

Los jóvenes universitarios y su (des)orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES

ROSA M. MENDEZ
Universidad de Murcia

Resumen:

En este artículo se pretende dar cuenta de algunas de las conclusiones de una investigación realizada sobre "Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad".

Para ello, procedemos a articular el discurso en cuatro apartados: en primer lugar, establecemos el papel del estudiante universitario en el marco del discurso sobre los retos que plantea el EEES; en segundo lugar, presentamos de forma muy breve el trabajo de investigación realizado; en tercer lugar informamos sobre las conclusiones a las que hemos llegado y que contribuyen a describir el grado de (des)orientación estudiantil ante los nuevos retos que plantea el EEES, y finalmente planteamos una serie de recomendaciones para la mejora de este ámbito, pues es importante para la consecución de un desarrollo integral de los estudiantes en el marco de la convergencia.

Palabras clave:

Formación universitaria, Información y orientación institucional, EEES, Rol de los estudiantes y Actitudes hacia la universidad.

Summary:

This summarizes aim to show some of the conclusions of a research concerning to "The Attitudes of students towards university as an indicator of quality".

For this reason we'll divide the work in form main sections: in de first place we'll set the role of university student in relation to the challenges the EEES raises; in the second place, we present the investigation work very briefly; thirdly we inform about the conclusions we have reached and which help to show the level of (dis)orientation of students in relation to the new challenges the EEES sets up; and finally we make a few suggestions in order to get better results as far as convergence is concerned.

Key words:

University training, Institutional information and orientation, Role of students and Attitudes towards university.

Résumé:

L'article rend rendre compte de quelques analyses et conclusions d'une recherche sur <<Les attitudes des étudiants envers l'Université comme un indicateur de qualité>>.

Le texte est organisé en quatre points: le premier établie le rôle de l'étudiant universitaire dans un approche discursive centré sur les défis que formulés dan le context de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur; le sécond présente brièvement la recherche qui a eté réalisée, en troisième on souligne les conclusions plus importantes de l'étude, et on constate un certain degré de dés(orientation) des étudiants face aux nouveaux défis formulés par l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur. Finalment une série de re-

commandations sont proposée pour l'amélioration de l'orientation des étudiants pour un meilleur developement de la convergente universitair europeen.

Mots clés:

Formation universitaire, Information et orientation institutionnelle, Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, Rôle des étudiants et Attitudes envers l'université.

Fecha de recepción: 30-3-08

Fecha de aceptación: 20-9-08

1. El papel del estudiante en el marco del discurso sobre el EEES

La creación de un espacio europeo de enseñanza *coherente, compatible y competitivo* es la principal meta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tal y como se establece en la Declaración de Bolonia (1999). En ese contexto, el papel contemplado para el estudiante universitario puede describirse brevemente desde tres ángulos diferentes.

En primer lugar, se reclama una *participación activa* del estudiante durante el proceso de construcción de un EEES. En la Conferencia de Praga (2001) los Ministros subrayan la necesidad de que los estudiantes participen como socios competentes, activos y constructivos en orden a establecer y perfilar el EEES. A partir de ahí, la importancia de hacer partícipe al colectivo estudiantil se reconoce explícitamente en los encuentros posteriores. En la Conferencia de Berlín (2003) se expresa de este modo:

“Los ministros aprecian la participación constructiva de las organizaciones de estudiantes en el proceso de Bolonia, y subrayan la necesidad de incluir a los estudiantes de una forma continua para los progresos que se vayan efectuando.”

En segundo término, cabe resaltar la importancia de la *cooperación* de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria para garantizar una universidad de calidad. Desde este prisma se les define participantes activos de la gestión y del gobierno de las instituciones universitarias, así como miembros *indiscutibles* de los comités de evaluación de la calidad institucional. Concretamente en la Declaración de Graz (2003) se decía:

“Las universidades aceptan el dar cuentas y asumirán el deber de poner en práctica reformas en estrecha cooperación con los estudiantes y los agentes sociales (stakeholders), mejorando la calidad institucional y la capacidad de dirección estratégica.”

“Las universidades, por su parte, deben fomentar el liderazgo y crear una estructura de gobierno que permita a la institución, en su conjunto, crear un riguroso control de calidad interno, rendición de cuentas y transparencia. Los estudiantes deberían desempeñar su papel prestando sus servicios en comités al efecto. Los agentes sociales deberían formar parte de órganos de gobierno o de asesoramiento.”

Y precisando todavía más el planteamiento, en la misma Declaración se insistió en que:

“Con la colaboración activa de los estudiantes, las universidades deben seguir de cerca y evaluar todas sus actividades, incluyendo los programas de estudio y los servicios. Los procedimientos externos de garantía de calidad deberían centrarse en comprobar, mediante la auditoría institucional, que el seguimiento interno ha sido correctamente realizado.”

Y, en tercer lugar, se enfatiza también la importancia de la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se alude a la *movilidad estudiantil*:

“Los ministros reafirmaron que los esfuerzos por promover la movilidad se deben continuar para permitir a estudiantes, a profesores, a investigadores y al personal administrativo beneficiarse de la riqueza del área europea de educación superior, teniendo en cuenta sus valores democráticos, la diversidad cultural, el idioma y la diversidad de los sistemas educativos superiores”. (Conferencia de Praga, 2001)

Habiendo insistido en el mismo tema en la Conferencia de Bergen (2005), tal como aparece en la referencia siguiente:

“(…) un período de estudio en el extranjero en programas de estudio afines para un conocimiento de la diversidad lingüística y aprendizaje de la lengua, tal que los estudiantes puedan alcanzar su completo potencial para una identidad, ciudadanía y empleabilidad europea”.

Por su parte, la referida Declaración de Graz (2003) había llamado la atención sobre la necesidad de un currículo flexible y efectivamente centrado en el alumnado:

“Consolidar el sistema E.C.T.S. como medio para reestructurar y desarrollar los currícula con el objetivo de crear vías de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexibles y centrados en el alumno”.

En otros documentos, también se le ha prestado atención al proceso de enseñanza-aprendizaje, reclamando de modo particular metodologías innovadoras, de forma que los estudiantes desempeñen un papel activo, participativo, reflexivo y crítico en sus propios procesos de aprendizaje:

“(…) las universidades se comprometen a duplicar sus esfuerzos para introducir métodos de enseñanza innovadores, reorientar los currículos mediante un diálogo con los empresarios y asumir el reto de la educación académica y profesional, la educación permanente y el reconocimiento del aprendizaje anterior”. (Declaración de Glasgow, 2005)

Es necesario enseñar a los estudiantes a manejarse de manera independiente y autónoma ante el aprendizaje, lo cual según De Miguel pasa por enfrentar a los estudiantes “a situaciones en las que tienen que utilizar estrategias de búsqueda de información, aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y trabajar de forma autónoma, reflexiva y crítica”. (De Miguel, 2005: 23).

