

**LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS EN EL
ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
LA OPINIÓN DEL ESTUDIANTE**

*Initial teacher education in the European Space for Higher
Education: student opinion*

Jesús Manso Ayuso

E-mail: jesus.manso@uam.es

Dra. Rocío Garrido Martos

E-mail: rociogarrido@edu.ucm.es

(Universidad Autónoma de Madrid)

RESUMEN: El presente artículo es el reflejo de una investigación llevada a cabo en las diplomaturas de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid, en algunas de las cuales se ha realizado, como proyecto piloto, una simulación de funcionamiento académico según propone el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior. La correcta implantación del Proceso de Bolonia, en cualquier titulación, requiere diferencias en el desarrollo de la docencia: diseño, metodología, evaluación,... Estos cambios deben ser, a su vez, percibidos positivamente por los estudiantes para poder asegurar que realmente mejora la formación académica en la universidad, y concretamente, la formación inicial de los Maestros. Es en este punto en el que se desarrolla este estudio que pretende conocer las implicaciones que está teniendo, según los estudiantes, el modelo de Bolonia en el desarrollo de su periodo de formación inicial como futuros maestros.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Formación inicial de los maestros, Enseñanza universitaria, Educación primaria.

ABSTRACT: This paper reflects a research carried out in the teacher training degrees at the Autonomous University of Madrid. In some of them there has been conducted a pilot project simulating the academic functioning as proposed by the European Space for Higher Education. The correct implementation of the Bologna Process, in any degree, requires establishing some differences in teaching development, namely design, methodology, evaluation and so on. These innovations should be perceived positively by students in order to ensure the actual improvement in academic training at universities and, specially, in the Initial Training of Teachers.

This last frame is the object of study of the present research so that we understand the students' point of view about the implications of the Bologna model on the development of their initial training as future teachers.

Key words: European Space for Higher Education, Initial training of teachers, Teaching in college, Primary education.

Fecha de recepción: 21-VI-2010

Fecha de aceptación: 1-IX-2010

1. Fundamentación teórica

La importancia del profesorado como factor de calidad de la enseñanza es un principio aceptado en la investigación de la Eficacia Escolar y la mejora de los centros educativos desde hace más de dos décadas (Marchesi y Martín, 1998; Muñoz Repiso y otros, 2001; Anderson, 2004; Murillo, 2006; Román, 2008).

Esta valoración es compartida no sólo por los teóricos de este campo, sino por todos los colectivos que componen la comunidad educativa. Tanto a nivel europeo como en el caso español, son numerosos los estudios que han puesto de manifiesto que los docentes, las familias y el propio alumnado consideran la preparación y formación del profesorado como una pieza clave para garantizar la enseñanza de calidad (Eurydice, 2002; Marchesi y Pérez, 2005; Martín y Pérez, 2007; Martín y Manso, 2010).

Si bien es cierto que la formación debe entenderse como un continuo, es importante diferenciar un primer periodo, denominado formación inicial, y un segundo momento o formación permanente (Egido, 2009).

Resulta evidente la resistencia a admitir que la formación inicial de los docentes necesita un cambio urgente pero, sin embargo, también existen razones para pensar que estamos en un momento privilegiado para poder diseñar una nueva manera de entender el periodo de formación de los futuros docentes. En el contexto de nuestro país nos encontramos en la actualidad con la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, en la que se establecen medidas concretas basadas en ese proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De manera explícita desde el 2003, el Ministerio considera muy necesario llevar a cabo estos cambios que ayuden a la mejora de los docentes en particular y del sistema educativo en general (MEC, 2003).

Numerosas investigaciones internacionales aportan, con sus resultados y conclusiones, aspectos que deben tenerse en cuenta para comprender el cambio actual y la dirección hacia donde deben dirigirse las modificaciones sobre la Formación Inicial del Profesorado (Eurydice, 2002; UNESCO, 2002; OCDE, 2005; Murillo, 2006).

De manera especialmente significativa encontramos estudios realizados desde las organizaciones oficiales europeas, publicados por Eurydice, desde el inicio de la década actual. Coincidiendo con el inicio de la implantación del EEES, se percibe en los trabajos de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea una mayor sensibilización por la formación inicial de los docentes. No es casualidad que coincida en el tiempo, ya que diferentes documentos confirman que desde las organizaciones europeas se considera el EEES como una oportunidad para que mejore, entre muchos otros aspectos de la educación superior, la formación que los futuros maestros y profesores reciben de las instancias universitarias o similares. Un total de cuatro informes publicados a lo largo de los años 2002 a 2004, sobre «*la profesión docente en Europa*», ponen de manifiesto la necesidad de que los países miembros se comprometan con la figura del docente y su formación.

En el primero (Eurydice, 2002a) destaca la gran variedad en los sistemas de formación inicial que desde los años 70 se han desarrollado en todos los países europeos, centrándose en las grandes diferencias en cuestiones como la organización general, los contenidos, el nivel de especialización y la fase de inducción en el puesto de trabajo. Un segundo informe (Eurydice, 2002b) profundiza sobre la etapa de finalización y contratación de profesores. Y finalmente, un último documento (Eurydice, 2004) continúa profundizando en la misma temática concluyendo con la presentación de la existencia de una amplia diversificación en el acceso a la formación inicial pero sin perjuicio de la calidad de las competencias docentes.

