

**Reflexiones del alumnado del Máster de Secundaria ante el Espacio Europeo de
Educación Superior**

**Reflexões estudantes secundários do mestre para o Espaço Europeu de Ensino
Superior**

Reflections Secondary students of the Master to the European Higher Education Area

Eufrasio Pérez Navío y Javier Rodríguez Moreno

Universidad de Jaén

Despacho 234 del Edificio C5.

Teléfono: 953212380

Fax: 953211809

E-mails: epnavio@ujaen.es y frajaromo@gmail.com

Título: Reflexiones del alumnado del Máster de Secundaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior

Autor: Eufrasio Pérez Navío y Javier Rodríguez Moreno

Resumen

Con el trabajo que se presenta se pretende dar a conocer las reflexiones del alumnado del Máster de Secundaria en relación a su adaptación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se ha utilizado una metodología descriptiva, utilizando un cuestionario para conocer las opiniones y valoraciones del alumnado de la asignatura de "Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Ciencias Sociales y Orientación" de la Universidad de Jaén. En general y, como principal resultado, los diecinueve estudiantes de dicha materia no tienen conocimiento de en qué consiste el EEES y su influencia en el Máster de Secundaria. Valoran muy positivamente las prácticas realizadas en centros de secundaria y tienen opiniones muy favorables de la formación del profesorado que ha impartido docencia durante el desarrollo del Máster.

El cuestionario, que cuenta con tres dimensiones (Espacio Europeo de Educación Superior, organización académica y proceso de enseñanza-aprendizaje), ha sido validado por profesionales expertos en la materia y ha obtenido un índice de fiabilidad -Alfa de Cronbach- de .945, lo que indica que es elevado y el cuestionario ha sido idóneo para recabar información en los participantes. El alumnado participante solicita una participación más activa de todo el profesorado en las necesidades formativas de los estudiantes.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, calidad, docencia, universidad.

Resumo

Com o trabalho apresentado se destina a informar Reflexões estudantes secundários do Mestre em relação à sua adaptação ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Usamos uma metodologia descritiva, utilizando um questionário para determinar as opiniões e avaliações dos alunos no tema "Inovação Educacional e Introdução à Investigação em Educação em Ciências Sociais e Orientação" da Universidade de Jaén. Em geral, como resultado principal, dezenove alunos de que a área não está ciente de que o EEES e sua influência sobre o Mestre Secundário. Valorizamos muito as práticas nas escolas secundárias e têm formação de professores muito favorável que tem ensinado ao longo do desenvolvimento do Mestre.

O questionário, que tem três dimensões (Espaço Europeu de Ensino Superior, a organização escolar e processo ensino-aprendizagem) foi validado por especialistas na área e obteve uma confiabilidade de Cronbach alfa de 0,945, indicando que o questionário é alta e tem sido ideal para coletar informações sobre os participantes.

Os alunos participantes solicitar uma participação mais ativa de todos os professores nas necessidades educacionais dos alunos.

Palavras-chave: Espaço Europeu da Educação Superior, a qualidade, o ensino universitário.

Abstract

With the work presented is intended to inform Reflections Secondary students of the Master in relation to their adaptation to the European Higher Education Area (EHEA). We used a descriptive methodology, using a questionnaire to determine the opinions and assessments of students in the subject "Educational Innovation and Introduction to Educational Research in Social Sciences and Orientation" at the University of Jaén. In general, as the main result, nineteen students from that area are not aware of what the EHEA and its influence on the Secondary Master. Highly value the practices in secondary schools and have very favorable teacher education that has taught during the development of the Master.

The questionnaire, which has three dimensions (European Space for Higher Education, academic organization and teaching-learning process) has been validated by experts in the field and obtained a reliability-Cronbach-alpha of .945, indicating that the questionnaire is high and has been ideal to collect information on participants. The participating students request a more active participation of all teachers in the educational needs of students.

Keywords: European Higher Education Area, quality, teaching college.

1. Introducción

El cambio de planes de estudios, del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) al nuevo Máster de Secundaria ha propiciado que el alumnado de dichos estudios de posgrado haya tenido que cambiar el concepto que se tenía de esta titulación, principalmente, debido a que el CAP duraba dos meses, uno de teoría y otro en prácticas y, el nuevo Máster, dura un curso académico, suponiendo más esfuerzo y trabajo para el alumnado. Por ello, queremos saber con esta investigación, si ese tiempo y esfuerzo es aprovechado para aprender más y mejor.

El CAP era requisito indispensable en España para que los licenciados, ingenieros, arquitectos o equivalentes puedan ejercer la enseñanza secundaria según la ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La base normativa se encuentra en la Ley General de Educación de 1970 y en la Orden Ministerial de 8 de julio de 1971. Según el Real Decreto de 4 de junio de 1993, no es necesario cursarlo para el ingreso en las especialidades de tecnología, psicología y pedagogía y formación empresarial, ni tampoco en ninguna de las correspondientes al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Es decir, los diplomados o ingenieros técnicos (además de los licenciados) que podían optar a las plazas de docente de dichas áreas no estaban obligados a cursarlo.

El curso 2009-2010 fue el primero en el cual no se ha impartido el CAP y, en su lugar, se ha implantado un Máster específico para este fin debido a la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Plan Bolonia. Este Máster es el llamado Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, que se conoce con el nombre común de *Máster de Secundaria*.

Aunque no es hasta el año 2007 cuando se fija la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007). Los mecanismos e instrumentos establecidos para avanzar hacia el proceso de convergencia y armonización de los distintos sistemas educativos se basan en la adopción de un modelo de titulaciones con dos niveles (grados y posgrados), la implementación de un sistema de créditos común así como la promoción de la movilidad académica en Europa. Se debe hacer referencia a los procedimientos contrastados de evaluación y acreditación nacionales y supranacionales, tendentes a mejorar la calidad de la educación superior (Docampo, 2001; ENQA, 2003; Reichert y Tauch, 2003; Vlasceanu y Conley, 2004).