Las propuestas del EEES que estamos comentando se completan con una referencia explícita a las *competencias académicas, profesionales y cívicas* que habrían de ser tenidas en cuenta en la formación, de manera que los estudiantes lleguen a alcanzar el desarrollo pleno de una identidad ciudadana y profesional, así como que les cualifiquen para el *aprendizaje a lo largo de toda la vida*:

“(…) sistema de ciclos donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionar mayores competencias y de formarle para una ciudadanía cívica” [...] “la importancia de asegurar que el marco general de cualificaciones del E.E.E.S. y el marco más amplio de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de

la vida sean complementarios, incluyendo, tal y como se está desarrollando dentro de la U.E., así como entre los países participantes". (Conferencia de Bergen, 2005)

A fin de cuentas, el conjunto de esos planteamientos contempla un nuevo rol pensado para el estudiante universitario que, de acuerdo con Zabalza (2002), puede ser articulado sobre estos dos aspectos: a) el estudiante como miembro de la comunidad universitaria, lo que implica tener en cuenta aquellos aspectos relativos a la participación del alumnado en la Universidad como institución, en su organización, gestión, en los diferentes órganos, pues, del gobierno universitario; b) el estudiante como aprendiz, con reiteradas insistencias en diversas implicaciones asociadas a un nuevo modelo de currículo, de enseñanza y aprendizaje, que habría de ser coherente con el desarrollo de competencias profesionales y ciudadanas teniendo en el horizonte el aprendizaje a lo largo de la vida.

Se trata, en definitiva, de un modelo de educación que exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y de unas actividades diferentes a las tradicionales y que identifican al estudiante como: "aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, responsable" (Fernández March, 2006:41), capaz de manipular el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para cada situación, aprender de forma permanente, entender lo que se aprende, y extrapolarlo nuevos contextos. (Esteve, 2003).

Conocer en qué medida contribuye la universidad a la consecución de los retos que plantea el EEES para el estudiante universitario ha sido uno de los objetivos de la investigación en la que se fundamenta este artículo. Así, los datos obtenidos acerca de la información que maneja el estudiante sobre la universidad, como punto de partida para orientar sus conductas en el contexto universitario y, concretamente, conocer quiénes son sus principales referentes informativos, nos ha permitido esclarecer el papel de la universidad a la hora de orientar al estudiante ante el cambio de cultura, de estructuras, de metodologías curriculares, de sistemas de competencias, etc., que se avecina.

2. El diseño de investigación

Nuestro trabajo sobre "Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad", constituye un estudio sobre la génesis

de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad, en cuanto referentes fundamentales a tener en cuenta como guías (o predictoras) de sus conductas en dicho contexto (Fishbein, M. y Ajzen I., 1975, 1981). Concretamente, y dentro de este marco general, la investigación se centra en valorar el papel formativo de la Institución Universitaria a la hora de fomentar dichas actitudes, manteniendo además que esto puede ser un relevante indicador de la calidad universitaria (Trillo Alonso, 2000; y Trillo Alonso y Méndez García, 2001).

Desde nuestra experiencia más personal, sospechamos que los estudiantes no poseen unos referentes claros y explícitos en el contexto institucional que les guíen y les orienten para aprovechar plenamente las oportunidades formativas que la propia institución pone a su disposición. De hecho, no es infrecuente que se produzcan en la práctica verdaderas contradicciones en asuntos como el rigor científico o el espíritu crítico que supuestamente se demandan desde la institución pero que, finalmente, no se ven valorados en la práctica. Como consecuencia, los estudiantes intentan adaptarse a cada situación particular carentes de una finalidad clara, de unos valores estables y coherentes, hasta el punto de afrontar sin norte su papel como universitarios. Algo que, por supuesto, puede interpretarse de muy diversas maneras; pues habrá quien considere beneficioso para el desarrollo de su autonomía la carencia de cualquier referente, pero otros en cambio creemos ver en eso el origen de una anomia respecto a lo universitario que nos preocupa y quisiéramos superar. (Trillo Alonso, 1999)

Así, conocer de qué manera manejan los estudiantes la información para construir sus actitudes, e indirectamente saber de qué modo la Institución Universitaria participa en ese proceso, se convirtió en nuestro objeto de investigación. Concretamente, como objetivo general de investigación nos planteamos: *“Conocer cuál es el papel de la Universidad de Santiago de Compostela (U.S.C.) en el proceso de formación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad”*. (Méndez García, 2007: 367)

De acuerdo con este objetivo general, y con la idea de explorar el grado de información o des-información de los estudiantes, nos propusimos una serie de objetivos más específicos como:

1. ¿Qué información reciben los estudiantes universitarios sobre la Universidad?
2. ¿Quiénes son los informantes clave?

3. ¿Cuál es el impacto de esa información en los estudiantes?
4. ¿En qué medida contribuye el papel de la Universidad en el proceso de formación de actitudes a la consecución de los retos que plantea el EEES?

La muestra de informantes (Tabla 1) quedó constituida por 554 alumnos de los últimos cursos de 12 de las Titulaciones de las cinco grandes Áreas de Conocimiento que se imparten actualmente en la U.S.C.

La recogida de información se hizo a través de la aplicación de un cuestionario que titulamos: *“Algunas cosas que decir sobre la Universidad”* (Méndez García, 2007: 2955), constituido por 327 ítems, mediante los cuales se preguntaba a los estudiantes sobre un total de 55 dimensiones relativas al ámbito universitario, y que hemos organizado para el análisis en 14 factores. (Ver Tabla 2)

TABLA 1: LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS

ÁREA DE CONOCIMIENTO	N	%	TITULACIÓN	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	142	25,6	Psicopedagogía	28	5,0
			Derecho	65	11,7
			Económicas	49	8,8
Humanidades	112	20,2	Filología Hispánica	16	2,9
			Periodismo	59	10,6
			Historia	37	6,7
Ciencias de la Salud	129	23,3	Farmacia	21	3,8
			Medicina	108	19,5
Ciencias Experimentales	106	19,1	Biología	59	10,6
			Físicas	47	8,5
Enseñanzas Técnicas	65	11,7	Ingeniería Ambiental	26	4,7
			Ingeniería Química	39	7,0
TOTAL				554	100

Las preguntas básicas que se les plantearon a los estudiantes sobre cada una de las 55 dimensiones, y que nos sirve para conocer la información de la que disponen los estudiantes universitarios sobre los retos que plantea el EEES, han sido las siguientes:

1. ¿Te han hablado alguna vez sobre *“cada una de las dimensiones”*?