En informes más actuales también encontramos resultados que nos ayudan a conocer la situación actual de todos los países europeos en cuestión de formación inicial del profesorado. En los estudios realizados en los años 2005/06 se dedica todo un capítulo al profesorado y se concluye afirmando que el docente debe ser entendido como una figura imprescindible para la mejora de la educación. Para ello hay que centrarse no sólo en la formación inicial sino también en la contratación, el apoyo que en el primer año se requiere (mentoring) (Eurydice, 2005) y el proceso de evaluación de la calidad de la formación del profesorado concretado en el periodo inicial (Eurydice, 2006).

Junto a los estudios de Eurydice existen también otras investigaciones realizadas desde universidades y organizaciones españolas sobre los diferentes sistemas europeos de formación inicial docente. Es necesario señalar que las publicaciones sobre esta cuestión se vieron multiplicadas en nuestro país a partir de los años 90¹. De esta manera, en el año 1996, encontramos la tesis de la profesora Reyes Hernández cuyo objetivo fue realizar un estudio

¹ Es necesario recordar que España ingresa en la Unión Europea en 1986 y que la Educación Comparada se establece, en nuestro país, definitivamente como metodología de investigación relevante.

comparado de los sistemas de formación inicial del profesorado de educación primaria en la Unión Europea (Hernández, 1996). En la misma línea, un año más tarde, en diciembre de 1997, tuvo lugar el primer Congreso Internacional en Madrid (España) en el que se conmemoraba el «25 aniversario de la incorporación de los estudios de magisterio españoles a la universidad» y se abordaron, con numerosos estudios y conferencias, aspectos relacionados con la formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Fruto del mismo se editó un libro que recopila las investigaciones presentadas (Rodríguez, Sanz y Sotomayor, 1998) representando a la mayoría de los países más importantes de Europa. Ambas investigaciones ponen de manifiesto que España tenía todavía mucho que hacer en relación a los modelos y contenidos de la formación inicial de sus profesores. Mientras que en Europa se estaban implantando cambios profundos, basados en nuevos paradigmas de la educación, en España se reproducía el mismo modelo de formación inicial.

En fechas más recientes también encontramos numerosos estudios que nos siguen permitiendo la reflexión y el conocimiento riguroso sobre la cuestión que nos atañe. El estudio de Vega Gil (2005) ofrece una síntesis de las características más sobresalientes de algunos de los sistemas educativos europeos que producen un mayor nivel de competencias en los estudiantes según los informes internacionales. También analiza los modelos de formación de profesores que esos sistemas presentan y es en este punto en el que se encuentran conclusiones que se aplican al sistema español.

Pese a la clara disposición explícita de Europa de mejorar la profesión docente, incluyendo en ella los sistemas de formación inicial y permanente, es necesario también una mirada más amplia. Para ello recurriremos a las aportaciones de dos de las más grandes organizaciones mundiales que dedican esfuerzos a mejorar la educación: UNESCO y OCDE.

En primer lugar, por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) encontramos numerosas investigaciones que implican a muchos y diversos países. En relación a la Formación del Profesorado encontramos el estudio «*Formación Docente: un aporte a la discusión*» (UNESCO, 2002) en el que se describen las experiencias de países como Chile, Estados Unidos, España, Inglaterra o Israel. Cuatro años más tarde, la misma institución realiza una investigación centrada en el análisis de modelos innovadores de formación inicial de docentes ofreciendo una visión amplia tanto de países sudamericanos como de otros tres europeos: Alemania, España y Holanda. Estas investigaciones ponen de manifiesto, tal y como señala el coordinador de ésta última, que «*pensar que hay soluciones estandarizadas que sirven para cualquier centro o modelo, que determinados elementos pueden ser trasplantados sin una necesaria y obligatoria reflexión crítica de las características del centro y su entorno sólo puede llevar al fracaso y al*

desencanto de la comunidad educativa.» (Murillo-UNESCO, 2006, 26). En la misma línea que la anterior, la investigación de Lai y Grossman (2008) confirma que tradicionalmente la formación inicial en la mayoría de los países se ha basado en las instituciones de educación superior pero que en los últimos años, las rutas alternativas para la formación inicial del profesorado se han multiplicado en los Estados Unidos y el Reino Unido.

Por último, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ha realizado recientemente un estudio publicado con el título «*La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*» (OECD, 2006). Se trata de un proyecto que ofrece, como producto final, una herramienta para ayudar a los gobiernos a diseñar y aplicar políticas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas centrando gran esfuerzo en la Formación Inicial del Profesorado. La visión internacional quedaría completada teniendo en cuenta los grandes manuales sobre investigaciones educativas que recogen todas las investigaciones de este ámbito. Nos referimos a compendios como el de Jesse, Good y Goodson (1998) o el más reciente de Saha y Dworkin (2009).