Esta reforma, la del EEES, ha supuesto no sólo un profundo cambio de tipo estructural, centrado en adecuar determinados rasgos formales comunes a todas las instituciones de Educación Superior (Jacobs y Van der Ploeg, 2006) sino, también, en la adopción de un enfoque diferente de la docencia (Tomusk, 2006; Escordia, Gutiérrez y Henríquez, 2007; Herrera y Enrique, 2008). En este sentido, el informe "StudentCentredLearning: Time for a New Paradigm in Education" (ESU, 2010) evidencia con claridad cómo esta reforma no sólo exige de una actualización de los planes de estudio, sino que plantea la necesidad de que la institución desarrolle su propio modelo educativo desde el cual

pueda impulsar este cambio de paradigma. Ello ha obligado a las universidades a plantearse el nivel de adecuación del modelo educativo de su institución y, en caso contrario, a analizar la posibilidad de diseñar e implementar uno de nueva creación para poder afrontar los principios de esta reforma con garantías de calidad (Froment et al., 2010).

De este modo, la principal función del profesor universitario consiste en posibilitar, facilitar y guiar al estudiante para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007; Moreno et al., 2007; Sander, 2005); para ello, se requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado que lleve al estudiante a construir e interpretar el entorno de manera significativa (Herrera y Cabo, 2008; Gairín et al, 2004) mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008; Méndez, 2005). No obstante, hemos de considerar cómo la mentalidad del profesorado, su filosofía educativa, posicionamiento profesional y personal frente a su docencia, la cultura que exista en cada centro así como el grado de ilusión y trabajo de cada profesional son factores que pueden influir en el cambio hacia esta nueva labor que se demanda al profesorado universitario (Mérida, 2006).

Además, este nuevo planteamiento plantea un profundo cambio de paradigma educativo, centrando la educación del estudiante, en las competencias que debe desarrollar y en los procesos de adquisición y construcción de ese conocimiento (Michavila y Esteve, 2011); contempla un modelo de educación que exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y actividades diferentes a las tradicionales en las que se identifican al estudiante como “aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo y responsable” (Fernández, 2006, p.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 a nuevos contextos (Esteve, 2003). Ello implica, tal y como afirma González (2008) la necesidad de redefinir las estructuras organizativas; la universidad debe plantearse la creación de nuevas vías que potencien la participación del alumnado 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-” (p.289). Además, Calderón y Barruso (2007) consideran cómo en el Espacio Europeo de Educación Superior “es el alumno el que con su esfuerzo y su trabajo continuado debe adquirir los conocimientos y desarrollar las competencias y habilidades que le garanticen un exitoso futuro profesional”.

Por su parte, Rue (2007) establece cómo la planificación didáctica que propone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se centra en las competencias que debe adquirir el estudiante, rompiendo el concepto tradicional lineal del profesorado: contenidos, métodos de enseñanza y sistemas de evaluación. Se ha producido, pues, una diversificación de la metodología docente mediante la introducción de nuevas formas de aprendizaje colaborativo (Font-Mayolas, 2005; Menéndez, de Paco y Parrón,

2009; Pascual, 2004) así como la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Esta nueva situación planteada en la educación superior requiere de una indagación continuada en las comunidades educativas para así, poder detectar las reacciones que se suceden en la realidad; de este modo, se pueden establecer mapas de indicadores que reflejen los puntos fuertes, las debilidades o carencias en los distintos ámbitos organizativos y en las personas para actuar en consecuencia (Villar y De la Rosa, 2004; Sevillano, 2004; GIDEPA, 2005). Así pues, Rodríguez (2009, p.159) afirma cómo “el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos”. Por ello, la revisión de la bibliografía nos ha permitido destacar diferentes investigaciones y estudios en los que se evalúan el conocimiento y las actitudes de profesores y estudiantes universitarios ante las principales novedades del EEES.

En primer lugar, centrándonos en la valoración general del alumnado acerca del EEES, destacamos el trabajo de Méndez (2008) quien ha revelado cómo la información que manejan los estudiantes sobre la universidad, sobre su rol como universitarios y sobre el EEES no es suficiente, lo que repercute de forma negativa en que este colectivo pueda adoptar el papel que se le atribuye dentro del proceso de convergencia europea. La investigación desarrollada por Font-Mayolas y Masferrer (2010) ha destacado el elevado número de estudiantes que declaran no disponer de suficiente información sobre el EEES, añaden que sólo reciben información negativa, a veces distorsionada, y que al mismo tiempo puede haber faltado interés por su parte en documentarse; la mayor parte de los estudiantes ha tenido conocimiento acerca del proceso de convergencia europea a través de compañeros y los medios de comunicación, y son pocos los que exponen haber sido informados por la propia universidad. Más recientemente, Coterón, Franco y Gil (2012) han concluido que el alumnado no valora como positivos los cambios introducidos por el nuevo modelo europeo, mostrándose más satisfechos los estudiantes de grado que los de licenciatura. De igual modo, Leo y Cubo (2012) han observado cómo el alumnado considera que no ha recibido información suficiente sobre la adaptación al EEES para llevar a cabo una incorporación eficaz: no conocen el número de horas correspondientes a un crédito ECTS (European Credit Transfer and Accumulation Systems), desconocen las posibilidades de movilidad y opinan que la universidad no posee los recursos adecuados para una adaptación de calidad.

2. Diseño Metodológico

La Universidad de Jaén, al igual que el resto de universidades andaluzas, está inmersa en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), produciendo un cambio importante en sus planes de estudio. Por ello, con este trabajo se pretende comprobar en qué medida dichos cambios han contribuido a la mejora de la educación en el

sistema universitario en el alumnado del Máster de Secundaria y, en concreto, en la asignatura de *“Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa”*.