Esta cuestión nos ha permitido saber si los estudiantes disponían

de información sobre diferentes aspectos de la vida universitaria.

2. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?

Cuestión mediante la que comprobamos en qué medida la información les llega a través de agentes institucionales.

3. ¿Cómo valoras la información recibida?

Cuestión que nos informa sobre el impacto que produce en los estudiantes la información recibida. En este caso, cabe señalar que la opción de respuesta se explicita en el cuestionario del siguiente modo:

- a) Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica).
- b) Intermedia (sirve para tener una opinión).
- c) Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica).

Además, a lo largo del cuestionario se formuló una serie de preguntas abiertas para abundar en el tipo de información que poseían los estudiantes sobre algunas de las dimensiones planteadas. Tal es el caso de las siguientes cuestiones:

- (...) a qué se refiere eso de la comunidad educativa universitaria.
- (...) con qué dirías que tiene que ver eso del prestigio de la Universidad o de las Titulaciones.
- [Sobre el *Sistema de Acceso a la Universidad, el Distrito Abierto, los Derechos y deberes de los Estudiantes y la Política de Becas y Ayudas*, como condiciones que afectan especialmente al colectivo estudiantil en la Universidad]: (...) creemos que ésta es una de esas preguntas que estimulan cierto sentido crítico; así que, sólo si deseas hacerlo, te agradeceremos cualquier comentario que quieras hacernos respecto al contenido de esta pregunta.
- (...) qué representa para ti cada uno de estos principios: la consecución de una formación profesional cualificada y el logro de un desarrollo personal.
- (...) qué representa para ti el conocimiento científico.

TABLA 2: ÁMBITOS Y DIMENSIONES UNIVERSITARIAS

FACTOR O ÁMBITO	DIMENSIONES
UNIVERSIDAD	La Universidad como Institución Educativa
	La Universidad de Santiago de Compostela (U.S.C.)
SERVICIOS	La Red de Bibliotecas
	El Servicio Universitario de Residencias (S.U.R.)
	El Centro de Orientación e Información estudiantil (C.O.I.E.)
	El Defensor de la Comunidad Universitaria
	El Área de Cultura
	El Área de Deportes
	El Centro de Lenguas Modernas (C.L.M.)
	La Red de Aulas de Informática
	La Oficina de Voluntariado
COMUNIDAD EDUCATIVA	El concepto de Comunidad Educativa Universitaria
PRESTIGIO	El prestigio de la U.S.C.
	El prestigio de las Titulaciones
NORMATIVA	Los Estatutos de la U.S.C.
	El Estatuto del Estudiantado de la U.S.C.
	Los derechos y deberes de los estudiantes
	La libertad de expresión.
	La normativa de funcionamiento de la Facultad
	La normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas
	La normativa de funcionamiento del S.U.R.
	El derecho a la Información
ÓRGANOS DE GOBIERNO	El Rector
	El Decano
	El Director de Departamento
	El Consejo de Gobierno
	El Claustro Universitario
	La Junta de Facultad
CONDICIONES DEL ESTUDIANTE	El Sistema de Acceso a la Universidad
	El Distrito Abierto
	La Política de Becas y Ayudas

PARTICIPACIÓN	La participación en las elecciones
	La representación estudiantil
	Las asociaciones de estudiantes
	La cooperación para conseguir los fines de la Universidad
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	La consecución de una cualificación profesional
	El logro de un desarrollo personal
COMPONENTES DEL PROCESO E/A	Los profesores
	El conocimiento científico
	Los estudiantes
TITULACIÓN	El nivel de exigencia de la Titulación
	El Plan de Estudios
	La organización dentro de la Titulación
	La oferta de asignaturas
DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	Los contenidos curriculares
	La metodología de enseñanza-aprendizaje
	La evaluación
	Las tutorías
	La revisión de exámenes
	La posibilidad de impugnar una evaluación
TAREAS DEL APRENDIZ	El aprendizaje
	El estudio
	La asistencia a clase
VIDA NO INSTITUCIONAL	La vida universitaria no institucional
	La oferta no universitaria de ocio y tiempo libre

Por lo tanto, el cuestionario consta de preguntas cerradas, y por lo tanto, susceptibles de un análisis cuantitativo, y de preguntas abiertas susceptibles de un análisis cualitativo. El análisis de los datos de la parte cuantitativa del cuestionario lo hemos hecho mediante el paquete de programas para el análisis estadístico S.P.S.S. para Windows. De esta forma agrupamos los datos en función de las 55 dimensiones, y sobre cada una de ellas hemos realizado análisis de carácter descriptivo sobre: la información que reciben los estudiantes, los informantes clave al respecto y el impacto de dicha información. Con la información obtenida mediante las preguntas abiertas, y tras la transcripción de las respuestas de los estudiantes a dichas preguntas, realizamos un análisis de contenido que nos ha permitido extraer los centros de interés o núcleos temáticos a los que hacían alusión los estudiantes. Así, los análisis cualitativos

nos permitieron una aproximación más detallada sobre las dimensiones estudiadas.

3. ¿Qué podemos decir sobre la orientación o desorientación estudiantil ante los retos que plantea el EEES?

De acuerdo con los objetivos específicos planteados, veamos lo que hemos encontrado:

3.1. ¿Qué información reciben los estudiantes universitarios sobre la Universidad?