2. Metodología

2.1 Definición del problema

Como proyecto institucional de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid se ha llevado a cabo la implantación como proyecto piloto de dos de las siete especialidades de magisterio conforme al modelo del EEES².

Gracias a esta situación es posible hacer un estudio exploratorio con la finalidad de conocer los cambios provenientes de la adaptación al EEES y la repercusión de los mismos en la mejora la formación inicial basándonos en la opinión y percepción que los estudiantes de magisterio en el curso 2008/2009. Algunas preguntas que dan origen a esta investigación serían:

¿Mejora la percepción de los estudiantes sobre su formación con el nuevo modelo del EEES?

¿Saber más (y/o creer que se sabe más) sobre el EEES mejora la aptitud ante el Proceso de Bolonia?

¿Saber más (y/o creer que se sabe más) sobre el EEES se relaciona con la percepción de los estudiantes sobre su formación con el nuevo modelo del EEES?

¿Existe relación entre la valoración personal sobre el EEES y la satisfacción con la formación inicial que reciben?

² A excepción de la estructura ya que se siguen manteniendo los 3 años de diplomatura.

2.2 Diseño metodológico

Para la realización del presente trabajo se ha utilizado una metodología cuantitativa de tipo cuasi experimental con un diseño de post-test con un grupo de control que podemos resumir con el siguiente esquema:

GRUPO	TRATAMIENTO	MEDIDA POST
Experimental	X (EEES)	O
Control	---	O

La implantación en Proyecto Piloto del EEES lleva vigente en la UAM desde el 2004. Esta situación de partida no nos permite medir antes (= «medida pre») del tratamiento. Por esta razón es imprescindible recurrir a una comparación entre grupos. Uno de ellos formado por las especialidades en las que ya se están aplicando el nuevo modelo de formación propio del EEES (grupo experimental) y el otro grupo formado por otras especialidades que se mantienen con el antiguo modelo (grupo control), de manera que al aplicar una prueba para medir posteriormente (= «medida post») se permita una comparación controlando el mayor número de variables extrañas ya que los grupos son muy similares en sus características.

2.3 Población y muestra

La población a la que se refiere este estudio son todos los estudiantes de magisterio de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM y la muestra seleccionada para participar en el estudio han sido todos los que asistieron a la sesión de clase en la que se pasó el cuestionario. Finalmente se ha contado con un total de 180 sujetos distribuidos muy equitativamente en las especialidades seleccionadas según se muestra a continuación:

Tabla 1. Muestra final del estudio

GRUPO	ESPECIALIDAD	N	SEXO	
			Varón	Mujer
EXPERIMENTAL	Lengua extranjera	36	5	31
	Ed. Musical	36	10	26
	Ed. Primaria	37	2	35
CONTROL	Ed. Especial	35	1	34
	Ed. Física	36	22	14
TOTAL		180	40	140

En todos los casos se ha seleccionado a los estudiantes que cursan asignaturas del 2º curso de la diplomatura consiguiendo, de esta manera, asegurarnos que han recibido formación conforme al EEES, al menos, durante los cursos 2007/08 y 2008/09. El instrumento seleccionado se aplicó al final del curso 2008/2009 permitiendo una mayor experiencia de formación en

los estudiantes según el nuevo modelo propuesto por el Proceso de Bolonia y según el modelo a extinguir. La similitud entre grupos a comparar es una característica fundamental para el éxito de este tipo de metodología.

2.4 Instrumento

Las variables del estudio, agrupadas en cuatro conjuntos, son las siguientes:

Tabla 2. Variables del estudio incluidas en el cuestionario

	VARIABLES
PERSONALES	1.Edad
	2.Sexo
	3.Especialidad
1. CONOCIMIENTO PERCIBIDO SOBRE:	4.Créditos ECTS
	5.Nueva estructura de titulaciones
	6.Titulaciones Conjuntas
	7.Suplemento al Diploma
	8.Sistemas Evaluadores de la Calidad
	9.General sobre el Proceso de Bolonia
2. GRADO DE ACUERDO (valoración personal) CON:	10.Créditos ECTS
	11.Nueva estructura de titulaciones
	12.Titulaciones Conjuntas
	13.Suplemento al Diploma
	14.Sistemas Evaluadores de la Calidad
3. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN EN:	15.General sobre el Proceso de Bolonia
	16.Competencias adquiridas
	17.Metodologías utilizadas
	18.Recursos utilizados
	19.Sistemas de evaluación
4. CONOCIMIENTO REAL SOBRE EL E.E.E.S. (un test de 10 preguntas que completa los 30 ítems en los que consistía el todo el cuestionario)	20Valoración general de su formación

El cuestionario consta de 30 preguntas cerradas distribuidas en tres grandes partes:

-datos personales (preguntas 1 a 3): edad, sexo y especialidad;

-tipo lickert (preguntas 4 a 20): por medio de afirmaciones se les pedía el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas siendo 1 totalmente en desacuerdo; 2 bastante en desacuerdo; 3 poco en desacuerdo; 4 poco de acuerdo; 5 bastante de acuerdo; 6 totalmente de acuerdo. De esta manera se miden los 6 indicadores de la variable «conocimiento percibido sobre el EEES y sus medidas», los mismos 6 pero para el «grado de acuerdo con el EEES y sus medidas» y los 5 indicadores para «valoración de la formación que están recibiendo»;

-tipo test (preguntas 21 a 30): los diez últimos ítems eran un tipo test para medir la variable «conocimiento real sobre el EEES» con 4 posibles respuestas de las que sólo 1 era correcta y el resto falsas.

