 2.39 | 1.98 | 2.04 | 2.12 | 2.09 |
| | SD | .9 | .8 | .8 | .8 | .8 | .9 | .8 |
| v40 | M | 2.13 | 2.16 | 2.66 | 2.31 | 2.45 | 2.32 | 2.31 |
| | SD | .7 | .6 | .8 | .7 | .7 | .8 | .8 |

Fuente: Elaboración propia

Otra aportación es la influencia secundaria de percepciones negativas de la cultura universitaria diseñada para adaptarse a la sociedad del conocimiento. En este apartado, otra fuente de aportaciones literarias ha desarrollado la idea de socialización de estudiantes universitarios en la enseñanza directa tradicional y, por tanto, la tutoría universitaria, experimentación, innovación y creatividad en el acceso al conocimiento, el conocimiento práctico, respuesta a demandas individuales u otras acciones peculiares de una universidad emprendedora donde no se les otorga justificación suficiente para abandonar la institución.

También se estudia el indicador de abandono de la institución por el acceso a un puesto de trabajo. Este indicador podría explicar la permanencia en la institución a pesar de la percepción negativa. En la literatura especializada no existe acuerdo de la influencia de sustitución del estudio por el trabajo entre las opciones de estudiantes universitarios. Por el contrario, la compatibilidad entre empleo remunerado y estudio sí es una evidencia constatada en la literatura.

Los indicadores incluidos en esta categoría no presentan valoraciones homogéneas en los siete Grados estudiados. La enseñanza basada en la experimentación e investigación (v29) obtiene resultados aceptables en ingeniería, informática y química. Otros indicadores relacionados con percepciones genéricas de la institución sobre favorecer creatividad e innovación y respuesta institucional a demandas sociales, constituyen un objeto perceptivo homogéneo en la muestra estudiada.

La duda que suscita la tendencia descrita es averiguar qué motiva a los estudiantes que presentan una percepción débil de la institución (Tabla 3). Los cinco indicadores correspondientes ofrecen información sobre motivación entre pares, apoyo familiar, actividades extraacadémicas, éxito en los resultados académicos y liderazgo de grupos.

Tabla 3
Motivaciones internas y externas de permanencia institucional

| | | Arquitect | Caminos | Edif | Inform | Ing.Quím | Magist | CC_Trab |
|-----|----|-----------|---------|------|--------|----------|--------|---------|
| v14 | M | 2.45 | 2.35 | 2.58 | 2.48 | 2.24 | 2.49 | 2.23 |
| | SD | .9 | .9 | .9 | .9 | .9 | 1.0 | .9 |
| v15 | M | 3.56 | 3.67 | 3.31 | 3.38 | 3.38 | 3.50 | 3.34 |
| | SD | .7 | .6 | .9 | .9 | .9 | .7 | .8 |
| v16 | M | 2.66 | 2.89 | 2.77 | 2.44 | 2.63 | 2.78 | 2.19 |
| | SD | 1.1 | 1.0 | .9 | 1.2 | 1.0 | .9 | .9 |
| v21 | M | 3.27 | 3.36 | 3.39 | 3.29 | 3.34 | 3.40 | 3.37 |
| | SD | .8 | .8 | .7 | .7 | .8 | .7 | .8 |
| v22 | M | 2.39 | 2.18 | 2.40 | 2.35 | 2.20 | 2.07 | 2.13 |
| | SD | .9 | .9 | 1.0 | .9 | .9 | .9 | .8 |

Fuente: Elaboración propia

En aquellos Grados considerados tradicionalmente de más dificultad (Arquitectura e Ingeniería de Caminos) la familia y los pares suponen apoyo importante en la motivación al estudio. Y en Grados sin aparente relación (Ingeniería de Caminos y Magisterio) las actividades extraacadémicas son una fuente importante de motivación para la población estudiada. Se pueden interpretar estos resultados según las políticas de los diferentes centros académicos: actividades de voluntariado en el caso de estudiantes en la Facultad de Educación y actividades culturales orientadas a futuros profesionales de Ingeniería.

En cambio, existe fuerte consenso entre Grados académicos en motivos externos para pertenecer a la institución, con el objeto de mejorar la apreciación personal y acceder al mercado laboral. Denota una aproximación basada en la acción individual, a diferencia de otras apreciaciones de acción colectiva centradas en el liderazgo de grupos o el trabajo en equipo. Esta tendencia también se constata en la literatura examinada: el alumnado universitario ha sido socializado para adoptar un comportamiento pragmático individual visible en la motivación de obtener buenos resultados académicos para competir en el mercado laboral (Mainardes, Raposo, & Alves, 2012). La síntesis de las anteriores tablas de datos permite comprobar y diferenciar el compromiso social e institucional de la población estudiada con el objeto de perfilar socialmente al alumnado de la Universidad de Granada (Tabla 4).

Tabla 4
Sentido de pertenencia institucional

| | | Arquitect | Caminos | Edif | Inform | Ing.Quím | Magist | CC_Trab |
|-----|----|-----------|---------|------|--------|----------|--------|---------|
| v1 | M | 3.48 | 2.96 | 3.22 | 3.02 | 2.93 | 2.97 | 2.81 |
| | SD | .6 | .6 | .6 | .7 | .6 | .5 | .7 |
| v20 | M | 2.82 | 2.99 | 3.23 | 3.44 | 2.99 | 3.49 | 3.21 |
| | SD | 1.1 | .9 | .9 | .9 | 1.0 | .7 | .9 |
| v32 | M | 1.91 | 1.61 | 2.19 | 1.72 | 1.54 | 2.04 | 2.01 |
| | SD | 1.0 | .9 | 1.0 | .9 | .9 | 1.0 | 1.0 |
| v33 | M | 1.43 | 1.41 | 2.00 | 1.57 | 1.28 | 1.66 | 2.10 |
| | SD | .7 | .7 | 1.0 | .9 | .6 | 1.0 | 1.0 |