En cuanto al porcentaje de estudiantes informados podemos decir que más de la mitad de la muestra afirma haber sido informada sobre el 70,4% de las dimensiones planteadas en el cuestionario. Es decir, la mayor parte de los estudiantes de la U.S.C. manejan información sobre la mayor parte de las dimensiones que conforman la Universidad, y por lo tanto, están en condiciones de desarrollar multitud de actitudes que les orienten para desempeñar adecuadamente sus roles dentro de la institución y aprovechar plenamente la experiencia universitaria. (Ver Tabla 3)

Con todo, y aunque lo anterior suponía un hallazgo alentador, cabe señalar los siguientes matices sobre el grado de (des)orientación estudiantil:

- Los estudiantes muestran lagunas informativas en la mayor parte de los factores o ámbitos que conforman la U.S.C. Es decir, la mayor parte de los estudiantes dice no haber recibido información sobre una o varias de las dimensiones pertenecientes a 9 de los 14 factores o ámbitos universitarios.
- Los estudiantes manejan información ambigua o equívoca, e incluso en ocasiones manifiestan abiertamente su ignorancia sobre lo que se pregunta. Esto sucede, por ejemplo, con el *concepto de comunidad universitaria* o de *conocimiento científico*. Los análisis cualitativos nos han permitido observar que el porcentaje de estudiantes que definen adecuadamente el concepto de *Comunidad Universitaria* no supera al 30% de la muestra en ninguna de las Áreas de Conocimiento. Y con respecto al *conocimiento científico* los estudiantes apenas logran dar una definición al respecto, en su

- lugar dan respuestas ambiguas en las que lo asocian con la universidad o con ciertas titulaciones (concretamente “de ciencias”); asimismo, lo conciben como un medio para: desarrollar un aprendizaje de calidad, obtener un puesto de trabajo, comprender la realidad, el avance social y/o la obtención de prestigio.
- Los estudiantes reciben más información relativa a lo cotidiano, concreto, cercano, puntual, parcial, tangible, preciso, reflejo de una necesidad inmediata o de una utilidad a corto plazo; y reciben menos información sobre aquella realidad más general, fundamentante, lejana, menos tangible y de utilidad a largo plazo. En la Tabla 4 se recogen varios ejemplos de lo que aquí se concluye.

TABLA 3: DIMENSIONES ORDENADAS EN FUNCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS AL RESPECTO

DIMENSIÓN	% DE INFORMADOS
Comunidad Universitaria	17,0%
Consejo de Gobierno	23,2%
Defensor del Estudiante	27,6%
Cooperación en fines instit.	27,6%
Estatuto Estudiantado	29,6%
Estatutos U.S.C.	32,4%
Estudiantes	34,5%
Normativa S.U.R.	38,3%
Normativa Facultad	41,3%
Distrito Abierto	43,4%
Impugnación Evaluación	44,2%
Claustro Universitario	45,4%
Oficina de Voluntariado	45,7%
S.U.R.	46,6%
Junta de Facultad	48,5%
Desarrollo Personal	48,9%
Conocimiento Científico	50,4%
Rector	50,5%
Derechos y deberes	51,2%
Dirección de Departamento	52,9%
Cualificación Profesional	54,9%

Participación en elecciones	56,3%
Decano	61,0%
Aprendizaje	61,1%
U.S.C.	62,3%
Universidad	64,6%
Representación Estudiantil	64,9%
Profesores	66,6%
Metodología	67,6%
Red de Bibliotecas	67,8%
Oferta Ocio no institucional	68,5%
Nivel exigencia Titulación	68,8%
Área de Cultura	69,0%
C.L.M.	70,5%
Libertad Expresión	70,9%
Asociaciones Estudiantes	71,6%
Estudio	71,8%
Normativa Bibliotecas	72,7%
Prestigio U.S.C.	74,6%
Vida no institucional	75,5%
C.O.I.E.	78,3%
Área de Deportes	78,3%
Evaluación	78,3%
Prestigio Titulaciones	80,8%
Becas y Ayudas	80,8%
Asistencia a clase	83,5%
Red Aulas Informática	83,6%
Oferta Asignaturas	85,6%
Organización de Titulación	85,7%
Plan de Estudios	86,8%
Contenidos Curriculares	89,5%
Sistema de Acceso	94,6%
Tutorías	95,6%
Revisión Exámenes	97,5%
DIMENSIÓN	% DE INFORMADOS

- Finalmente, los estudiantes reciben más información sobre las dimensiones referidas a su rol como aprendices dentro del ámbito

universitario, que sobre las dimensiones referidas a su rol como miembros de la comunidad universitaria. Es decir, se recibe más información sobre: *el aprendizaje, el estudio y la asistencia a clase* (tareas vinculadas al rol de estudiante como aprendiz); que sobre la participación en las elecciones, *la participación en los órganos de gobierno universitarios y las asociaciones de estudiantes* (tareas vinculadas al rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria). Además, los análisis cualitativos refuerzan este resultado, y ejemplo de ello es que algunos de los estudiantes llega a describir la universidad en los términos que siguen: *“La universidad la veo igual que el instituto: venir a clase, tomar apuntes, hacer trabajos y exámenes.”* (Estudiante de Periodismo).

TABLA 4: EL PESO DE LA INFORMACIÓN SOBRE LO COTIDIANO

SE INFORMA MÁS SOBRE...	QUE SOBRE ...
lo curricular (contenidos, metodología, evaluación, tutorías...)	los principios educativos que fundamentan dicho currículum
los contenidos curriculares, el plan de estudios y la oferta de asignaturas	el conocimiento científico en cuanto marco de referencia que legitima y da sentido a lo anterior
las tareas como aprendices	el rol como estudiantes universitarios en general
fragmentos de la normativa universitaria: derechos y deberes de estudiantes, libertad de expresión, etc,	los Estatutos de la U.S.C. y el Estatuto de Estudiantado en los que se recogen dichos fragmentos
Sus titulaciones (plan de estudios, nivel de exigencia, oferta de asignaturas, etc.)	que sobre la Universidad en general como institución educativa o la propia U.S.C.
el prestigio de su titulación	el prestigio de la Universidad
los órganos de gobierno vinculados a la facultad o titulación	los órganos de gobierno vinculados a la realidad institucional

3.2. ¿Quiénes son los informantes clave?

En lo que respecta a los informantes clave sobre lo universitario se puede decir que: (Ver Tabla 5)

- Los principales agentes de información para los estudiantes son sus propios compañeros, destacando como informantes clave sobre el 87,3% de las dimensiones planteadas.
- Los profesores se convierten en el principal agente de carácter institucional, pero de carácter secundario para los estudiantes, después de los compañeros. Son reconocidos como informantes clave sobre el 60,0% de las dimensiones planteadas.
- Como tercer referente informativo para los estudiantes aparecen los servicios de gestión y orientación estudiantil y las propias asociaciones de estudiantes. Ambos son agentes informativos de carácter institucional.
- Asimismo, también se puede destacar la familia como cuarto referente informativo para los estudiantes, destacando en cuanto a la información que traslada sobre la dimensión referida al *logro de un desarrollo personal como principio educativo*.

Ante estas evidencias, cabe pensar que, o bien la Universidad no se está responsabilizando de informar y orientar a los estudiantes sobre lo universitario, o si lo hace, no es reconocida como el principal referente informativo para los estudiantes.