El cuestionario ha sido validado por medio de las técnicas de caso único (alumna de 2º de educación infantil), por expertos (profesor experto en metodología y profesor experto en contenido de implantación del EEES) y exploratorio (grupo de 10 estudiantes de 4º de psicopedagogía). En relación a la fiabilidad del instrumento se ha obtenido un índice de fiabilidad de ,821.

3. Resultados

Para la presentación de los resultados recurriremos en primer lugar al **análisis aislado de variables** de manera independiente para lo cual nos basaremos en estadísticos descriptivos. Completaremos esta fase con el apoyo de la estadística inferencial buscando las relaciones significativas de las variables analizadas a partir de un análisis de contraste de hipótesis de igualdad de medias entre el grupo experimental y el de control³. También realizaremos pruebas ANOVA para determinar si alguna especialidad aislada influye significativamente en alguna de las variables.

En segundo lugar, se presenta el **análisis relacional de variables** mediante el estudio de tablas de contingencia⁴.

3.1 Análisis aislado de variables⁵

Conocimiento percibido sobre el EEES y sus 5 principales medidas de concreción

En general, los estudiantes reconocen que saben poco sobre todo lo que supone el Proceso de Bolonia (ítem 9) con una media de 2,71, que puede considerarse como valor medio pero muy cercano de ser estimado como valor bajo sobre todo si tenemos en cuenta que casi la mitad (48,3%) de los sujetos consideran que saben muy poco o nada del EEES.

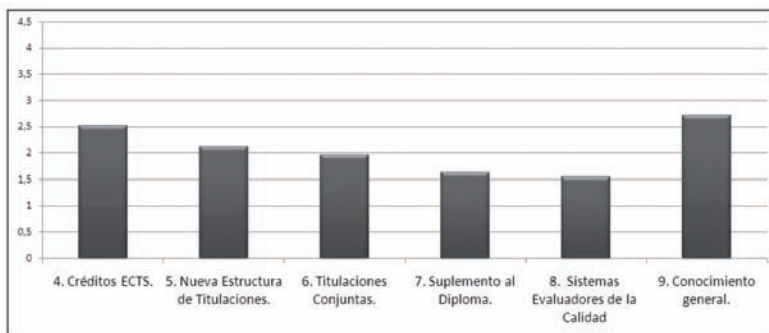
Los aspectos que los estudiantes más reconocen desconocer tienen que ver con las «Titulaciones Conjuntas» (media de 1,96), el «Suplemento al Diploma» (media de 1,63) y los «Sistemas Evaluadores de Calidad» (media 1,55) y, sin embargo, son los «créditos ECTS» en los que se muestra una mayor percepción de conocimiento sobre los mismos (media de 2,52) aunque sigue siendo un valor bajo.

³ Mediante el estadístico T-Student con índice de error de .05 para la prueba chi-cuadrado.

⁴ Utilizaremos el índice chi-cuadrado con índice de error .05 para relaciones significativas entre variables.

⁵ Recordamos que para valorar cada ítem de tipo lickert el sujeto podía puntuar de 1 a 6 siendo 1 totalmente en desacuerdo; 2 bastante en desacuerdo; 3 poco en desacuerdo; 4 poco de acuerdo; 5 bastante de acuerdo; 6 totalmente de acuerdo. Por esta razón, consideraremos las medias situadas entre 1 y 2,66 como valor bajo; las medias situadas entre 2,67 y 4,32 como valor medio; y las medias situadas entre 4,33 y 6 como valor alto.

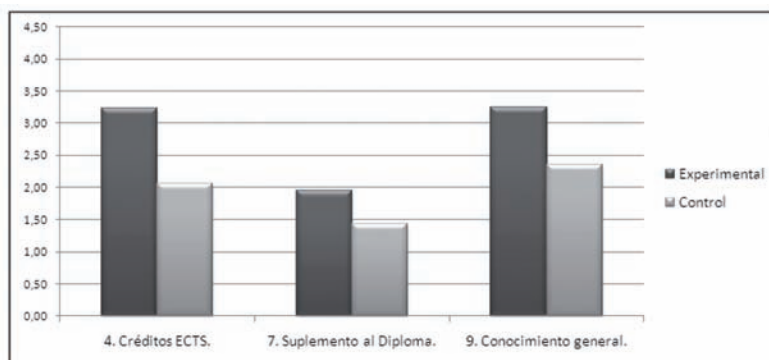
Gráfica 1. Medias de conocimiento percibido sobre el EEES y sus medidas de concreción



El dato más curioso a este respecto es el que muestra que en las 5 principales medidas propias del EEES (Créditos ECTS, Nueva estructura de titulaciones, Titulaciones Conjuntas, Suplemento al Diploma y Sistemas Evaluadores de la Calidad) las medias son bajas (inferior a 2,66) y sin embargo cuando se les pregunta cual creen que es su «conocimiento general sobre el EEES» la media aumenta, como ya hemos visto, hasta 2,71.