En este trabajo se ha utilizado un estudio descriptivo basado en la técnica de la encuesta. Esta metodología es la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer esta realidad y poder mejorarla. Para ello, se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* denominado *“Cuestionario sobre las actitudes del alumnado del Máster de Secundaria de la Universidad de Jaén hacia el Espacio Europeo de Educación Superior”*. Se trata de una escala tipo Likert cuyas respuestas oscilan entre 1 y 5 (siendo 1=Plenamente de acuerdo y 5=plenamente en desacuerdo), compuesto por tres dimensiones fundamentales:

- A. Aspectos generales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- B. Aspectos generales de organización académica.
- C. Aspectos generales respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Construida la escala, se procedió a la validación por parte de expertos universitarios del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, a los que se les pidió que valoraran y validaran la pertinencia de cada ítem del cuestionario, estableciendo las consideraciones oportunas para mejorarlo en cuanto a su contenido, pertinencia, ambigüedad, redacción y otros aspectos. Una vez hechas estas sugerencias fueron incorporadas al instrumento y se procedió a la aplicación de una prueba piloto a 5 estudiantes de la asignatura optativa de Informática del Máster de Secundaria de la Universidad de Jaén, quienes no han sido incorporados en la muestra final de este estudio. Esta prueba tenía como intención conocer el grado de comprensión de los distintos ítems por parte del alumnado. El índice de fiabilidad, Alfa de Cronbach, nos arroja un .945 lo que nos indica que es elevado y nuestro cuestionario es idóneo para los 38 elementos (ítems) de los que se compone.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,945	38

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad

La población coincide con la muestra al ser tan solo diecinueve estudiantes de dicho Máster en la asignatura indicada.

3. Resultados

Comenzaremos analizando los resultados sociodemográficos de esta investigación. Como se puede observar en la tabla 2 que se muestra a continuación, los datos obtenidos son:

- Cursando la asignatura del Máster de Secundaria se encuentran más hombres que mujeres, 57.9 y 42.1%, respectivamente.
- Un 68.4% tiene entre 21 y 25 años.
- Más de la mitad, un 57.9 % reside en Jaén capital, aunque también hay de otras localidades como Linares, La Carolina, etc.
- Un 31.6% son Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y Deporte (INEF), 15.8% son Licenciados en Historia del Arte y un 10.5% son Licenciados en Historia y Filología Inglesa.
- La gran mayoría (68.4%), cuando cursaba la licenciatura, no participaron en ningún programa Erasmus.
- Entre el alumnado que sí participó en Erasmus, un 31.6 %, lo realizaron a países como Grecia, Italia, Portugal, Alemania y Francia.

Ítems	Respuesta	N	Porcentaje
Género	Hombre	11	57.9
	Mujer	8	42.1
Edad	De 21 a 25 años	13	68.4
	De 26 a 30 años	3	15.8
	De 31 a 40 años	2	10.5
	Más de 41 años	1	5.3
Localidad	Linares	3	15.8
	La Carolina	1	5.3
	Jaén capital	11	57.9
	Torredelcampo	1	5.3
	Villargordo	1	5.3
	Sabiote	1	5.3
	Cazorla	1	5.3
Titulación	Magisterio	2	10.5
	Historia	2	10.5
	INEF	6	31.6
	Historia del Arte	3	15.8
	Filología Inglesa	2	10.5
	Música	1	5.3
	Óptica	1	5.3
	Humanidades	1	5.3
	Psicología	1	5.3
Erasmus	Sí	6	31.6
	No	13	68.4
Destino Erasmus	Atenas (Grecia)	1	5.3
	Bolonia (Italia)	1	5.3
	Coímbra (Portugal)	1	5.3
	Jena (Alemania)	1	5.3
	Pisa (Italia)	1	5.3
	Vila Real (Portugal)	1	5.3
	No destino	13	68.4

Tabla 2. Resultados sociodemográficos

En los gráficos siguientes, se puede apreciar lo que se explicita en la tabla anterior, es decir, la distribución de género, edad, localidad, titulación y destino de Erasmus durante la realización de la licenciatura.