3.3. ¿Cuál es el impacto de esa información en los estudiantes?

Los análisis sobre el valor que le dan los estudiantes a la información recibida sobre la universidad nos muestran lo siguiente: (Ver Tablas 6a, 6b y 6c)

- El 74,0% de la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad les sirve para tener una opinión de la misma, es decir, es de carácter intermedio de acuerdo con la escala de respuesta utilizada.
- El 28,1% de la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad es de carecer superficial, es decir, ni siquiera les sirve para formarse una opinión, y por lo tanto no orienta ni justifica sus conductas.
- Y sólo en dos casos, lo que representa un 3,6% de las dimensiones planteadas, los estudiantes afirman recibir información que les

sirve de guía para orientar y justificar sus conductas dentro de la Universidad. Es el caso de las dimensiones: organización en la titulación (cuyos informantes clave al respecto son *profesores y compañeros*, en este orden) y oferta de asignaturas (cuyos informantes clave al respecto son *compañeros y profesores*, en este orden).

TABLA 5: RELACIÓN ENTRE DIMENSIONES E INFORMANTES CLAVE

Profesores	Profesores + Compañeros	Compañeros + Profesores u Otros Responsables Universitarios	Compañeros
Cualificación Profesional	Institución Educativa	<i>Estatutos U.S.C.</i>	U.S.C.
Conocimiento Científico	<i>Comunidad universitaria</i>	<i>Estatuto Estudiantado</i>	Aulas Informática
Contenidos Curriculares	Prestigio U.S.C.	Derechos y Deberes	Área de Deportes
Metodología Enseñanza	Prestigio Titulaciones	Consejo de Gobierno	C.O.I.E.
Evaluación Aprendizajes	<i>Normativa Facultad</i>	Claustro Universitario	C.L.M.
Tutorías	Sistema de Acceso	<i>Junta Facultad</i>	Área de Cultura
Revisión de Exámenes	<i>Cooperación fines univ.</i>	Rector	Red de Bibliotecas
	<i>Desarrollo Personal</i>	Decano	S.U.R.
	Profesores	Director Departamento	<i>Oficina Voluntariado</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Distrito Abierto</i>	<i>Defensor</i>
	Nivel Exigencia	Becas y Ayudas	Libertad de expresión
	Plan de Estudios	Oferta Asignaturas	Normativa Biblioteca
	Organización Titulación		Normativa S.U.R.
	Aprendizaje		Derecho Información
	Estudio		Elecciones
	Asistencia		Representación
			Asociaciones Estudiantes
			<i>Impugnación Evaluación</i>
			Vida no Institucional
			Oferta de ocio no Institucional

Nota: Destacamos en letra cursiva aquellas dimensiones sobre las cuales menos del 50,0% de la muestra de estudiantes han manifestado no haber recibido información al respecto.

TABLA 6A: INFORMACIÓN DE CARÁCTER SUPERFICIAL

DIMENSIONES	SUPERFICIAL	INTERMEDIA	B. PROFUNDA
Defensor Estudiante	66,7%	30,6%	2,7%
Consejo Gobierno	59,1%	34,6%	6,3%
Estatutos U.S.C.	57,1%	31,6%	11,3%
Rector	54,3%	38,1%	7,6%
Comunidad Universitaria	53,2%	33,0%	13,8%
Claustro Universitario	53,0%	42,1%	4,9%
Estatuto Estudiantado	51,6%	37,1%	11,3%
Participación elecciones	50,5%	43,7%	5,8%
Junta Facultad	50,4%	41,0%	8,6%
Representación estudiantil	48,4%	43,1%	8,5%
Impugnación evaluación	48,1%	40,5%	11,4%
Oficina Voluntariado	45,5%	43,9%	10,7%

TABLA 6B: INFORMACIÓN DE CARÁCTER INTERMEDIO

DIMENSIONES	SUPERFICIAL	INTERMEDIA	B. PROFUNDA
Cooperación fines instit.	46,0%	50,7%	3,3%
Dirección Departamento	42,1%	48,3%	9,7%
Decano	38,4%	50,8%	10,9%
Derechos y deberes	38,1%	54,1%	7,8%
C.L.M.	37,6%	51,2%	11,2%
Área de Cultura	36,8%	52,4%	10,8%
Asociaciones estudiantes	36,8%	52,9%	10,2%
Normativa S.U.R.	35,5%	44,1%	20,4%
U.S.C.	34,0%	57,8%	8,1%
Distrito Abierto	33,6%	53,9%	12,5%
S.U.R.	32,4%	50,4%	17,2%
Universidad	31,5%	59,6%	8,4%
Prestigio U.S.C.	31,1%	56,0%	13,0%
Metodología de enseñanza	30,9%	54,4%	14,6%
Área de Deportes	30,0%	55,3%	14,7%
Conocimiento Científico	27,9%	52,9%	19,2%
C.O.I.E.	27,6%	56,2%	16,2%
Prestigio Titulaciones	27,5%	53,3%	19,2%

Normativa Facultad	27,4%	59,7%	12,8%
Libertad de Expresión	27,3%	46,2%	26,5%
Evaluación	26,4%	53,0%	20,6%
PROF.	26,2%	54,6%	19,1%
Derecho Información	25,2%	64,3%	10,5%
Red Aulas de Informática	24,6%	53,4%	22,0%
Estudiante	24,3%	59,3%	16,4%
Cualificación profesional	23,4%	50,5%	26,1%
Nivel de Exigencia	21,1%	46,6%	32,4%
Red de Bibliotecas	20,1%	58,7%	21,2%
Política de becas y ayudas	20,0%	51,7%	28,3%
Desarrollo Personal	19,1%	48,3%	32,6%
Normativa Bibliotecas	18,4%	56,1%	25,5%
Aprendizaje	18,4%	58,4%	23,2%
Tutorías	17,1%	52,1%	30,8%
Contenidos Curriculares	15,8%	62,2%	22,0%
Oferta Ocio no instit.	15,3%	54,4%	30,3%
Plan de Estudios	15,2%	44,6%	40,2%
Revisión de Exámenes	14,4%	49,7%	35,9%
Asistencia a clase	13,4%	47,5%	39,1%
Estudio	11,2%	54,2%	34,6%
Vida no Institucional	11,2%	47,3%	41,5%
Sistema de Acceso	9,7%	50,8%	39,5%

TABLA 6C: INFORMACIÓN BASTANTE PROFUNDA

DIMENSIONES	SUPERFICIAL	INTERMEDIA	B. PROFUNDA
Organización Titulación	9,7%	44,7%	45,6%
Oferta Asignaturas	9,1%	42,5%	48,5%

Por lo tanto, y después de lo visto hasta el momento, puede decirse que los estudiantes manejan información sobre la mayor parte de los ámbitos que constituyen la realidad universitaria, pero que esa no es la información suficiente para aprovechar plenamente las posibilidades formativas que se ponen a su disposición, y especialmente ante los nuevos retos que plantea el E.E.E.S.