Haciendo la comparación entre el grupo control y el experimental comprobamos que existen diferencias significativas entre ellos a la hora de percibir su conocimiento sobre el EEES siendo los del grupo experimental los que creen conocer más sobre «los créditos ECTS» (ítem 4), el «Suplemento al Diploma» (ítem 7) y en el conocimiento general sobre el Proceso de Bolonia (ítem 9). En los demás ítems no existen diferencias significativas, aunque, descriptivamente, la media total siempre es superior en el grupo experimental que en el de control.

Gráfico 2. Medias comparadas del grupo experimental y control



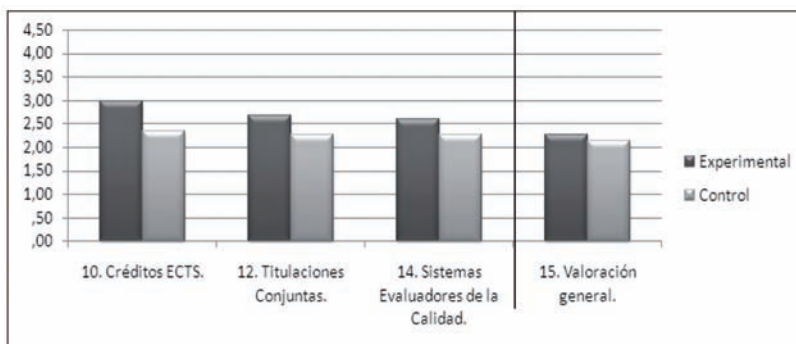
Grado de acuerdo con el EEES y sus 5 principales medidas de concreción

En relación al «grado de acuerdo general con el Proceso de Bolonia» (ítem 15) la media es de 2,20, es decir, la mayoría están totalmente o bastante en desacuerdo con el mismo. En relación a los 5 indicadores concretos, la valoración es similar: las puntuaciones medias están cercanas al 2,3 - 2,4, es decir, valores también bajos. La medida mejor valorada es el «crédito ECTS» aunque en cualquier caso la valoración sigue siendo en desacuerdo ya que se sitúa con una puntuación media de 2,59.

En relación a la comparación entre el grupo experimental y el control existen diferencias significativas en 3 de las 5 medidas principales del EEES sobre las que se les ha preguntado (ítem 10, 12 y 14). En la primera de ellas, el «créditos ECTS» (ítem 10), son las especialidades del grupo experimental las que están significativamente más de acuerdo con esta medida. Ocurre lo mismo con la medida «Nuevas Titulaciones Conjuntas» (ítem 12) en la que existen diferencias significativas entre las especialidades del grupo experimental y las del grupo control, siendo mejor valoradas por el primero de ellos. Se repite esta tendencia con la medida «Sistemas de Evaluación» (ítem 14).

Al realizar la comparación entre grupos en la «valoración global sobre el EEES» (ítem 15) se produce un fenómeno interesante: no existen diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental.

Gráfico 3. Medias comparadas del grupo experimental y control



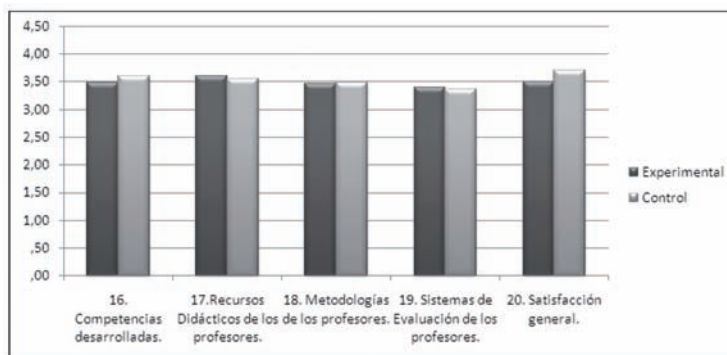
Si describimos esta situación, lo que ocurre es que el grupo experimental valora significativamente mejor que el grupo control 3 de las 5 medidas principales que definen el EEES pero después la valoración global del Proceso de Bolonia es igual en uno y otro grupo.

Grado de satisfacción con la formación recibida: 4 indicadores principales y grado de satisfacción general

En general los alumnos de magisterio consideran que la formación recibida (ítem 20) es buena o muy buena con una media de 3,62, siendo éste un valor intermedio pero bastante alto. Y es, además, el valor más positivo de todos los ítems sobre los que se les pregunta en el cuestionario. La inmensa mayoría de los valores en todas las preguntas señalan que los estudiantes están satisfechos o muy satisfechos con su formación y con las medidas que sobre ella se les ha preguntado (competencias adquiridas, metodologías utilizadas, recursos didácticos utilizados, sistemas de evaluación).

