

Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario

María del Carmen Pegalajar Palomino
Eufrasío Pérez Navío
María Jesús Colmenero Ruiz
Universidad de Jaén

Resumen

Esta investigación pretende conocer las actitudes y percepciones del alumnado de la Universidad de Jaén acerca del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Se ha utilizado una metodología descriptiva, llevándose a cabo la recopilación de datos para la muestra (n=801) mediante un cuestionario elaborado *ad hoc*. Los resultados obtenidos revelan la opinión favorable del alumnado encuestado hacia la nueva reestructuración académica en el EEES, la planificación y organización docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el proceso de convergencia europea en los planes de estudio. Además, se demuestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las actitudes y percepciones del alumnado encuestado acerca del EEES, según el nivel educativo en el que se encuentran, siendo más favorables las de los alumnos de primer curso.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior, actitudes, alumnado, grado de Educación Infantil, grado de Educación Primaria.

Assessment of the European Higher Education Area of university students by educational level

Abstract

This study aims to discover the student body at the University of Jaén's attitude towards and perception of the European Higher Education Area (EHEA) at the levels of early childhood and primary education degrees. We used a descriptive methodology, compiling data for the sample (n=801) through a survey created *ad hoc*. The results obtained reveal that the surveyed student body has a favorable opinion of the new academic restoration in the EHEA, the instructor planning and organization in the teaching-learning process, and the process of European convergence in the academic plans. Additionally, we demonstrate the existence of significant statistical differences, based on their current educational level, in the surveyed student body's attitudes and perceptions in relation to the EHEA, with higher approval ratings among those students in the first course.

Keywords

European Higher Education Area, attitudes, student body, early childhood education degree, primary school education degree.

Recibido: 8/abril/2013
Aceptado: 26/abril/2013

Introducción

El proceso de convergencia europea es ya una realidad en la vida universitaria española. 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 común de créditos, así como la promoción de la movilidad académica a Europa.

Esta reforma 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 igualmente en la adopción de un enfoque distinto de la docencia (Tomusk, 2006; Escorcía, Gutiérrez y Henríquez, 2007; Herrera y Enrique, 2008). En este sentido, el informe “Student Centered Learning: Time for a New Paradigm in Education” (ESU, 2010) evidencia con claridad cómo esta reforma no sólo exige una actualización de los planes de estudio, sino plantea la necesidad de que la institución desarrolle su propio modelo educativo desde el cual 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).

La principal función del profesor universitario consiste en posibilitar, facilitar y guiar al alumno 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).

Además, se plantea un profundo cambio de paradigma educativo, centrandó 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 los tradicionales en los que se identifica 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 manera permanente, entender lo que se aprende y extrapolarlo a nuevos contextos (Esteve, 2003), lo cual implica la necesidad de redefinir las estructuras organizativas (González, 2008).

Por su parte, Rue (2007) establece cómo la planificación didáctica que propone el Espacio Europeo de Educación Superior 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. Así pues, Rodríguez (200) 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” (p. 159).

Centrados en la valoración general del alumnado acerca del EEES, se destaca el trabajo de Méndez (2008), quien ha revelado cómo la información que manejan los estudiantes sobre la universidad, sobre su papel como universitarios y sobre el EEES no es suficiente, lo cual repercute de manera 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, añadiendo que sólo reciben información negativa, a veces distorsionada y que, al mismo tiempo, puede haber faltado interés por su parte en documentarse. Más recientemente, Coterón, Franco y Gil (2012) concluyeron 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 su centro universitario no posee los recursos adecuados para una adaptación de calidad.

Sin embargo, Otero, Ferro y Vila (2012) han puesto de manifiesto cómo el nuevo marco europeo de educación superior mejora el grado de satisfacción de los alumnos respecto al profesorado y la aplicación de los conocimientos. Por su parte, el estudio realizado por Edwards, Donderis y Ballester (2005) revela una escasa implicación de profesores y estudiantes en el proceso, evidenciándose la necesidad de implementar acciones específicas de sensibilización y formación para provocar el necesario cambio de cultura académica y así poder avanzar con éxito hacia la convergencia europea en el sistema universitario español.