Fuente: Elaboración propia

La implicación del alumnado en otras actividades sociales y políticas, sin aparente relación con su vida de estudiantes, y las posibilidades de compatibilizar vida académica y vida laboral están localizadas en los Grados humanísticos y sociales. Y, por otra parte, el tiempo dedicado al estudio obtiene mayor puntuación en Grados de estudios técnicos e ingeniería caracterizados por la

dificultad intelectual y exigencias docentes orientadas a la resolución de problemas. En ambas poblaciones -humanísticas y técnicas- el arraigo a la institución universitaria es evidente en cuanto al grado de abandono de la institución universitaria por el acceso a un puesto de trabajo (v33), lo cual denota un apego institucional al status de estudiante. Por otro lado, para delimitar el perfil personal de la población es interesante conocer el resultado sobre compatibilizar estudio y trabajo (v20). Hay poblaciones más interesadas en apoyar sus estudios con un puesto de trabajo a tiempo parcial, lo cual indica mayor sentido de implicación institucional, otras poblaciones se aproximan a valores positivos significativos. Esto evidencia la importancia otorgada al estudio en la universidad, expuesto, desde otra perspectiva, en los indicadores de motivación extrínseca de movilidad social e intrínseca de reconocimiento y estima personal.

La lectura de estos datos referentes a la percepción institucional y motivación interna sugiere interpretaciones contradictorias. Por una parte, la valoración de la cultura académico-corporativa constituye una lógica de rechazo que no se corresponde con el abandono de la institución universitaria, aunque los sujetos de la población estudiada encuentren un puesto de trabajo alternativo a sus estudios; en todo caso, la opción de compatibilizar estudio y trabajo es una posibilidad aceptable, pero por motivos de financiación de estudios en un contexto de carestía de la matrícula universitaria. Para reforzar esta teoría de arraigo institucional hemos estudiado la hipótesis del tiempo de conocimiento legitimado y dominante en la Universidad de Granada.

Conocimiento Académico

El proceso de Bolonia aboga por la preeminencia del conocimiento práctico en las Universidades. La definición de este concepto se sustenta en el saber proveniente de la experiencia y la reflexión personal y colectiva, de tal modo que permite a los individuos actuar con autonomía y proponer innovaciones tendentes a crear nuevo conocimiento de cada objeto de estudio. Según la aproximación apuntada de conocimiento práctico propuesta en las declaraciones gubernamentales (Berlin Communiqué, 2003; Bologna declaration, 1999; Lisbon Strategy, 2000; Prague Communiqué, 2001;), el protagonista de la enseñanza es cada estudiante que debe adoptar actitudes críticas, activas, creativas e innovadoras respecto al contenido que le proporcionan sus docentes universitarios. En este trabajo aparecen indicadores que perfilan una actitud activa de los estudiantes. Pero en los resultados obtenidos (Tabla 5) se aprecia una tendencia al comportamiento tradicional del alumnado en las universidades (Platow et al., 2013; Pym & Kapp, 2013), en donde “no salen del guión marcado por sus docentes”: son estudiantes que *pocas veces* buscan nueva información y, *pocas veces*, intentan integrar el contenido para construir una visión global de cada asignatura. Más bien, se adaptan a las propuestas docentes (Delaney et al., 2010) que serán objeto de valoración y calificación del aprendizaje del alumnado. Además de esta actitud pragmática, la población estudiada demanda precisión y claridad de los contenidos de aprendizaje que motiven el estudio y, además, que especifiquen con claridad cuáles son los estándares de éxito escolar para ayudar a pensar y tomar decisiones orientadas a la adaptación a las demandas del profesorado.

En apariencia es una obviedad describir que la población estudiada acepta las exigencias docentes para aprobar las asignaturas de cada Grado universitario. Excepto las acciones de trabajo en grupo, el pragmatismo relacionado con adaptaciones a exigencias docentes y los formatos docentes en la exposición de sus programas académicos, el resto de indicadores se identifican por el Grado académico: es otra forma de expresar la relación entre Grados académicos y apreciación de conocimiento académico.

Tabla 5
Conocimiento académico

| | | Arquitect | Caminos | Edif | Inform | Ing.Quím | Magist | CC_Trab |
|-----|----|-----------|---------|------|--------|----------|--------|---------|
| v2 | M | 2.55 | 2.14 | 2.82 | 2.69 | 2.38 | 2.55 | 2.39 |
| | SD | .7 | .8 | .8 | .9 | .7 | .8 | .7 |
| v3 | M | 2.89 | 2.83 | 3.09 | 3.06 | 2.80 | 2.84 | 2.75 |
| | SD | .7 | .8 | .7 | .8 | .8 | .7 | .7 |
| v4 | M | 3.15 | 3.02 | 2.96 | 3.44 | 2.86 | 2.97 | 3.33 |
| | SD | .9 | .9 | .9 | .8 | .9 | .8 | .8 |
| v8 | M | 3.78 | 3.88 | 3.51 | 3.85 | 3.81 | 3.57 | 3.64 |
| | SD | .5 | .4 | .7 | .4 | .5 | .7 | .6 |
| v9 | M | 3.23 | 3.07 | 3.23 | 3.29 | 3.01 | 3.52 | 3.22 |
| | SD | .8 | .9 | .7 | .8 | .8 | .7 | .8 |
| v10 | M | 3.34 | 3.32 | 3.27 | 3.37 | 3.26 | 3.55 | 3.22 |
| | SD | .6 | .7 | .7 | .7 | .7 | .6 | .7 |
| v13 | M | 3.06 | 2.73 | 2.78 | 3.02 | 2.93 | 3.03 | 2.71 |
| | SD | .8 | .8 | .9 | 1.0 | .8 | .8 | .8 |
| v19 | M | 3.50 | 3.57 | 3.39 | 3.60 | 3.60 | 3.51 | 3.54 |
| | SD | .7 | .7 | .7 | .6 | .6 | .7 | .7 |
| v35 | M | 2.72 | 2.47 | 2.81 | 2.59 | 2.35 | 2.88 | 2.67 |
| | SD | .8 | .7 | .7 | .8 | .8 | .8 | .8 |
| v36 | M | 2.94 | 2.84 | 2.91 | 3.02 | 2.89 | 2.86 | 2.82 |
| | SD | .7 | .7 | .8 | .9 | .7 | .9 | .8 |
| v37 | M | 3.09 | 3.07 | 3.17 | 3.20 | 2.88 | 3.23 | 3.01 |
| | SD | .7 | .7 | .7 | .7 | .8 | .7 | .7 |