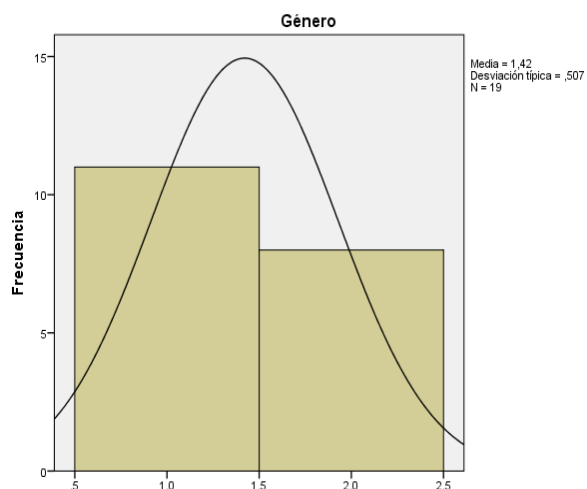


Gráfico 1. Género de los participantes

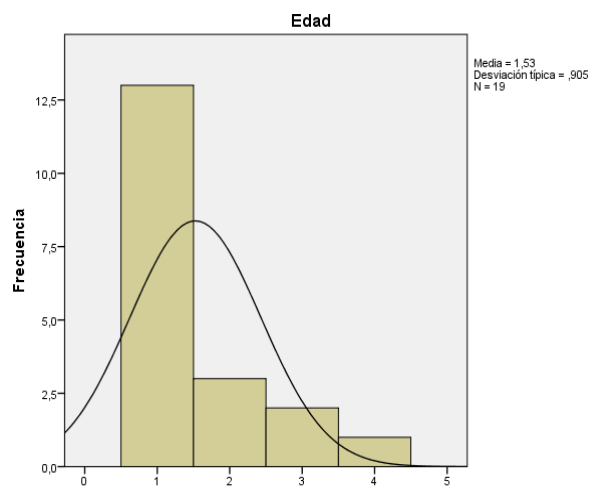


Gráfico 2. Edades de los participantes

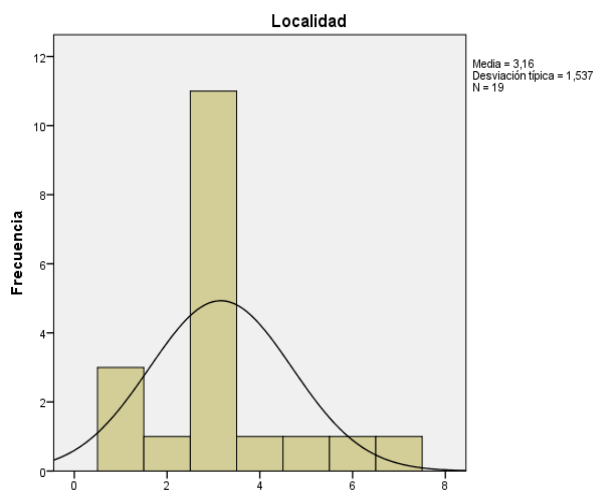


Gráfico 3. Localidad de residencia de los participantes

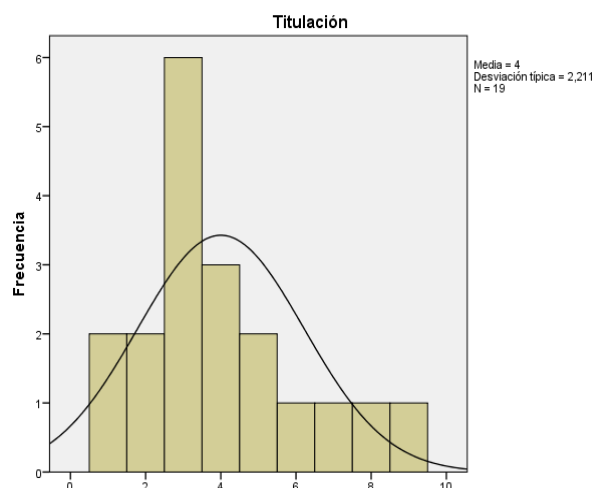


Gráfico 4. Titulación de los participantes

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No Erasmus	13	68,4	68,4
Atenas	1	5,3	73,7
Bolonia	1	5,3	78,9
Coímbra	1	5,3	84,2
Jena	1	5,3	89,5
Pisa	1	5,3	94,7
Vila Real	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Tabla 3. Destinos Erasmus en Licenciatura

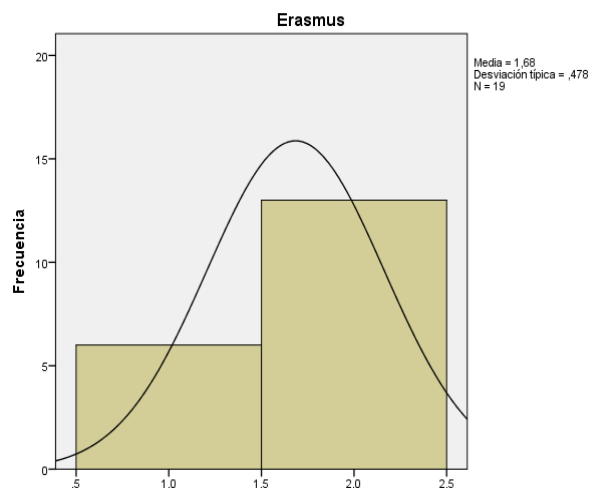


Gráfico 5. Destinos Erasmus

La primera dimensión del cuestionario “Aspectos generales sobre el EEES”, está compuesta por los ítems del 1 al 12. Han sido válidos los 19 cuestionarios y no se ha perdido ninguna respuesta a los ítems planteados en esta dimensión. Como podemos apreciar en la tabla 4, la cuestión mejor valorada por el alumnado participante fue la primera (P1), que decía: “Considera que la adaptación de los planes de estudio al contexto europeo favorece la homogeneización de estudios universitarios”, obteniendo una media de $\bar{x}=2,74$. Con este resultado se concluye que creen que el Máster en el EEES es acertado.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
N	Válidos	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,74	3,32	3,42	3,84	3,32	3,53	3,16	3,16	3,68	3,79	3,32	3,95
Desv. típ.	1,408	,946	1,216	1,344	1,157	1,389	1,119	1,214	1,293	1,437	1,493	1,311
Varianza	1,982	,895	1,480	1,807	1,339	1,930	1,251	1,474	1,673	2,064	2,228	1,719

Tabla 4. Estadística de la primera dimensión

P1. Considero que la adaptación de los planes de estudio al contexto europeo favorece la homogeneización de estudios universitarios

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	26,3	26,3
	2	3	15,8	42,1
	3	6	31,6	73,7
	4	2	10,5	84,2
	5	3	15,8	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Tabla 5. Análisis estadístico del primer ítem de la primera dimensión del cuestionario