Considérese en este sentido que:

- Los estudiantes han puesto de manifiesto la presencia de lagunas informativas en la mayor parte de los ámbitos que conforman la realidad universitaria, y ello nos conduce a pensar que manejan información suficiente para adaptarse a dichos ámbitos, pero en todo caso nunca suficiente para que puedan aprovechar plenamente las posibilidades formativas que la Universidad pone a su disposición, puesto que hay dimensiones que no conoce y que impiden la visión de conjunto de la realidad universitaria.
- Centrándonos en el perfil de estudiante que reflejan los datos, observamos que los estudiantes reciben más información sobre su rol como aprendices que sobre su rol como miembros de la comunidad universitaria. Siendo así, sostenemos que el logro de un desarrollo integral se ve amenazado por el hecho de que la Universidad no está formando igualmente para el desarrollo de conductas ante el aprendizaje que para el desarrollo de conductas que inviten a los estudiantes a participar como miembros activos dentro de la comunidad universitaria. Es decir, los estudiantes vienen de una trayectoria educativa en la que su principal tarea es aprender lo que les dicen otros, y si no se les informa de que la Universidad está para algo más, actúan principalmente guiados por lo que han ido aprendiendo a lo largo de la vida en su recorrido por el sistema educativo, lo que actúa en detrimento de su desarrollo integral.
- Por otra parte, y teniendo en cuenta el énfasis informativo en las dimensiones relativas a la realidad más cotidiana y de utilidad a corto plazo, cabe pensar que el estudiante dispondrá del referente informativo suficiente para desarrollar actitudes que guíen su conducta con respecto a una rutina diaria en la Universidad; pero carece de información sobre lo que explica y fundamenta el sentido de esa rutina diaria dentro de un marco con una cultura propia. Esto último permitiría al estudiante una mejor comprensión de su rol como tal, desde el desarrollo de conductas más racionales y fundamentadas.
- En cuanto a los agentes de información, se constata que la mayor parte de la información que manejan los estudiantes no llega a través de canales directos o de carácter institucional, con el consecuente riesgo de distorsión que ello supone. Es, por lo tanto, una información carente de cualquier planteamiento pedagógico y educativo. Y, en general, una información que se nos antoja du-

dosa por su falta de cohesión en orden a facilitar la integración del estudiante a dicha institución.

- Pero es que además, e independientemente de los agentes, o incluso de la presencia de lagunas y sesgos, también se puede decir que los estudiantes no asumen ni aceptan plenamente la información que les llega sobre la universidad, o lo hacen únicamente en la dirección de formarse una opinión al respecto.

3.4. ¿En qué medida contribuye el papel de la Universidad en el proceso de formación de actitudes a la consecución de los retos que plantea el EEES?

Si de la revisión anterior se desprende un importante déficit en la labor informativa y formativa de la Universidad, como punto de partida para el desarrollo de actitudes que orienten las conductas de los estudiantes dentro de este ámbito, es lógico pensar que el alto grado de desorientación será aún mayor ante el cambio de cultura, de estructuras, de metodologías curriculares, de sistemas de competencias, etc., que se avecina.

En este sentido cabe destacar que:

- Frente a un papel del estudiante que implica participación activa durante el proceso de construcción de un EEES, nuestras conclusiones muestran que la Universidad actual descuida la formación de actitudes activas, reflexivas, críticas o incluso reivindicativas en sus estudiantes.

Recordemos déficit de información sobre aquellas dimensiones de carácter más general que sirven para explicar, fundamentar y dar sentido a la realidad más cotidiana, así como el peso de la información sobre la realidad más cotidiana dirigida a la consecución de metas a corto plazo, y quizás a la asunción de rutinas sin mayores planteamientos. Lo primero, da cuenta de una manera más funcionalista, dependiente, técnica de afrontar las experiencias universitarias, mientras que lo segundo da cuenta de una práctica más reflexiva, interpretativa, crítica o incluso reivindicativa.

Así las cosas, parece que la Universidad, a través de la información que traslada, está entorpeciendo el camino de los estudiantes en lo que concierne a su participación activa durante el proceso de construcción del nuevo marco europeo de educación superior.

- Frente a un papel del estudiante en el marco del EEES que implica

la cooperación estudiantil como miembros de la comunidad universitaria para garantizar una universidad de calidad, nos encontramos con que la Universidad actual, a través de la información que le traslada a los estudiantes, parece no considerar a este colectivo como artífice del propio desarrollo institucional. Retomemos una serie de datos ya expuestos que nos ayudan a argumentar esta afirmación (Ver Tabla 9):

Observamos que la mayor parte de la información sobre las dimensiones que se refieren directamente a formas de participación estudiantil en la vida universitaria no llega al 50% de la muestra (como casos excepcionales se encuentran: la participación en elecciones, la representación estudiantil y las asociaciones de estudiantes). Observamos asimismo, que dicha información proviene fundamentalmente de los compañeros, es decir, de agentes no institucionales, con la consecuente carencia de intención pedagógica o educativa. De acuerdo con esto último, comprobamos que la mayor parte de los estudiantes afirman que la información sobre las dimensiones relativas a la participación suele ser superficial, de manera que sólo en el mejor de los casos les sirve para hacerse una opinión al respecto, pero de ningún modo llega a orientar sus conductas o a justificarlas.

TABLA 9: LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA PARTICIPACIÓN

LA PARTICIPACIÓN ESTUDIAN- TIL COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS AL RESPECTO	INFORMANTES CLAVE	IMPACTO DE LA INFORMACIÓN
Concepto de Comunidad universitaria	17,0%	PROFESORES	INTERMEDIA
Consejo de Gobierno	23,2%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL
Cooperación en fines institucionales	27,6%	PROFESORES	INTERMEDIA
Claustro Universitario	45,4%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL
Oficina de Voluntariado	45,7%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL
Junta de facultad	48,5%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL
Participación en elecciones	56,3%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL
Representación estudiantil	64,9%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL
Asociaciones de estudiantes	71,6%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA

Cabe pensar que en el marco de la apuesta por el EEES, hemos de reforzar el papel del estudiante en la vida de la institución, dentro de los órganos de gobierno, a través de sus asociaciones, como voluntarios y, en definitiva, en todas aquellas acciones que sean significativas para ellos dentro del contexto universitario.