Fuente: Elaboración propia

La tendencia generalizada es ceñirse a las propuestas formativas del profesorado, con ausencias de intentos de generar conocimientos, adoptar procesos creativos e iniciativas innovadoras. Lo que interesa aquí es averiguar la actitud de obediencia hacia las prescripciones académicas del profesorado y cuáles son las exigencias manifestadas por los estudiantes para realizar con éxito las tareas académicas del estudio.

Estos indicadores son característicos del tradicional desempeño académico del profesorado. Y según los resultados mostrados en la tabla 5 es una demanda mayoritaria de los estudiantes referentes y exigencias de contenido preciso, concreto y necesario para aprobar. Por otro lado, la estética del material académico debe motivar el estudio, no tanto por las imágenes o apoyos gráficos del texto sino por la visión global e integradora del contenido, para facilitar la obtención de buenas calificaciones.

Las matizaciones de las demandas de material académico expuestas se relacionan con la sección anterior; esto es: un perfil individual del alumnado centrado en acciones de estudio tradicional. En este sentido, las relaciones sociales con otros pares adquieren una dimensión “profesional” de contraste de información que incluye intercambios de datos académicos. Y por otra parte las expectativas de conocimiento práctico en ámbitos de experimentación y reflexión son importantes para estudiantes de diferentes Grados universitarios.

Percepción de la Enseñanza y Recursos Institucionales

Otra categoría de análisis se dirige a averiguar las teorías de enseñanza explícitas de la población estudiada junto a la valoración de recursos institucionales de enseñanza, con el objeto de ampliar contenidos sobre teorías de enseñanza (Wortham, 2006), a partir de la valoración del tipo de

instrumentos, artefactos y procedimientos prioritarios y esenciales en las acciones de enseñanza, con el objeto de responder a la pregunta:

¿La población de estudiantes adopta comportamientos creativos e innovadores en sus procesos de aprendizaje?

Se trata de describir manifestaciones institucionales del dualismo enseñanza/investigación y, por otra parte, el efecto de este dualismo en el espacio institucional que ocupan los estudiantes: el aula y el aprendizaje de asignaturas del Grado, diseñadas según las prescripciones del proceso de Bolonia, basadas en el conocimiento práctico e interactivo entre enseñanza e investigación.

Tabla 6

Percepciones de enseñanza y recursos institucionales

| | | Arquitect | Caminos | Edif | Inform | Ing.Quím | Magist | CC_Trab |
|-----|----|-----------|---------|------|--------|----------|--------|---------|
| v5 | M | 3.32 | 3.36 | 3.24 | 3.56 | 3.47 | 3.67 | 3.35 |
| | SD | .7 | .8 | .7 | .6 | .7 | .6 | .7 |
| v6 | M | 2.72 | 2.66 | 2.78 | 2.84 | 2.84 | 2.93 | 2.90 |
| | SD | .7 | .8 | .8 | .8 | .7 | .6 | .8 |
| v12 | M | 2.80 | 2.71 | 2.83 | 2.71 | 2.79 | 2.91 | 2.97 |
| | SD | .7 | .6 | .7 | .8 | .7 | .7 | .7 |
| v18 | M | 2.88 | 2.75 | 2.85 | 2.96 | 2.86 | 2.92 | 2.66 |
| | SD | .8 | .8 | .7 | .6 | .8 | .7 | .7 |
| v24 | M | 2.31 | 2.32 | 2.86 | 2.17 | 3.08 | 2.55 | 1.85 |
| | SD | .9 | .8 | .9 | .9 | .8 | .8 | .7 |
| v25 | M | 2.93 | 2.96 | 2.95 | 2.87 | 2.97 | 2.85 | 2.83 |
| | SD | .9 | .8 | .9 | 1.0 | .9 | .9 | .9 |
| v26 | M | 2.86 | 2.67 | 2.87 | 2.84 | 2.77 | 3.11 | 2.68 |
| | SD | .8 | .8 | .8 | .8 | .8 | .7 | .7 |
| v27 | M | 2.53 | 2.82 | 2.78 | 2.98 | 3.14 | 3.06 | 2.75 |
| | SD | 1.1 | .8 | .9 | 1.0 | .8 | .8 | 1.0 |
| v30 | M | 2.40 | 2.13 | 2.64 | 2.10 | 2.47 | 2.42 | 2.06 |
| | SD | .8 | .7 | .8 | .7 | .8 | .7 | .8 |
| v34 | M | 2.21 | 2.73 | 2.61 | 2.49 | 2.63 | 2.60 | 2.57 |
| | SD | .7 | .7 | .8 | .7 | .8 | .8 | .7 |
| v38 | M | 2.31 | 2.22 | 2.82 | 2.35 | 2.46 | 2.67 | 2.00 |
| | SD | .8 | .9 | .8 | .9 | .9 | .7 | .8 |
| v39 | M | 2.13 | 1.95 | 2.60 | 2.10 | 2.28 | 2.25 | 2.17 |
| | SD | .7 | .5 | .7 | .6 | .6 | .8 | .7 |

Fuente: Elaboración propia

Esta categoría presenta gran dispersión en los resultados de diferentes Grados académicos estudiados. Por ejemplo, en los procesos de adaptación al docente los estudiantes de humanidades son más proclives a procesos de adaptación, a diferencia de estudiantes de Grados técnicos y científicos abocados a la búsqueda de información complementaria. Otro caso similar es la importancia del asesoramiento tutorial, relevante en estudiantes que deben buscar e indagar información en relación a poblaciones, en relación a estudios muy estandarizados y normativos propios de Grados de Magisterio.