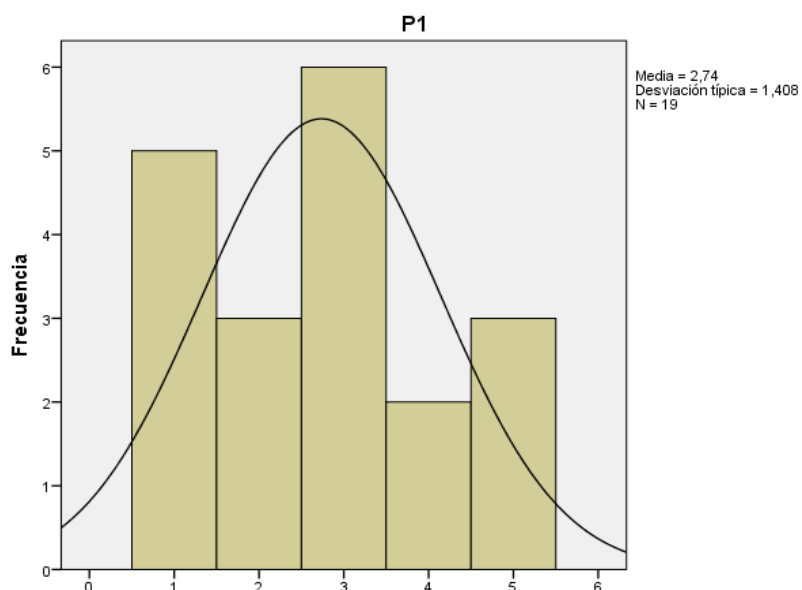


Gráfico 6. Estadística Pregunta

En contra, el alumnado participante no tiene una valoración positiva de la cuestión duodécima (P12), donde se preguntaba que indicara del 1 al 5 su opinión sobre: “*Mi valoración acerca de los nuevos planes de estudio en el Máster de Secundaria es positiva*”, donde los resultados obtenidos han arrojado una media de $\bar{x}=3,95$.

P12. Mi valoración acerca de los nuevos planes de estudio en el Máster de Secundaria es positiva.					
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	1	1	5,3	5,3	5,3
	2	3	15,8	15,8	21,1
	3	1	5,3	5,3	26,3
	4	5	26,3	26,3	52,6
	5	9	47,4	47,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Tabla 6. Análisis estadístico del duodécimo segundo ítem de la primera dimensión del cuestionario

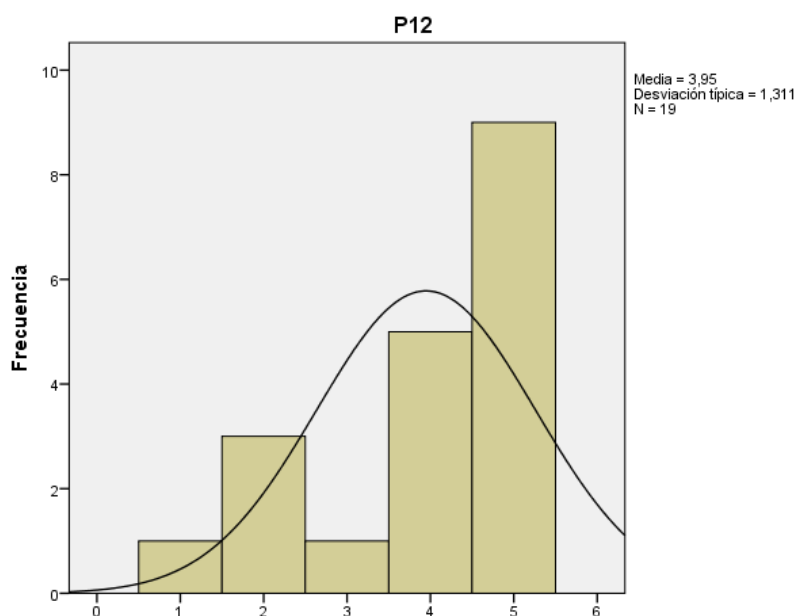


Gráfico 7. Estadística Pregunta 12

En cuanto a la segunda dimensión, “*Aspectos generales de la organización académica*”, como se puede observar en la tabla 7, está compuesta por los ítems del 13 al 27.

		P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27
N	Válidos	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,16	4,37	4,16	3,68	2,63	2,58	3,26	3,95	3,37	2,47	2,74	3,42	3,42	3,53	4,05
Desv. típ.		1,385	1,012	1,068	1,455	1,606	1,305	1,147	1,311	1,300	1,389	1,593	,961	1,121	1,264	1,268

Varianza	1,918	1,023	1,140	2,117	2,579	1,702	1,316	1,719	1,690	1,930	2,538	,924	1,257	1,596	1,608
-----------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-------

Tabla 7. Estadística de la segunda dimensión

En ella, la cuestión mejor valorada por los participantes de la muestra ha sido la vigésimo segunda (P22), que preguntaba: “Las prácticas externas (Prácticum) del Máster complementan mi formación académica”, obteniendo una media de $\bar{x}=2.47$, lo que nos indica que una amplia mayoría está totalmente de acuerdo.

P22. Las prácticas externas (Prácticum) del Máster complementan mi formación académica.					
Respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	31,6	31,6	31,6
	2	5	26,3	26,3	57,9
	3	3	15,8	15,8	73,7
	4	3	15,8	15,8	89,5
	5	2	10,5	10,5	100,0
Total		19	100,0	100,0	

Tabla 8. Análisis estadístico del vigésimo segundo ítem de la segunda dimensión del cuestionario