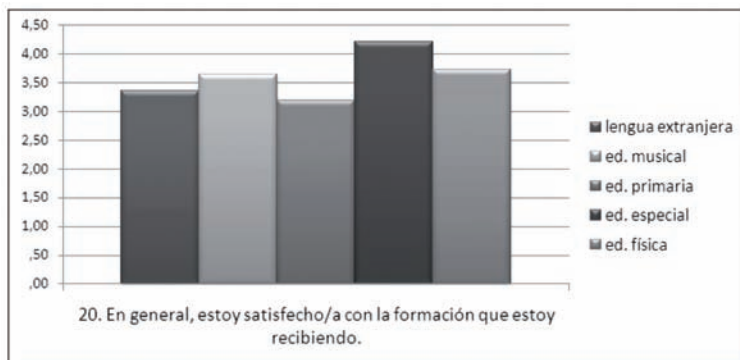
En la comparación entre grupo experimental y control no existen diferencias significativas entre ellos en ninguno de los 4 indicadores concretos sobre las que se les ha preguntado.

Gráfico 4. Medias comparadas del grupo experimental y control



Si nos centramos en el ítem 20, la satisfacción general con la formación recibida, observamos, aunque no significativamente, que el grupo de control está más satisfecho con su formación que el experimental. Haciendo un análisis más profundo con el test de ANOVA en las cinco especialidades tomadas inicialmente, comprobamos que sí existen diferencias significativas entre las especialidades en este ítem. Destaca la satisfacción en positivo de los estudiantes de la especialidad de Educación Especial y en negativo de los estudiantes de Educación Primaria.

Gráfico 5. Medias comparadas por especialidades de satisfacción general sobre la formación recibida



Conocimiento real sobre el EEES

Recordamos que estos datos se basan en la realización de una pequeña prueba de 10 preguntas sobre diferentes aspectos del EEES. Las puntuaciones finales en esta variable son muy bajas lo que pone de manifiesto la dificultad del test, el poco conocimiento en general de los estudiantes sobre el EEES o ambas cosas. Independientemente de esta cuestión, esta variable no se ha construido para conocer dicho conocimiento del estudiante sino para hacer una comparativa entre especialidades y, posteriormente, para relacionar esta variable con las otras 3 (conocimiento percibido sobre EEES, ítem 9; grado de acuerdo con el EEES, ítem 15; y valoración de la formación que estás recibiendo, ítem 20).

De hecho, efectivamente, en la comparación entre el grupo experimental y control encontramos diferencia significativa en la puntuación media total de la prueba siendo la del experimental 3,21 y la del control 2,24. También existen diferencias significativas entre los grupos en la pregunta sobre el ECTS (ítem 21), en el que es mejor la del grupo experimental que la del control.

3.2 Análisis relacional de variables

En esta segunda parte de los resultados presentaremos las relaciones entre las 4 principales variables que se presentaban en el cuestionario que se correspondían a los ítems 9, 15, 20 y a uno extra que es en el que se recogen las puntuación totales en el test (suma de aciertos en los ítems 21 a 30).

Una vez realizados todos los cálculos cruzando variables obtenemos la siguiente tabla resumen con los valores del índice de significación de la prueba chi cuadrado de las tablas de contingencia. Con un círculo se señala el cruce de variables cuya relación es significativa.

Tabla 3. Relación entre variables

	Conocimiento percibido sobre EEES	Grado de acuerdo con el EEES	Valoración de la formación recibida
Conocimiento percibido sobre EEES			
Grado de acuerdo con el EEES	.002		
Valoración de la formación recibida	.031	.000	
Conocimiento real sobre el EEES	.013	.006	.172

Para conocer con mayor profundidad la relación entre las variables es necesario consultar la tabla de contingencia. La distribución de la muestra en las mismas no permite determinar el tipo de relación exacta entre variables por lo que las afirmaciones que a continuación se detallan deben ser tomadas con cautela por el lector al igual que los autores se han esforzado en exponer tan sólo los resultados que son más evidentes⁶.

Sobre la relación existente entre el conocimiento percibido sobre el EEES por parte de los estudiantes y el grado de acuerdo / desacuerdo de ellos sobre el mismo, podemos decir que las relaciones más evidentes se encuentran en las valoraciones de tipo negativo en ambas variables, es decir, que cuanto menos cree conocer el estudiante sobre el EEES, más negativamente lo valora. De alguna manera lo que se pone de manifiesto es que pese a que los estudiantes son conscientes de que no conocen lo que supone el Proceso de Bolonia, mantienen una valoración negativa del mismo.

En lo que tiene que ver con la relación del grado de acuerdo de los estudiantes con el EEES y su grado de satisfacción con la formación que están recibiendo podemos indicar, conforme a los datos de la tabla de contingencia que relaciona ambas variables, que existe una concentración de datos que ponen de manifiesto que los sujetos que están en desacuerdo con el EEES valoran más negativamente su formación. Quizá el hecho de que no están conformes con dicho Proceso hace que tengan una actitud negativa hacia su formación y como consecuencia la valoran negativamente.