Por tanto, hay que indicar que en esta categoría se aprecian diferencias significativas en los Grados estudiados. De otro modo, el contenido académico puede influir en la apreciación teórica de la enseñanza. Esta interpretación de diferentes percepciones de estilos de enseñanza (Zhang, Sternberg, & Fan, 2013) influenciados por contenidos curriculares debe ser estudiada en futuras investigaciones. En este momento sólo podemos constatar evidencias de relaciones epistemológicas

entre contenidos de Grado universitarios y actitudes de profesorado en sus clases, acción tutorial y exigencias docentes centradas en la calidad educativa. Contrasta con la homogeneidad de respuestas referentes a recursos institucionales y relación académica entre estudiantes y docentes. En otras palabras, existen diferencias significativas en indicadores relacionados directamente con el contenido académico de cada Grado y homogeneidad en apreciación de recursos y demandas institucionales respecto a la actitud creativa del profesorado (Brint, Cantwell,& Saxena, 2012; Hora & Anderson, 2012; Platow, Mayor,& Grace, 2013).

Percepción personal

Además interesa estudiar el perfil creativo e innovador de la población, con el objeto de responder a la pregunta: ¿Qué diferencias comportamentales se aprecian en los estudiantes respecto al conocimiento práctico y la cultura académico-corporativa?

La justificación de esta sección es averiguar la distancia cognitiva entre los estudiantes y la institución y, a su vez, entre la misma población de estudiantes. Este estudio ofrece una perspectiva de la identidad institucional como espacio educativo: interpretación de la legitimación de la institución como espacio de aprendizaje del emprendimiento o espacio de acreditación necesaria para el mercado del trabajo.

Los indicadores utilizados provienen de estudios similares para apreciar el perfil emprendedor del alumnado universitario. Nuestro trabajo ha sido sintetizar la información analizada a partir de un criterio común: actitudes de mejora personal e institucional. Quizás los indicadores de medida de la capacidad creativa son genéricos, pero el objetivo del estudio es apreciar el contenido de comportamiento adaptado a la cultura académica de la universidad. Así, con éstos se perfila una narración centrada en el ajuste, pero no en la resignación, a las directrices institucionales (Tabla 7).

Tabla 7

Comportamiento creativo e innovador

| | | Arquitect | Caminos | Edif | Inform | Ing.Quím | Magist | CC_Trab |
|-----|----|-----------|---------|------|--------|----------|--------|---------|
| v7 | M | 3.25 | 3.34 | 3.23 | 3.55 | 3.44 | 3.62 | 3.33 |
| | SD | .7 | .9 | .7 | .6 | .7 | .6 | .8 |
| v11 | M | 2.88 | 2.62 | 2.80 | 2.85 | 2.66 | 2.97 | 2.72 |
| | SD | .7 | .7 | .7 | .8 | .7 | .7 | .7 |
| v17 | M | 3.34 | 3.27 | 3.23 | 3.33 | 3.27 | 3.26 | 3.14 |
| | SD | .7 | .6 | .6 | .7 | .7 | .6 | .7 |
| v23 | M | 2.79 | 2.45 | 3.13 | 2.98 | 3.15 | 2.99 | 2.56 |
| | SD | .8 | .8 | .8 | .9 | .8 | .9 | .9 |

Fuente: Elaboración propia

Una aproximación a la creatividad e innovación es disponer de conocimiento técnico necesario para ello: ampliación e integración de la información de estudio. El resultado mostrado en la tabla 7 es congruente con la actitud de adaptación a requerimientos del profesorado descrita en la categoría de percepción de la enseñanza. El afianzamiento de este perfil de población creativa constituye una “profecía que se cumple a sí misma” en todos los Grados académicos analizados. La autopercepción creativa e innovadora de la población es una constante en la literatura especializada (Jaret & Reitzes, 2009), donde la dimensión adulta del alumnado – tomar decisiones y desarrollar iniciativa- contrasta con la *infantilización* (Parpala, 2010) de instituciones autoritarias de educación superior que controlan la subjetividad de sus estudiantes, encauzan sus acciones de aprendizaje y cercenan propuestas de cambio institucional.

Conclusiones e Implicaciones Para Futuros Estudios

El concepto de socialización académica describe el comportamiento de los estudiantes en las instituciones de educación superior (Borglin, 2012; Mathieson, 2012) identificado por el conocimiento teórico y la confianza en las decisiones académicas del profesorado universitario. Las características comunes de la institución académica (Metz, 1989) constituyen el contexto educativo (Perry, 1970) donde los estudiantes adquieren valores, rutinas, regulaciones, mitos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina académica representado por el dominio de asignaturas de cada curso académico que, por otra parte, constituyen los elementos centrales de la cultura corporativa de las universidades (Schwartz, 2013).