Más concretamente, centrados en la repercusión que el proceso de convergencia europea puede tener sobre el sistema universitario español, se subraya el trabajo de Castaño *et al.* (2007), quienes han analizado el impacto de la puesta en marcha de un plan de convergencia, destacando un aumento en la valoración de la labor del profesorado, a pesar de destacar deficiencias como la coordinación docente y el seguimiento del aprendizaje del alumnado. Por su parte, el estudio de Iglesia (2011) concluye cómo los alumnos perciben una insuficiente formación competencial para su futuro desarrollo como profesionales. Ruiz y Oliveros (2006) encontraron una preferencia en el alumnado por la enseñanza de carácter teórico-práctico que promoviera su participación. Por su parte, García y Salmerón (2010) han comprobado que los estudiantes consideran que han alcanzado los objetivos marcados en la guía docente, teniendo una gran acogida tanto el material desarrollado como el medio elegido para su distribución.

Diseño metodológico

Con este trabajo se pretende comprobar en qué medida el proceso de convergencia europea ha contribuido a la mejora de la educación en el sistema universitario. Desde este planteamiento, surge el problema de investigación al que se ha de dar respuesta con este trabajo mediante el objetivo general del estudio centrado en conocer las actitudes y percepciones del alumnado de la Universidad de Jaén acerca del EEES, en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. De igual modo, se analiza si el nivel educativo del alumnado universitario influye en sus valoraciones sobre el EEES.

Para ello, se utilizó un estudio descriptivo, basado en la técnica de la encuesta, a través de un cuestionario *ad hoc* denominado “Cuestionario sobre las actitudes del alumnado 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= totalmente en desacuerdo), compuesta por seis dimensiones fundamentales: *Reestructuración académica en el EEES*, centrada en cuestiones relacionadas con la titulación, planes de estudio, guías docentes, calidad de la enseñanza universitaria, etcétera; *Planificación docente*, que permite conocer cómo el profesorado universitario tiene en cuenta su planificación para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más óptimo posible; *Convergencia europea en los planes de estudio*, para conocer cómo ha afectado el proceso de cambio europeo en las nuevas titulaciones académicas; *Organización docente*, referida a cuestiones de planificación y desarrollo para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior; *Formación académica*, donde se recogen los cono-

cimientos que tiene el alumnado acerca de la titulación que cursa; y, finalmente, *Especialización de los grados (menciones)*, la cual arroja información sobre el conocimiento del alumno en torno de sus posibilidades de especialización en el proceso de desarrollo académico.

Construida la escala, se procedió a la validación por parte de expertos universitarios en el área de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Universidad de Jaén y Granada. A ellos se les pidió que valoraran y validaran la pertinencia de cada ítem del cuestionario, estableciendo las consideraciones oportunas para su mejora en cuanto a su contenido, pertinencia, ambigüedad, redacción y otros aspectos. Una vez incorporadas las sugerencias al instrumento, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a 50 estudiantes de tercer curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, los cuales no fueron incorporados en la muestra final del estudio. Esta prueba tenía como intención conocer el nivel de comprensión de los distintos ítems por parte del alumnado y analizar la validez del constructo. Así, el índice de adecuación muestral KMO alcanza un valor de 0.72 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 2149.940 ($p=.000$). Estos datos hacen que se rechace la hipótesis nula de que la matriz de correlación inter-ítems es identidad y se considera que las respuestas están sustancialmente relacionadas. El análisis de los componentes principales revela, tras la rotación Varimax, la convergencia de seis factores que explican el 52.44% de la varianza; los ítems muestran valores apropiados, situándose entre .625 y .838.

El estudio de la fiabilidad confirma la elevada consistencia interna del instrumento al alcanzar el coeficiente Alfa de Cronbach el valor de .934, lo cual indica que la escala diseñada es muy confiable. Por su parte, para el método de las dos mitades se obtiene, para la primera parte, un valor de .884 y, para la segunda, un valor de .910, lo que vuelve a corroborar los resultados obtenidos en el procedimiento anterior.