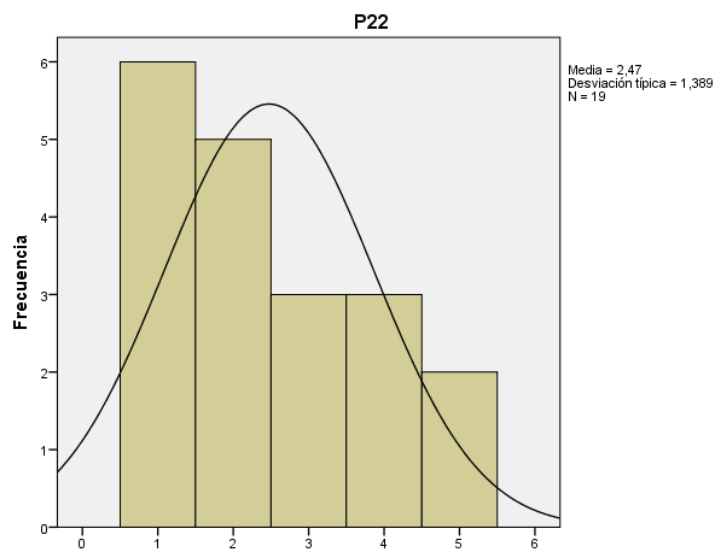


Gráfico 8. Estadística Pregunta 22

En contraposición, el ítem peor valorado por los participantes -en la segunda dimensión- fue el décimo cuarto (P14), que decía: “El horario de clases del Máster es adecuado y facilita el aprendizaje del alumnado universitario”, con una media superior a los cuatro puntos - $\bar{x}=4.37$ -. Esto nos indica que están de acuerdo con el horario de asistencia al máster: de lunes a jueves de 16:00 a 20:30 horas con media hora de descanso (de 18:00 a 18:30 h.). Así mismo y al igual que en la dimensión anterior, han

sido válidos los 19 cuestionarios y no se ha perdido ninguna respuesta a los ítems planteados en esta dimensión.

P14. El horario de clases del Máster es adecuado y facilita el aprendizaje del alumnado universitario.					
Respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	10,5	10,5	10,5
	3	1	5,3	5,3	15,8
	4	4	21,1	21,1	36,8
	5	12	63,2	63,2	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Tabla 9. Análisis estadístico del decimocuarto ítem de la segunda dimensión del cuestionario

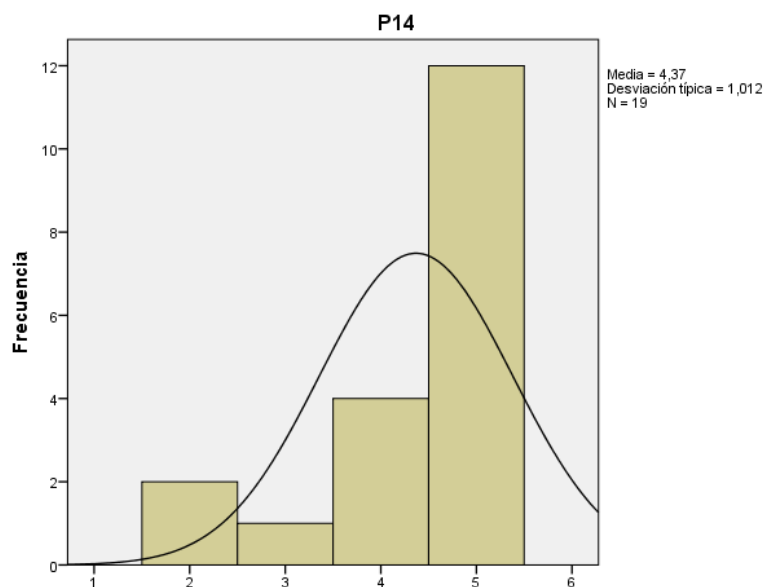


Gráfico 9. Estadística Pregunta 14

		P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38
N	Válidos	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,79	4,00	3,63	2,84	3,21	2,00	3,63	3,21	3,58	4,00	3,89
Desv. típ.		1,316	1,291	1,383	1,167	1,273	1,106	1,383	1,134	,902	1,333	1,410
Varianza		1,731	1,667	1,912	1,363	1,620	1,222	1,912	1,287	,813	1,778	1,988

Tabla 10. Estadística de la tercera dimensión

En ella, la cuestión trigésima tercera (P33), fue la mejor valorada porque una amplia mayoría de estudiantes, con una media de 2.00 ($\bar{x}=2.00$), opina que su profesorado utiliza los espacios virtuales (campus virtual, webmail, catálogo de la biblioteca,

docencia virtual...) para difundir materiales y fomentar la enseñanza virtual porque les resulta más cómoda para su aprendizaje.

P33. El profesorado utiliza los espacios virtuales (campus virtual, webmail, catálogo de biblioteca, docencia virtual...) para difundir materiales y fomentar la enseñanza virtual.					
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	1	8	42,1	42,1	42,1
	2	6	31,6	31,6	73,7
	3	2	10,5	10,5	84,2
	4	3	15,8	15,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Tabla 11. Análisis estadístico del trigésimo tercer ítem de la tercera dimensión del cuestionario

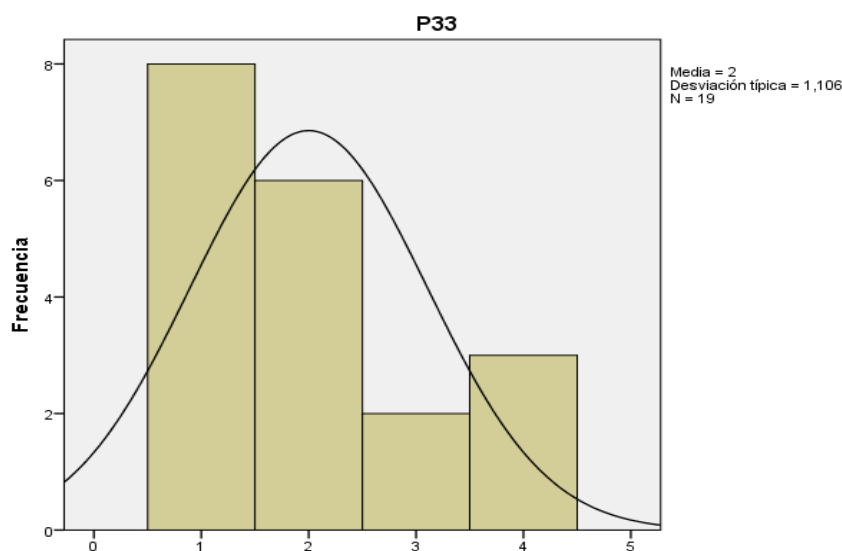


Gráfico 10. Estadística Pregunta 33

Por el contrario, el alumnado participante indica no estar de acuerdo en la forma que tiene el profesorado de enseñar en clase. En general, porque *no tienen en cuenta las características del alumnado* -Ítem 29-, con una media de $\bar{x}=4.00$.