- Por fin, respecto a un papel del estudiante en el marco del EEES que implica la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos encontramos que:
- Frente a la movilidad estudiantil que se propugna, únicamente un 43,4% de los estudiantes ha recibido información sobre el Distrito Abierto, los informantes clave al respecto son compañeros y profesores (en este orden), y la información recibida sobre dicho concepto sirve, en el mejor de los casos, para hacerse una opinión sobre el mismo.

Por lo tanto, la situación es similar a lo ya expuesto en el apartado anterior sobre la participación estudiantil en vida universitaria. Por lo tanto, si el esfuerzo que, se supone, realiza la universidad para orientar a los estudiantes sobre sus posibilidades de cursar estudios en diferentes universidades públicas a nivel nacional no es reconocido ni asumido por los propios estudiantes; mayor empeño habrá que poner si estamos hablando de ampliar ese distrito hacia Europa, de facilitar el acceso de los estudiantes a programas extranjeros afines, de potenciar el aprendizaje de otras lenguas y, en definitiva, de fortalecer una identidad, una ciudadanía y una empleabilidad europeas.

- o Frente a un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en metodologías innovadoras donde el alumno desempeñe un papel activo, participativo, reflexivo y crítico: en este caso, y sin volver a hacer referencia a la baja incidencia por parte de la institución en actitudes activas, reflexivas y críticas, es cierto que un 67,6% de estudiantes afirma haber recibido información sobre la metodología de enseñanza a partir de sus profesores, pero otro dato importante es que los estudiantes afirman que dicha información les sirve, en el mejor de los casos, para hacerse una opinión al respecto, sin llegar a orientar sus conductas de aprendizaje.

Ahora bien, si hablamos de procesos de enseñanza-aprendizaje donde prima la utilización de diferentes métodos adaptados a las circunstancias que vayan surgiendo, puesto que *“cada situación*

formativa requiere métodos y técnicas concretas a fin de ser más efectivos y alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto" (López, 2005:54); donde el papel del estudiante es fundamentalmente activo y participativo en todos los momentos del proceso (De Miguel, 2006); y donde la meta está en el desarrollo equilibrado de competencias cognitivas, personales, sociales, operativas y éticas (Escudero, 2007); parece conveniente maximizar los esfuerzos en compartir, discutir y reflexionar de forma conjunta sobre esta nueva forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje con los propios estudiantes, si pretendemos facilitar su integración en el contexto universitario.

- Y, de acuerdo con lo anterior, frente a un curriculum flexible y centrado en el alumno que permita alcanzar el desarrollo pleno de una identidad, ciudadanía y profesionalidad, así como que lo cualifiquen para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo que encontramos es que hasta el momento, la universidad pone más énfasis en profesionalizar que en lograr un pleno desarrollo personal en sus estudiantes. (Ver Tabla 10).

TABLA 10: LA INFORMACIÓN RECIBIDA

INFORMACIÓN		CUALIFICACIÓN PROFESIONAL	DESARROLLO PERSONAL
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS		54,9%	48,9%
INFORMANTES CLAVE	PROFESORES	83,4%	37,4%
	COMPAÑEROS	38,9%	61,5%
	OTROS RESP. UNIV.	3,0%	2,2%
	OTROS	25,7%	32,2%
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	SUPERFICIAL	23,4%	19,1%
	INTERMEDIA	50,5%	48,3%
	BASTANTE PROFUNDA	26,1%	32,6%

Observamos que los estudiantes dicen estar más informados sobre la consecución de una *cualificación profesional* en la universidad (54,9%), que sobre el logro de un *desarrollo personal* (48,9%). Además, mientras que los profesores son los principales referentes informativos sobre lo primero, los compañeros lo son sobre lo segundo. Finalmente, los estu-

diantes afirman que la información que reciben sobre estos dos principios educativos les sirve fundamentalmente para hacerse una opinión al respecto, si bien hay un segundo grupo de estudiantes que reconocen su valor a la hora de orientar sus conductas.

Por su parte, si consideramos los resultados de los análisis cualitativos con respecto a estas dos dimensiones, cabe añadir que los estudiantes manifiestan explícitamente que la universidad sólo profesionaliza, y que el desarrollo personal lo obtienen a través de las experiencias propias de la vida universitaria, que se generan fuera del ambiente institucional.

Así las cosas, y ante los retos que plantea el EEES, a la Universidad le queda aún mucho por hacer. Ahora bien, los datos que hemos manejado hasta el momento nos ofrecen una visión sobre el estado de la cuestión y nos permiten establecer prioridades.

4. Algunas recomendaciones para la mejora

Indagar sobre el papel de la Universidad como referente a la hora de informar y formar a los estudiantes sobre lo universitario, especialmente en un contexto de cambio, supone una importante fuente de información en orden a facilitar la adecuada integración del colectivo estudiantil en el contexto universitario de acuerdo con los retos que plantea el EEES.

El estudio ha revelado todo un conjunto de cuestiones de las que venimos dando cuenta hasta el momento sobre lo siguiente:

- La información que manejan los estudiantes sobre la universidad, sobre su rol como universitarios, y sobre el EEES no es suficiente, y ello contribuye negativamente en que este colectivo pueda adoptar el papel que se le atribuye dentro del proceso de convergencia. Debemos trabajar para el desarrollo de una cultura basada en una perspectiva reflexiva y crítica de hacer Universidad, con estudiantes activos, que se sientan en libertad para interrogar, cuestionar, proponer, interpretar, posicionarse, en definitiva, que se sientan en libertad para aprender, y que sientan la necesidad y el gusto de hacerlo de forma compartida.
- La necesidad de formación, por lo tanto, es evidente de acuerdo con los retos que plantea el EEES. Debemos crear compromisos formativos (Fernández March, 2006), y no meramente informativos, porque hemos comprobado que la mera información no es suficiente (en la

mayor parte de los casos no llega a asumirse). Se trata, en definitiva de ayudar a los estudiantes *“en la creación de unas estructuras o esquemas mentales que les permitan manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente”*. (Fernández March, 2006: 41)