La población objeto de estudio está compuesta por el alumnado del primer y tercer cursos del grado de educación infantil y primaria que realiza sus estudios tanto en la Universidad de Jaén como en la Escuela Universitaria de Magisterio “Sagrada Familia” de Úbeda (Jaén), adscrita a la propia institución de educación superior. En total, la población asciende a 1 281 estudiantes, y la muestra está compuesta por 801 alumnos universitarios que participaron en la investigación cumplimentando el cuestionario proporcionado. Para la selección de los sujetos se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio simple (Tójar y Matas, 2009), de modo que se han ido adscribiendo a la muestra todos aquellos sujetos que, al azar, respondieron a los cuestionarios enviados. Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100 000 sujetos con un nivel de confianza de 95% y un error de estimación máximo de 4%.

En la investigación participaron, en cuanto al género, más mujeres que hombres (73.2% y 26.8%, respectivamente); sus edades oscilan, de manera mayoritaria, entre los 20 y los 25 años (61.8%). En cuanto al lugar de residencia durante el curso escolar 2012-2013, una amplia mayoría habita fuera de la capital jienense, es decir, se desplaza diariamente desde su lugar habitual de residencia hasta la Universidad de Jaén (concretamente, 51.5%), seguido muy de cerca por las personas que viven en la capital de la provincia (47.2%). Por su parte, 54.9% estudia el grado de Educación Primaria y 45.1% el grado de Educación Infantil. De igual modo, 54.9% del alumnado participante en la investigación se encuentra en el primer curso del grado y 45.1% en el tercero. Continuando con la titularidad de la institución de educación superior donde cursa sus estudios de grado, 76.2 % lo hace en una pública, como es el caso de la Universidad de Jaén; y el resto, un 23.8%, en una institución concertada, como es la Escuela “Sagrada Familia” (Úbeda). Una abrumadora mayoría (97.9%) no ha realizado estudios en otras universidades europeas o americanas dentro del programa Erasmus; aquellos que sí lo han hecho prefirieron realizar su estancia en universidades de Polonia, seguidas de Portugal (Oporto), Francia (París) e Inglaterra (Londres). Finalmente, en cuanto a la forma de acceso a la titulación que actualmente cursan, 62.4% lo hizo a través del bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, seguido por el bachillerato de Ciencias y Tecnología (17.8%), Ciclos Formativos de Grado Superior (16.4%) y, en último lugar, mediante la licenciatura (0.1%).

Resultados

Con la intención de analizar las valoraciones del alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, se examinaron las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems de las diferentes dimensiones que componen el cuestionario.

Reestructuración académica en el Espacio Europeo de Educación Superior

Para esta primera dimensión, tal y como se muestra en el cuadro 1, las puntuaciones medias demuestran cómo el alumnado encuestado manifiesta sentirse satisfecho con la labor del profesorado de su titulación, capaz de atender sus necesidades educativas ($M=2.62$; $D.T.=.995$) y cumplir con sus expectativas formativas ($M=2.76$; $D.T.=.989$). Asimismo, considera que su acceso a las guías docentes le permiten un mayor conocimiento de las asig-

Cuadro 1.

Reestructuración académica en el Espacio Europeo de Educación Superior.

	M.	D.T.
Percibo que el profesorado de mi titulación da respuesta a las necesidades educativas del alumnado.	2.62	.995
Las guías docentes me permiten un mayor conocimiento de las asignaturas.	2.65	1.022
La enseñanza recibida en mi titulación es de calidad.	2.70	.998
En líneas generales, el profesorado de la titulación cumple con mis expectativas formativas.	2.76	.989
La facultad desempeña una labor importante en mi plan de estudios.	2.78	1.007
En líneas generales, mi valoración sobre la Universidad de Jaén es positiva.	2.80	1.110
La nueva reestructuración de las titulaciones en grado y máster mejora la calidad de la educación universitaria.	2.98	1.058
La distribución del plan de estudios de mi titulación permite desarrollar un proceso de enseñanza de calidad.	2.99	1.008
Mi valoración acerca del nuevo plan de estudios de mi titulación es positiva.	3.14	1.078

naturas (M=2.65; D.T.=1.022). En líneas generales, se muestran conformes con la enseñanza recibida en la titulación (M=2.70; D.T.=.998), mostrando una valoración positiva tanto para la labor desempeñada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (M=2.78; D.T.=1.007) como para la propia Universidad de Jaén (M=2.80; D.T.=1.110).