P29. La forma de enseñanza empleada en las clases por el profesor se adecúa a las características del alumnado.					
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	2	4	21,1	21,1	21,1
	3	3	15,8	15,8	36,8
	4	1	5,3	5,3	42,1
	5	11	57,9	57,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Tabla 12. Análisis estadístico del vigésimo noveno ítem de la tercera dimensión del cuestionario

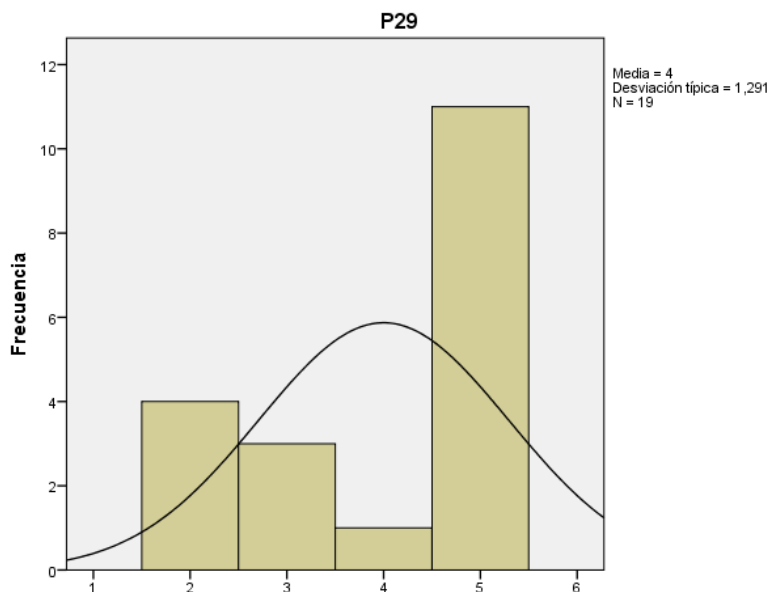


Gráfico 11. Estadística Pregunta 29

Así mismo, el alumnado también opina que *no existe coherencia entre los contenidos teóricos y las prácticas de las asignaturas desarrolladas en el aula* -Ítem 37-, obteniendo otra media de $\bar{x}=4.00$.

P37. En general, existe coherencia entre los contenidos teóricos y las prácticas de las asignaturas desarrolladas en el aula.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5,3	5,3	5,3
	2	15,8	15,8	21,1
	3	5,3	5,3	26,3
	4	21,1	21,1	47,4
	5	52,6	52,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Tabla 13. Análisis estadístico del trigésimo séptimo ítem de la tercera dimensión del cuestionario

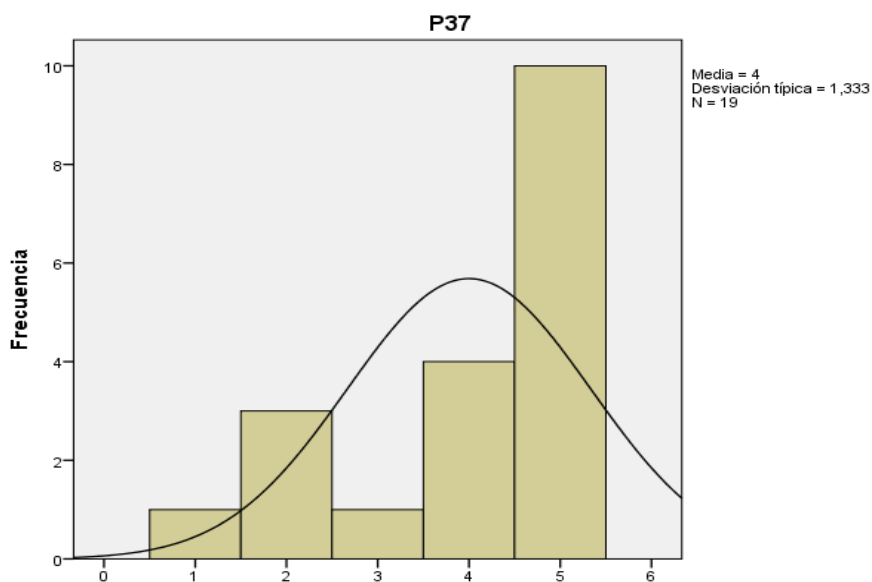


Gráfico 12. Estadística Pregunta 37

4. Discusión y Propuestas de Mejora

Los datos obtenidos nos ponen de manifiesto que el alumnado ha dado su opinión libremente y que posiblemente deberíamos realizar entrevistas individualizadas con dicho alumnado para conocer y profundizar en sus respuestas y mejorar lo que ya es bueno para transformarlo en óptimo. Todos los resultados de esta investigación nos llevan a concluir que el alumnado sale mejor preparado al acabar el Máster de Secundaria que cuando cursaba el antiguo CAP, además de poseer unas actitudes constructivas del Máster hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en donde, en líneas generales, opina que es mejor que el antiguo CAP pero también mejorable.