El análisis de la relación entre el conocimiento percibido por parte de los estudiantes del EEES y su conocimiento real sobre el mismo describe una coincidencia entre los valores medios en una y otra variable al igual que entre

⁶ Pese a que existen 5 relaciones significativas (alfa inferior a .05) no comentaremos la relación entre el grado de conocimiento percibido sobre el EEES y la valoración de la formación recibida (alfa .031) ya que no resulta prudente identificar la relación entre variables cuyos valores están muy homogéneamente repartidos por toda la tabla de contingencia.

los valores más bajos. Es decir, que los estudiantes son realistas cuando califican su conocimiento sobre el EEES. Esta relación solo se establece para valores medios y bajos y no para valores altos porque no existen sujetos con estas puntuaciones en ninguna de las variables. Los estudiantes que creen conocer poco sobre el EEES tienen puntuaciones bajas o muy bajas en el test de conocimiento real sobre el Proceso de Bolonia y los que creen conocer con valores intermedios el EEES también tienen valores medios en el conocimiento real sobre el Proceso de Bolonia.

Por último, sobre la relación del grado de acuerdo de los estudiantes con el EEES y su conocimiento real del mismo observamos dos grandes concentraciones de datos. Por un lado, los que manifiestan un mayor desacuerdo con la implantación del EEES son los estudiantes con puntuaciones muy bajas y muy altas, es decir, los que menos y los que más saben, respectivamente, del Proceso de Bolonia y sus implicaciones. Los estudiantes con un conocimiento real del EEES intermedio, muestran un mayor acuerdo con el Proceso de Bolonia aunque siempre con bastante desacuerdo con el mismo. Se podría decir que los que más conocimiento tienen deciden si les gusta o no y pueden ir hacia una posición u otra pero, sin embargo, el desconocimiento inclina a opinar más negativamente.

4. Conclusiones y prospectiva

4.1 Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados descritos hasta el momento, presentaremos a continuación las interpretaciones y conclusiones más significativas que de ellos se derivan.

En primer lugar, descubrimos que los estudiantes reconocen saber muy poco sobre el Proceso de Bolonia y esto se confirma con las puntuaciones en el test que también son muy bajas (conocimiento real y percibido sobre el EEES bajo o muy bajo). Conocer una realidad no es fundamental para el éxito de la aplicación de la misma pero es innegable que ayuda y por lo tanto, ésta sería una primera cuestión en la que habría que trabajar.

Dos datos confirman esta conclusión. Por un lado observamos que son los créditos ECTS sobre los que más creen conocer los estudiantes, y esto coincide con que además son los créditos ECTS la medida que más positivamente se valora y que en la pregunta del test relacionada con los ECTS mejores resultados ha obtenido. De alguna manera, lo que se pone de manifiesto es que para conocer y creer que se conoce algo (en este caso, el ECTS) es necesario que se aplique en la práctica. Por otro lado, podemos observar que se distinguen diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control en lo que al conocimiento sobre el Proceso de Bolonia se refiere, afir-

mando que el hecho de participar en el proyecto piloto aumenta el conocimiento sobre el mismo. Por lo tanto, podemos concluir diciendo que la participación e implicación práctica en el EEES es la manera de conocer más sobre el mismo.

Un segundo aspecto sobre el que conviene abrir una reflexión en mayor profundidad hace referencia a que el grupo experimental valora significativamente mejor 4 de las 5 medidas propias del EEES (créditos ECTS, suplemento al diploma, sistemas evaluadores de calidad y titulaciones conjuntas), sin embargo, a la hora de valorar el Proceso de Bolonia en general, no se encuentran diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, valorándolo de igual manera uno y otro. Este fenómeno resulta bastante paradigmático y la explicación que encontramos reside en las continuas manifestaciones en contra del EEES, y la fuerte desinformación que sobre el mismo existe. Esto puede producir que los estudiantes del Proyecto Piloto valoren positivamente las medidas concretas que ellos ya están viviendo, pero en la valoración global del mismo, coincidan con el resto de compañeros universitarios en una valoración bastante negativa. La conclusión a la que nos llevaría esta cuestión sería a la necesidad de una información realista basada en la implicación y puesta en práctica real del Proceso de Bolonia para desmontar los «fantasmas» que sobre el mismo se han venido construyendo socialmente.

Hasta este momento, hemos presentado conclusiones relacionadas con la necesidad de la puesta en marcha del Proceso de Bolonia, sin embargo, a raíz de los resultados de la variable que «Valora la satisfacción en su formación», las conclusiones son otras. Como hemos visto, la valoración general que los estudiantes hacen sobre su proceso de formación es positiva pero no se encuentran diferencias significativas:

- ni en el grado de satisfacción en la formación en función de las especialidades;
- ni en el grado de satisfacción en la formación entre el grupo control y el experimental;
- ni en la valoración general sobre su formación, ni en los cuatro indicadores que se han tenido en cuenta para definirla (competencias, metodologías, recursos y sistemas de evaluación).