El sentimiento de aceptación institucional del sistema educativo (Black et al., 2009; Vorwek, 2009) constituye la lógica explicativa de estas percepciones por diversas razones: primero, la población de estudiantes que accede a la educación superior ha interiorizado la necesidad de continuidad en etapas progresivas en el sistema (Ávila, Cabral, & Matos, 2012). También, el flujo institucional del sistema educativo conserva rutinas y regulaciones, aceptadas por estudiantes, en referencia a la enseñanza, dependencia respecto al conocimiento del docente, valoración de la reproducción de contenidos y valoración de la calificación como indicativo de éxito escolar (Ounjit, 2012). Y, por otro lado, el concepto de socialización hace referencia a la aceptación de la cultura de la institución educativa, que se manifiesta en el sentimiento de pertenencia a una realidad estable, predecible, compatible con la vida de cada estudiante y, además, por el sentimiento y percepción instrumental del sistema educativo interpretado como recurso para acceder al mercado laboral (Busse, 2013a, 2013b; Jamanbalayeva, Abdiraiymova, & Maulsharif, 2013; Jetten et al., 2008). Respecto a la socialización de estudiantes universitarios, la conclusión es la identidad de la población universitaria con el pragmatismo académico (Parpala, Lindblom-Yläne & Rytönen, 2011; Richardson, 2005) que genera hipótesis de predicción de actitudes, comportamientos, valoraciones, y percepción del estatus de estudiante respecto a la institución universitaria: cumplimiento de exigencias académicas necesarias para la obtención de la acreditación universitaria demandada por el mercado del trabajo.

El dualismo percibido entre estudiantes e institución queda resuelto por actitudes de conformidad con el sistema organizativo de la Universidad, que denominamos *modelo de conformidad institucional*.

En el espacio político español de escolarización la continuidad del flujo institucional entre la educación secundaria post-obligatoria y la universidad es evidente en la conservación de mitos que identifican la enseñanza directa: protagonismo docente en la distribución y control de la información y posición receptiva del alumnado. Quizá esta continuidad explica la conformidad de estudiantes universitarios con la institución. No disponemos de estudios comparativos entre poblaciones de estudiantes en educación secundaria y universidad, salvo estudios inscritos en un espacio institucional concreto (García et al., 2013; Merino, 2013), donde el abandono y fracaso escolar en el tramo secundario del sistema está influenciado por rutinas y mitos de la enseñanza directa. En el caso de la institución universitaria, los estudios de abandono y rechazo no están ligados a influencias de la enseñanza directa, sino más bien a razones de éxito académico; por ese motivo, a pesar del rechazo de la enseñanza directa, si se tiene éxito académico, esta población continúa en el sistema universitario (Kember, 2009) debido a la expectativa –estudiada en este trabajo– de obtener una posición cualificada en el mercado del trabajo. El problema de esta expectativa es la demanda laboral, los mitos en la economía del conocimiento, globalización y demandas del mercado del trabajo de trabajadores con capacidad creativa e innovadora, personas capaces de definir y resolver

problemas, trabajar en grupo y liderar procesos de cambio estructural en las empresas e instituciones (Bell et al., 2009; Rotherham & Willingham, 2009; Trilling & Fadel, 2009).

Por otra parte, en este estudio se han analizado indicadores de respuestas institucionales a nuevas demandas laborales, demandas sociales, capacidad creativas e innovadoras de sus profesionales. La conclusión del bajo valor otorgado a aquellos centrados en la adaptación a nuevos ambientes profesionales constituye una paradoja y contradicción respecto a las expectativas mencionadas anteriormente.

Entonces, la respuesta a ¿por qué continúan los estudiantes en la institución universitaria? es simple en la descripción de legitimidad institucional: los estudiantes permanecen en esta institución porque pueden obtener un título académico de educación superior. Aunque hay que continuar el análisis hacia hipótesis centradas en la conformidad y obediencia al sistema educativo (Calvo de Mora, 2003), en un espacio institucional identificado por la cultura académico–corporativa, a pesar del contraste de autopercepción creativa e innovadora de la población de estudiantes. Otra respuesta a la pregunta anterior es la narración de este perfil común que persigue el prestigio social correspondiente a la obtención del título universitario y, además, fortalecimiento de la autoestima como personas capaces de superar las exigencias académicas. Los instrumentos que median para alcanzar el prestigio social y el fortalecimiento de la autoestima son el esfuerzo en el estudio, adaptación a las exigencias del profesorado, demandas de contenidos académicos claros y precisos en cuanto facilitan el aprendizaje de cada asignatura y, además, reflexión personal para asegurar la adaptación a los requerimientos de éxito escolar.

Por otra parte, la perspectiva laboral, es decir, el desempeño de un puesto de trabajo relacionado con la titulación obtenida es una consecuencia de esta lógica pragmática de la permanencia en la universidad para obtener un título de educación superior. Otras interpretaciones políticas referentes al interés por asuntos extra académicos o implicación en acciones de protesta ocupan un lugar secundario entre las preocupaciones de la población estudiada. Esta tendencia refuerza la idea del modelo de conformidad basado en el pragmatismo académico respecto a la percepción instrumental de la institución universitaria.

En otros estudios sería necesario realizar análisis interpretativos de información recogida mediante técnicas cualitativas y ampliar la información de este comportamiento social, denominado universidades como factorías de acreditación (*certification factories*), donde estudiantes buscan la forma más barata y rápida de obtener una certificación, como objeto de consumo, cuyo único valor es la posesión de la certificación acreditativa (Costreie, 2010; Giroux, 2002). El descubrimiento de la valoración del título por motivos generacionales de superación social, tradiciones familiares de educación universitaria, permanencia resignada en el sistema, serán objeto de próximos estudios para ampliar el perfil psicosocial de los procesos de socialización y asimilación colectiva de la cultura académico corporativa. Sería preciso profundizar en la actitud de “permanencia en la institución” porque puede ofrecer mayor comprensión del modelo de conformidad analizado en este trabajo.