En líneas generales, los diecinueve estudiantes se encuentran satisfechos con la asignatura trabajada en esta investigación y con todas las asignaturas que forman parte del Plan de Estudios del Máster de Secundaria de la Universidad de Jaén. Hay que tener en cuenta, que la asignatura de *“Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Ciencias Sociales y Orientación”* ha sido la última cursada en el Máster antes de comenzar las prácticas externas (Prácticum) en los centros de secundaria.

Como conclusiones generales podemos destacar:

- El alumnado opina que ha recibido poca información del funcionamiento del EEES y que la información recibida ha procedido de la institución superior. Añadiendo, además, falta de interés por parte del alumnado al documentarse en este aspecto.
- El alumnado piensa que la Universidad no posee los recursos adecuados para una adaptación de calidad.
- Se propone, por parte del alumnado, que se haga un análisis de sus necesidades formativas para que haya correspondencia con lo impartido por el profesorado. Esto, quizás, sería fuente de debate, debido a que el profesorado cumple escrupulosamente los planes aprobados por la Universidad de Jaén y, en consecuencia, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- El alumnado percibe positivamente el plan de estudio del Máster insertado en el EEES.

De los resultados extraemos las siguientes propuestas de mejora:

- Más coherencia entre la teoría y la práctica.
- Entrevistas individualizadas con el alumnado participante para conocer con más detalle los aspectos positivos y negativos del máster.

- Sondar la opinión del alumnado antes de ubicar el horario del Máster, es decir, flexibilidad en los horarios lectivos.
- Se deben utilizar más los espacios virtuales porque, como ya se sabe, hay que adaptarse a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

5. Bibliografía

- Calderón, C. y Barruso, B. (2007). La importancia de la planificación docente en el EEES. El caso de la asignatura Sistema Fiscal Español y Comparado en la USP-CEU. *Anales de Economía Aplicada*. Disponible en: http://www.asepelt.org/ficheros/File/Anales/2007%20-%20Valladolid/A8%20y%2012_METODOLOGIA%20Y%20DIDACTICA%20DE%20LA%20ECONOMIA_EEES.pdf (consultado el 2 de Febrero de 2013).
- Caterón, J., Franco, E. y Gil, J. (2012). Opinión del alumnado sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 191-206.
- Docampo, L. (2001). La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. Disponible en: <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/9ACB6692-4896-4432-8083-A942BE6F6556/0/doc12.pdf> (consultado el 15 de Enero de 2013).
- Escorcía, R.E., Gutiérrez, A.V. y Henríquez, H.J. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77.
- Esteve, J.M. (2003). *La Tercera Revolución Educativa. La Educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESU (2010). StudentCentredLearning: Time for a New Paradigm in Education. European Students`Union.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (2003). Quality procedures in European Higher Education. Helsinki: The Danish Evaluation Institute. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/procedures.pdf> (consultado el 17 de Enero de 2013).
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Font-Mayolas, S. (2005). Análisis del uso de la técnica de aprendizaje cooperativo del puzle en alumnos de la Licenciatura de Psicología. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia (REPTE)*, 1(1), 9-17.
- Font-Mayolas, S. y Masferrer, L. (2010). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios respecto al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(2), 88-96.

- Froment, E., Kolher, J., Purser, L., Wilso, L., Davies, H. y Schurings, G. (2010). *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. Berlin: EUA.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 66-77.
- GIDEPA (2005). Retos del docente universitario en el contexto de una enseñanza virtual. Comunicación presentada en el Congreso *Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea*. León (España), los días 20 al 23 de septiembre. Inédito.
- González, M.T. (2008). Educación para la ciudadanía: implicaciones para el centro escolar como organización. En AA.VV. (coord.). *Educación ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Actas del XIV Congreso nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. (pp.277-298). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Herrera, L, Lorenzo, O. y Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 65-85.
- Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.
- Herrera, L. y Cabo, J.M. (2008). *Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas*. Granada: Editorial Comares.
- Herrera, L. y Enrique, D. (2008). Proyectos de Innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-18.
- Jacobs, B y Van Der Ploeg, f. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspectiva. *Economic Policy*, 21(47), 535-592.
- Leo, M. y Cubo, S. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior. Actitudes del alumnado de la Universidad de Extremadura. *Campo Abierto*, 31(1), 29-50.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenamiento General del Sistema Educativo.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de

- enseñanza aprendizaje en la universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 43-62.
- Méndez, R.M. (2008). Los jóvenes universitarios y su (des)orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 26, 197-224.
- Menéndez, O., de Paco, P. y Parrón, J. (2009). Aplicación de metodologías de enseñanza cooperativa en la titulación de Ingeniería técnica de Telecomunicación. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(1), 31-37.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad personal del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html> (consultado el 7 de Febrero de 2013).
- Michavila, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Participación educativa*, 17,69-85.
- Moreno, S., Bajo, M.T., Moya, M., Maldonado, A., Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- Pascual, M.A. (2004). Reverse tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes. En L.M. Villar (coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp.231-244). Madrid: Pearson.
- Pegalajar, M.C., Pérez, E. y Colmenero, M.J. (2013). Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior según el nivel educativo del alumnado universitario. (en prensa).
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de Septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el terreno nacional (B.O.E. 18-9-2003).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (B.O.E. 30-10-2007).
- Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Reichert, S. y Tauch, C. (2003). Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Bologna four year after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. Disponible en: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/Trends/Tre3_SUM.pdf (consultado el 17 de Enero de 2013).

- Rodríguez, R. (2009). El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(1), 20-30.
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 113-130.
- Sevillano, M.L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje de calidad*. Madrid: McGrawHill.
- Tomusk, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht: Springer.
- Villar, L.M. y De la Rosa, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Pearson.
- Vlasceanu, L. y Conley, B. (2004). Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education. *Studies on Higher Education*. Bucharest: UNESCO-CEPES.