De esta cuestión se podrían hacer diferentes interpretaciones, más o menos arriesgadas, pero lo que si que podemos afirmar, a la luz de los resultados obtenidos, es que la incorporación al EEES no está suponiendo cambios en la valoración que los estudiantes hacen:

- ni de las metodologías utilizadas por los profesores;
- ni de los sistemas de evaluación que los profesores utilizan;

- ni de las competencias que están adquiriendo;
- ni de los recursos utilizados por los profesores;
- ni de la formación que están recibiendo en general.

De hecho, de las 5 especialidades incluidas en el estudio, son los estudiantes de la Especialidad de Educación Especial los que mejor valoran su formación; elementos como los profesores que imparten docencia en cada especialidad o los perfiles diferenciados de estudiantes de unas y otras especialidades pueden estar influyendo más en la valoración que hacen de sus estudios que la implantación o no del EEES.

Debemos tener en cuenta que en todo buen sistema de evaluación de la calidad de programas educativos, la satisfacción del «cliente» es un elemento a tener en cuenta y por lo tanto, si lo que queremos, entre otras cosas, es conseguir que los estudiantes valoren mejor su formación, es evidente que de momento no lo estamos consiguiendo y en este sentido hay que trabajar y pensar que la incorporación en prueba piloto de determinadas especialidades no está suponiendo el cambio que se esperaba.

4.2 Limitaciones y prospectiva

Este artículo sirve para provocar una reflexión inicial que resulta necesaria en todas las universidades de nuestro entorno nacional. La principal de las limitaciones del estudio presentado reside en que la muestra utilizada ha sido demasiado reducida impidiendo poder hacer interpretaciones más consistentes y avaladas por unos resultados más claros. Esta limitación invita a realizar estudios similares al que aquí se presenta, incluyendo nuevas variables de interés que puedan ayudar a seguir mejorando la implantación del EEES. Por lo tanto, el principal factor a superar de nuestro estudio se transforma en una prospectiva para las universidades que deberían conocer la percepción de sus estudiantes para poder seguir mejorando la formación que se les está ofreciendo.

Para terminar este apartado y retomando las conclusiones expuestas, terminaríamos diciendo que la implantación del Proceso de Bolonia debe seguir adelante intentando abrir una reflexión sobre la puesta en marcha práctica y real que los docentes universitarios están llevando a cabo a este respecto.

A la luz de esta investigación, la mirada se vuelve a las administraciones universitarias y a los profesores de los cuales depende, en gran medida, la correcta implantación del EEES y la mejora real de la formación inicial de los maestros de infantil y primaria en los próximos años.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, L.W. (2004) *Increasing teaching effectiveness*. Paris: UNESCO-IIPE.

EGIDO GÁLVEZ, I. (2009). La formación inicial del profesorado: evolución histórica, prospectiva y controversias. En las actas del seminario: *El pacto escolar: la necesidad de un consenso nacional en materia de educación*. Bilbao: Fundación para la libertad.

EURYDICE (2002a). *Key topics in education in Europe (Volume 3). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I: Initial training and Transition to working life General lower secondary education*. Brussels: European Commission.

EURYDICE (2002b). *Key topics in education in Europe (Volume 3). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand*. Brussels: European Commission.

EURYDICE (2004). *Key topics in education in Europe (Volume 3). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brussels: European Commission.

EURYDICE (2005). *Las cifras clave de la educación en Europa* (sección II – Profesorado en D- Recursos, pp. 185-232). Bruselas: Comisión Europea.

EURYDICE (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: European Commission.

HERNÁNDEZ CASTILLA, R. (1996). *Estudio comparativo de los sistemas de formación inicial del profesorado de educación primaria en la Unión Europea*. Tesis doctoral: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.

JESSE, B., GOOD, T.L. Y GOODSON, I. (1998). *International handbook of teachers and teaching*. New York: Springer.

LAI, K.C. Y GROSSMAN, D. (2008). Alternate Routes in Initial Teacher Education: A Critical Review of the Research and Policy Implications for Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34 (4), 261-275.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editioial.

MARCHESI, A. Y PÉREZ, E. M. (2005). *La opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).

MARTÍN, E., PÉREZ, E. M. Y ÁLVAREZ, N. (2007). *La opinión del profesor sobre la calidad de la educación*. FUHEM Área Educativa (Fundación Hogar del Empleado).

MARTÍN, E. (dir.), MANSO, J., PÉREZ, E. M. Y ÁLVAREZ, N. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes*. FUHEM Área Educativa (Fundación Hogar del Empleado).

MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid. MEC.

MUÑOZ REPISO, M., MURILLO, J., BARRIO, R., BRIOSE, MJ., HERNÁNDEZ, ML. Y PÉREZ ALBO, MJ. (2001). *La Mejora de la Eficacia Escolar*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. CIDE.

MURILLO, F.J. (coord.) (2006): *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: UNESCO.

OECD (2006). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

RODRÍGUEZ, A., SANZ, E. Y SOTOMAYOR, M.V. (coords.), (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

ROMÁN, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En *Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados*. (págs.207-224). Santiago de Chile: UNESCO.

SAHA, L.J. & DWORKIN, A.G. (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer.

UNESCO/ORELAC (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile, Chile. UNESCO/ OREALC.

VEGA GIL, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores: Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de educación*, 336, pp. 169-187.