Referencias

- Arambewela, R., & Hall, J. (2013). The interactional effects of the internal and external university environment, and the influence of personal values, on satisfaction among international postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 38(7), 972-988. doi: 10.1080/03075079.2011.615916
- Ávila, M., Cabral, J., & Matos, P.M. (2012). Identity in university students: The role of parental and romantic attachment. *Journal of Adolescence*, 35(1), 133-142. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.05.002

- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A.W., & Feder, M.A. (2009) *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington, DC: National Academies Press.
- Black, L., Williams, J., Hernandez-Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M., & Wake, G. (2009). Developing a 'leading identity': The relationship between students' mathematical identities and their career and higher education aspirations. *Educational Studies in Mathematics*, 73(1), 55-72. doi: 10.1007/s10649-009-9217-x
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI (8ª Ed.)
- Brint, S., Cantwell, A.M. & Hanneman, R.A. (2008). The two cultures of undergraduate academic engagement. *Research in Higher Education*, 49(5), 383-402. doi:10.1007/s11162-008-9090-y
- Brint, S., Cantwell, A.M., & Saxena, P. (2012). Disciplinary categories, majors, and undergraduate academic experiences: Rethinking bok's "underachieving colleges" thesis. *Research in Higher Education*, 53(1), 1-25. doi: 10.1007/s11162-011-9227-2
- Borglin, G. (2012). Promoting critical thinking and academic writing skills in nurse education. *Nurse Education Today*, 32(5), 611-613. doi: 10.1016/j.nedt.2011.06.009
- Brown, G.T.L. & Wang, Z. (2013). Illustrating assessment: How hongkong university students conceive of the purposes of assessment. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1037-1057. doi: 10.1080/03075079.2011.616955
- Busse, V. (2013a). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System*, 41(2), 379-398. doi: 10.1016/j.system.2013.03.007
- Busse, V. (2013b). Why do first-year students of german lose motivation during their first year at university? *Studies in Higher Education*, 38(7), 951-971. doi: 10.1080/03075079.2011.602667
- Calvo de Mora, J. (2003). Enseñanza centrada en el desarrollo de estudiantes universitarios. La agenda del cambio. *Revista de la Educación Superior*, XXXII(4), 117 -141.
- Costreie, S. (2010). *The critical role of universities*. 3rd International conference of education, research and innovation, IATED-INT. Assoc Technology Education & Development, Valencia, Spain.
- Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., & Treskan, D. (2010). *Students' perceptions of effective teaching in Higher Education*. 26th Conference on Distance Teaching and Learning. Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- DiMaggio, P., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- European Commission (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education Institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2010). *Focus on higher education in Europe. The impact of the Bologna process*. Brussels: Education, Audiovisual, and Culture Executive Agency.
- García, M., Casal, S., Merino, R., & Sánchez, A. (2013). Dropout Pathways and Transitions after Compulsory Education. [Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria]. *Revista de Educación*, 361, 65-94. doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-361-135
- Giroux, H.A. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425-463.
- Honing, M.I. (2006). Street –Level Bureucracy revisited: frontline district central – office Administrators as Boundary Spanners in Education Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357-383. doi:10.3102/01623737028004357
- Hora, M.T., & Anderson, C. (2012). Perceived norms for interactive teaching and their relationship to instructional decision-making: A mixed methods study. *Higher Education*, 64(4), 573-592. doi: 10.1007/s10734-012-9513-8

- Jackson, J.W., Miller, D.A., Frew, E.J., Gilbreath, B., & Dillman, C. (2011). Group identification and university involvement. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(4), 798-822. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00736.x
- Jamanbalayeva, S., Abdiraiymova, G., & Maulsharif, M. (2013). Performance assessment of teaching staff by colleagues in the Structure of diagnosis of university corporate culture. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 82*, 426 – 431. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.287
- Jaret, C., & Reitzes, D.C. (2009). Currents in a stream: College student identities and ethnic identities and their relationship with self-esteem, efficacy, and grade point average in an urban university. *Social Science Quarterly, 90*(2), 345-367. doi: 10.1111/j.1540-6237.2009.00621.x
- Jetten, J., Iyer, A., Tsivrikos, D., & Young, B.M. (2008). When is individual mobility costly? The role of economic and social identity factors. *European Journal of Social Psychology, 38*(5), 866-879. doi: 10.1002/ejsp.471
- Kehm, B.M. & Alesi, B. (2009). *The implementation of the Bologna process into physics in Europe: The master level*. Kassel, International Centre for Higher Education Research, University of Kassel. EPS Report
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education, 58*(1), 1-13. doi: 10.1007/s10734-008-9177-6
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación básica para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- McFarland, D.A., & Rodan, S. (2009). Organization by design: Supply- and demand-side models of mathematics course taking. *Sociology of Education, 82*(4), 315-343. doi: 10.1177/003804070908200402
- Mainardes, E.W., Raposo, M., & Alves, H. (2012). Public university students' expectations: An empirical study based on the stakeholders theory. *Transylvanian Review of Administrative Sciences, 35*, 173-196.
- March, J.G., & Olsen, J.P. (1983). Organizing political life: What administrative reorganization tells us about government. *American Political Science Review, 77*, 281-296. doi:10.2307/1958916
- Mathieson, S. (2012). Disciplinary cultures of teaching and learning as socially situated practice: Rethinking the space between social constructivism and epistemological essentialism from the south african experience. *Higher Education, 63*(5), 549-564. doi: 10.1007/s10734-011-9458-3
- Merino, R. (2013). Continuous reform of vocational training in Spain, or the paradox between school integration and segregation.[Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar]. *Education Policy Analysis Archives, 21*, 1-15.
- Metz, M.H. (1989). Real Schools: a universal drama amid disparate experience. *Journal of Education Policy, 4*(5), 75-91. doi: 10.1080/0268093890040505
- Meyer, H.D. & Rowan, B. (2006) (Eds). *The new institutionalism in Education*. Albany, State University of New York.
- Meyer, J.W. (1992). From constructionism to neo-institutionalism: Reflections on Berger and Luckmann. *Perspectives, 15* (11-12). Washington, DC: American Sociological Association.
- Meyer, J.W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: forma structure on myth and ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), 340 – 363.
- National Unions of Students in Europe. (2005). *The black book of the Bologna process*. Retrieved on March 7, 2013, from http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf
- Naveh, G., Tubin, D., & Pliskin, N. (2010). Student LMS use and satisfaction in academic institutions: The organizational perspective. *Internet and Higher Education, 13*(3), 127-133. doi: 10.1016/j.iheduc.2010.02.004