- La necesidad de organizarse es urgente: hemos confirmado que los profesores constituyen los principales agentes de información institucionales en detrimento de la labor de los servicios de información y orientación universitarios, lo cual nos hace dudar de la existencia de una cohesión institucional a la hora de poner en marcha este proceso de información y formación sobre la Universidad, que oriente, guíe y facilite el aprendizaje del estudiante.
- La redefinición del rol del estudiante universitario es imprescindible: para considerarlo no sólo como aprendiz, sino también como miembro de la comunidad universitaria, activo, participativo, reflexivo y crítico. Ello implica, en la línea de lo que establece González González (2008) para los centros de primaria, la necesidad de redefinir las estructuras organizativas. La universidad tiene que replantearse la creación de nuevas vías que potencien la participación de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones *“de forma directa, no mediatizada –por ejemplo en sus aulas, en asambleas, en comisiones de alumnos que puedan abordar distintos asuntos de la organización y funcionamiento diario–”* (González González, 2008: 289). Se trata en definitiva de abandonar poco a poco la visión reduccionista de la participación asociada estrictamente a modelos representativos.
- Establecer como prioridad formativa el logro de un desarrollo integral (personal y profesional) en el estudiante universitario es fundamental. Es decir, no podemos conformarnos con que la Universidad debe formar a profesionales cualificados y contribuir al desarrollo personal de los mismos, sino que hay que tener en cuenta que los nuevos contextos demandan otro tipo de profesionales, y la necesidad de desarrollo personal y formación integral constituyen *dos caras de la misma moneda* (Martínez, M.: Buxarrias, M.R. y Esteban, F., 2002).

Todas estas cuestiones establecen lo que nos resta por hacer en la línea de lo que apenas sugerimos como propuestas de mejora o, en su caso, propuestas de máximos.

La institución universitaria necesita crear su propio Proyecto Educativo de Universidad, entendido como proyecto formativo dirigido, entre otras cuestiones, a orientar a los estudiantes sobre la forma de aprovechar plenamente las oportunidades formativas que la propia institución pone a su disposición.

Un Proyecto Educativo de Universidad entendido como una realidad integrada y compleja, fruto del trabajo en equipo entre todos los miembros de la comunidad universitaria. No se trata de imponer unas señas de identidad, ni un carácter propio, pero creemos necesario proponerlos, discutirlos y negociarlos, para articular democráticamente un marco académico, que lo es sin duda de estudio, pero también de convivencia. Se trata en todo caso de hacer explícito lo implícito de manera conjunta para llegar a un discurso cohesionado, compartido y coherente para toda la comunidad universitaria.

Sabido es que *“el aprendizaje no se logra integralmente en un momento preciso”* (Lasnier, 2000: 172), y es por ello que a pesar de la dificultad que entraña desarrollar un proyecto de tal envergadura, debemos concebir el diseño y el desarrollo del mismo como dos caras de la misma moneda dentro de una realidad de proceso. Hay que apostar por un plan global y secuenciado de acción que perdure en el tiempo, y que ponga de manifiesto las características de la cultura universitaria a la que representa. *“Acciones puntuales con talleres o actividades llevadas a cabo ocasionalmente [...], difícilmente tendrán efectividad sin o van insertas en un plan global y secuenciado de acción”*. (Yáñez, 2006:23)

Naturalmente, todo ello implica un significativo cambio cultural, justificado por la necesidad de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, como profesionales capaces de construir de forma autónoma y estratégica su conocimiento, y como ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida.

Siendo así, nuestra intención no es generar una reacción que niegue la evidencia o que se derrumbe ante la tarea que nos resta. Bien al contrario aspiramos a promover un intenso proceso de debate y un clima institucional de compromiso que haga posible la existencia de una cultura universitaria creada y compartida por todos.

Referencias bibliográficas:

- Conferencia de Bergen (2005): El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las metas. Consultado en febrero de 2006 de: <http://eees.universia.es/documentos/ministros/bergen/Comunicado-Bergen.pdf>
- Conferencia de Berlín (2003): Realising the European Higher Education Area. Consultado en febrero de 2006 de: <http://eees.universia.es/documentos/ministros/berlin/Declaracion-Berlin-2003.pdf>
- Conferencia de Praga (2001): Comunicado Oficial de la Reunión de Ministros Europeos a cargo de una Educación Superior. Consultado en septiembre de 2002: www.us.es/us/temasuniv/espacio-europeo/decla-praga-eng.htm
- Declaración de Bolonia (1999). Consultado en mayo de 2002: www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidades_docum_bolonia.html
- Declaración de Glasgow (2005) Consultado en febrero de 2006 de: http://www.eees.ua.es/otros_documentos.htm
- Declaración de Graz (2003). Consultado en febrero de 2006 de: <http://eees.universia.es/introduccion.htm>
- De Miguel, M. (2006): Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.
- Escudero, J.M. y otros (2007): El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales. Facultad de Educación. Murcia.
- Esteve, J.M. (2003): *La Tercera Revolución Educativa. La Educación en la –sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández March, A. (2006): Metodologías activas para la formación de competencias. En *Educatio Siglo XXI*, nº. 24, pp. 35-56.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975): *Belief, attitude, intention and behaviour*. Addison-Wesley: Reading Mass.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1981): Attitudes and voting behaviour: An application of the theory of reasoned action. In G. Stephenson & J. Davis: *Progress in applied social psychology*, nº 1. New York: Wiley and Sons.
- González González, M.T. (2008): Educación para la ciudadanía: implicaciones para el Centro Escolar como organización. En *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la Educación*. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Lasnier, R. (2000): *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- López, F. (2005): *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea universitaria.
- Martínez Martín, M. Buxarrais Estrada, R.M. Y Esteban Bara, F. (2002): La Universidad como Espacio de aprendizaje ético. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 29, pp. 17-43.
- Méndez García, R.M. (2004): Lo que la Universidad le dice explícitamente a sus estudiantes: una propuesta de instrumento de recogida de información. En *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*. Volumen I. Deusto: I.C.E. Universidad de Deusto.

Los jóvenes universitarios y su (des)orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES

ROSA M. MENDEZ

Méndez García, R.M. (2007): Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Trillo Alonso, F. (1999): Las actitudes de los estudiantes: un indicador de la calidad universitaria. En *Contextos de Educación*, nº. 1, pp. 80-117.

Trillo Alonso, F. (2000): As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. En TRILLO, F. (Coord.): *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Editorial Piaget, pp.215-262.

Trillo Alonso, F. y Méndez García, R.M. (2001): Los estudiantes y la universidad: una cuestión de actitudes. En *Innovación Educativa*, nº 11, pp. 175-188.

Yáñez, C (2006): Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. En *Educatio Siglo XXI*, nº. 24, pp. 17-56.

Zabalza, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.