- Ounjit, W. (2012). Identity and personality development for desirable characteristics of Mahasarakham university graduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3776-3782, doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.145.
- Parpala, A. (2010). *Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment*. Helsinki: University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences. Retrieved on March 7, 2013, from <http://hdl.handle.net/10138/19831>
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., & Rytönen, H. (2011). Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(5), 549-563. doi: 10.1080/02602930903541023
- Perry, W.G., Jr. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston; reprinted November 1998; Jossey-Bass.
- Platow, M.J., Mavor, K.I., & Grace, D.M. (2013). On the role of discipline-related self-concept in deep and surface approaches to learning among university students. *Instructional Science*, 41(2), 271-285. doi: 10.1007/s11251-012-9227-4
- Powell, W.W. (1991). Expanding the scope of institutional analysis. In W.W. Powell & P.J. DiMaggio (Eds.). *The New institutionalism in organizational analysis* (pp. 183-203). Chicago: University of Chicago Press.
- Powell, W.W., & Colyvas, J.A. (2008). Microfoundations of institutional theory. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby, & K. Sahlin (Eds.). *The Sage handbook of organizational institutionalism* (pp. 276-298). London, UK: Sage Publications.
- Pym, J. & Kapp, R. (2013). Harnessing agency: Towards a learning model for undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 38(2), 272-284. doi: 10.1080/03075079.2011.582096
- Ramírez, F.O., & Christensen, T. (2013). The formalization of University: rules, roots, and routes. *Higher Education*, 65, 695-708. doi:10.1007/S10734-012-9571
- Richardson, J.T.E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6), 673-680. doi: 10.1080/01443410500344720
- Rotherham, A.J., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.
- Schein, E.H. (1988). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz, M. S. (2013). Developing and sustaining an ethical corporate culture: The core elements. *Business Horizons*, 56(1), 39-50. doi: 10.1016/j.bushor.2012.09.002
- Shaw, M.A., Chapman, D.W., & Rumyantseva, N.L. (2013). Organizational culture in the adoption of the bologna process: A study of academic staff at a Ukrainian university. *Studies in Higher Education*, 38(7), 989-1003. doi: 10.1080/03075079.2011.614336
- Sockman, B.R., & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1070-1082. doi: 10.1016/j.tate.2007.11.008
- Suddaby, R., Seidl, D., & Lê, J.K. (2013). Strategy-as-practice meets neo-institutional theory. *Strategic Organization*, 11(3), 329-344.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trowler, P., & Knight, P. (2000). Coming to know in higher education: Theorising faculty entry to new work contexts. *Higher Education Research and Development*, 19(1), 27-42. doi: 10.1080/07294360050020453
- Vorwek, Z. (2009). *Optimal academic experience: exploring the relationship between motivation and flow*. Retrieved on April 11, from <http://web.uct.ac.za/depts/psychology/postgraduate/Hons2009Projects/Zara.Vorwerk.pdf>

Weinstock, M., & Zviling-Beiser, H. (2009). Separating academic and social experience as potential factors in epistemological development. *Learning and Instruction, 19*(3), 287-298. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.004

Wortham, S. (2006). *Learning Identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.

Zhang, L.F., Sternberg, R.J., & Fan, J. (2013). Revisiting the concept of 'style match'. *British Journal of Educational Psychology, 83*(2), 225-237. doi: 10.1111/bjep.12011

Anexo 1

PERCEPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Sexo: Varón Mujer

Edad:

Grado:

El objeto del cuestionario es describir la percepción de la institución de la Universidad. Este cuestionario es anónimo y le pedimos que siga la siguiente secuencia: lea detenidamente cada una de las expresiones y tómese el tiempo que considere necesario para optar por una de las opciones de respuesta.

1. NUNCA 2. ALGUNAS VECES 3. CASI SIEMPRE 4. SIEMPRE

| N° | PREGUNTA | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---|---|---|---|
| 1 | Mi tiempo está ocupado por el estudio. | | | | |
| 2 | En el proceso de aprendizaje amplió la información proporcionada por cada docente. | | | | |
| 3 | Durante mi proceso de aprendizaje establezco una relación crítica y lógica entre los contenidos estudiados. | | | | |
| 4 | Para mí es prioritario disponer de un esquema e idea general del contenido a estudiar. | | | | |
| 5 | Cuando he realizado un trabajo reviso, con actitud crítica, todas las partes del mismo. | | | | |
| 6 | Cuando se me presenta un problema de aprendizaje empiezo a trabajar inmediatamente en su solución. | | | | |
| 7 | Adopto una actitud crítica ante el contenido de enseñanza proporcionado por cada docente. | | | | |
| 8 | Prefiero que me proporcionen el material de aprendizaje, de cada tema, de forma clara y secuenciada en diferentes partes. | | | | |
| 9 | Cuando estudio un tema/asignatura prefiero materiales creativos que expresan ideas que suscitan el interés por aprender. | | | | |
| 10 | En la sesiones de trabajos grupales, entre estudiantes, contrasto mis ideas con otras personas integrantes del grupo. | | | | |
| 11 | En la forma de realizar mi trabajo como estudiante me considero una persona creativa e innovadora. | | | | |
| 12 | Me identifico con estudiantes que se adaptan con facilidad a las exigencias de cada docente. | | | | |
| 13 | La motivación de mi comportamiento, como estudiante, es ambición por obtener las mejores calificaciones entre mis colegas. | | | | |
| 14 | Me atrae la idea de hacer trabajos en grupo. | | | | |
| 15 | Es importante el apoyo personal de familiares y amistades para continuar los estudios. | | | | |
| 16 | En mis estudios es importante participar en actividades extra-académicas relacionadas con el deporte, cultura, voluntariado, etc. | | | | |
| 17 | Me gusta tomar mis propias decisiones y desarrollar mi iniciativa como estudiante universitario. | | | | |
| 18 | Con frecuencia reflexiono sobre mis demandas y necesidades para mejorar mi aprendizaje en la Universidad. | | | | |

| Nº | PREGUNTA | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---|---|---|---|
| 19 | Para estudiar cualquier asignatura me ayuda que esté muy claro qué se debe hacer para aprobar cada asignatura. | | | | |
| 20 | Me gustaría realizar algún trabajo para pagar mis estudios. | | | | |
| 21 | El éxito en mis estudios depende de mi esfuerzo constante en el aprendizaje y seguimiento de cada asignatura. | | | | |
| 22 | Me gusta actuar como líder de mis compañeros y compañeras de la Universidad. | | | | |
| 23 | Aprendo mejor cada asignatura en las sesiones de prácticas, seminarios, laboratorios o trabajos de campo. | | | | |
| 24 | El profesorado de mis asignaturas insiste en la asistencia a tutorías y el diálogo permanente entre docente y estudiante. | | | | |
| 25 | Para mí, mi situación como estudiante universitario constituye la oportunidad para hacer amistades. | | | | |
| 26 | Mis preocupaciones, en la Universidad, se focalizan en asuntos de calidad educativa y mejora del trabajo docente del profesorado. | | | | |
| 27 | El éxito en mis estudios se recompensará con un puesto de trabajo adecuado a la acreditación académica obtenida en esta Universidad. | | | | |
| 28 | Esta Universidad favorece la creatividad e iniciativa del alumnado. | | | | |
| 29 | Esta Universidad fomenta la enseñanza basada en la experimentación y la investigación protagonizada por estudiantes. | | | | |
| 30 | El aprendizaje, en esta Universidad, se apoya en el conocimiento de evidencias y asuntos profesionales propios de mis estudios. | | | | |
| 31 | Esta Universidad es una institución que responde a las demandas sociales y económicas de los tiempos que vivimos. | | | | |
| 32 | Participo en actividades de protesta política y social. | | | | |
| 33 | He pensado que si se me presentara un trabajo, estable y remunerado, abandonarían mis estudios. | | | | |
| 34 | En general, esta Universidad dispone de recursos y medios suficientes que facilitan el estudio creativo e innovador del alumnado. | | | | |
| 35 | Prefiero que mis docentes presenten la información de sus temas en soportes gráficos, imágenes, con apoyo de tecnología de Internet, entre otros recursos didácticos. | | | | |
| 36 | Me gusta que el profesorado exponga sus materiales de enseñanza con una estructura global y relacionada entre las diferentes partes de su programa docente. | | | | |
| 37 | Respecto a las explicaciones en clase, prefiero que el profesorado ofrezca ideas, sugerencias, claves y preguntas que me ayuden a pensar, e indagar sobre el conocimiento de su asignatura. | | | | |
| 38 | En mi estrategia de aprendizaje la asistencia a tutorías es importante para la comprensión de cada asignatura y el éxito en mis estudios. | | | | |
| 39 | En general, en esta Universidad el profesorado adopta una actitud creativa e innovadora en sus actuaciones profesionales en el aula y en el trato con sus estudiantes. | | | | |
| 40 | En general, esta Universidad y su profesorado son sensibles a las demandas y necesidades de aprendizaje del alumnado. | | | | |

Sobre los Autores

Javier Calvo de Mora

Universidad de Granada, España

jcalvode@ugr.es

Javier Calvo de Mora es Doctor en Pedagogía y Profesor Titular de Universidad (Associate Professor) en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Especialista en Organización de Instituciones Educativas - Educación Superior - Ciudadanía.

María-Jesús Gallego-Arrufat

Universidad de Granada, España

mgallego@ugr.es

María-Jesús Gallego-Arrufat es Profesora acreditada Catedrática de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Su investigación se centra en Educational Technology - Teaching & Teacher Education - Higher Education. Es coordinadora del Máster Oficial en Investigación e Innovación en Currículum y Formación de la Universidad de Granada, España. <http://orcid.org/0000-0002-2296-5431>. ResearcherID. K-5466-2014

Francisco-J. Lamas

Universidad de Granada, España

flamas@ugr.es

Francisco Lamas es profesor titular de Ingeniería Civil en la Universidad de Granada. Especialista en Geotecnia y mecánica de suelos. Es Subdirector de Extensión Universitaria y Estudiantes en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Granada, España.

Pedro-Antonio García-López

Universidad de Granada, España

pagarcia@ugr.es

Pedro-Antonio García-López es Doctor en Matemáticas por la Universidad de Granada. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Granada. Premio de excelencia docente 2011. Es Decano (Dean) de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada, España.

Archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 23 Número 3

12 de enero del 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España), DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed@epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés),
Alejandro Canales (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico IDEP

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Kevin Kinser**, (University of Albany)

Jeanne M. Powers(Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly ScottArizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York