No obstante, los alumnos encuestados se muestran indiferentes al considerar aspectos como la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria gracias a la nueva reestructuración de las titulaciones (M=2.98; D.T.=1.058), el desarrollo de un proceso de enseñanza de calidad conforme a la nueva distribución del plan de estudios (M=2.99; D.T.=1.008) y, finalmente, la valoración positiva del plan de estudios de su titulación (M=3.14; D.T.=1.078).

Planificación docente

El cuadro 2 refleja las puntuaciones medias obtenidas, las cuales presentan cómo el alumnado encuestado muestra su conformidad con la utilización, por parte del profesorado, de espacios virtuales para difundir materiales y fomentar la enseñanza virtual (M=2.26; D.T.=1.152), estableciendo relaciones con los alumnos basadas en un clima empático (M=2.52; D.T.=1.067).

Centrados en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, los alumnos manifiestan su acuerdo con el uso de bibliografía actualizada y de fácil acceso por parte del docente (M=2.65; D.T.=1.044), planteando diferentes tipos de actividades para una

Cuadro 2. Planificación docente.

	M.	D.T.
El profesorado utiliza espacios virtuales para difundir materiales y fomentar la enseñanza virtual.	2.26	1.152
La relación profesor-alumno permite crear un clima empático para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.52	1.067
En general, el profesorado utiliza referencias bibliográficas actuales y de fácil acceso.	2.65	1.044
Las tutorías han facilitado la comprensión y asimilación de contenidos propios de mi titulación.	2.65	1.042
En el aula, el profesorado plantea diferentes tipos de actividades para una mejor adquisición de las competencias.	2.70	.994
Los recursos materiales de los que dispone el profesor para la impartición de su asignatura son suficientes y adecuados.	2.71	1.022
El sistema de evaluación utilizado ha contribuido al desarrollo de mi aprendizaje.	2.73	.949
La metodología empleada en las clases por el profesor se adecúa a las características del alumnado.	2.79	.921
Las asignaturas impartidas entre varios profesores facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.47	1.285

mejor adquisición de las competencias en el alumnado (M=2.70; D.T.=.994), disposición de suficientes y adecuados recursos materiales (M=2.71; D.T.=1.022), así como un sistema de evaluación capaz de contribuir al desarrollo del aprendizaje (M=2.73; D.T.=.949) y, en menor medida, estrategias metodológicas individualizadas (M=2.79; D.T.=.921). El alumnado considera que las tutorías han facilitado la comprensión y asimilación de contenidos (M=2.65; D.T.=1.042), mostrando su indiferencia ante la impartición de asignaturas por parte de varios profesores (M=3.47; D.T.=1.285).

Convergencia europea en los planes de estudio

Para esta dimensión, el cuadro 3, en el que se exponen las puntuaciones obtenidas, revela cómo el alumnado se muestra favorable a la hora de considerar si el prácticum complementa la formación académica del alumnado universitario (M=2.22; D.T.=1.241). A su vez, sostiene que la nueva reestructuración de los planes de estudio contribuye al aprendizaje de una lengua extranjera (M=2.71; D.T.=1.217), fomenta la participación activa del alumnado en el aula (M=2.73; D.T.=1.029), el trabajo autónomo del estudiante (M=2.78; D.T.=1.072), así como la homogeneización de los estudios universitarios en el contexto europeo (M=2.86; D.T.=1.063).

Cuadro 3.
Convergencia europea en los planes de estudio.

	M.	D.T.
El desarrollo del prácticum complementa mi formación académica.	2.22	1.241
Considero que debería de reducirse el número de alumnos por aula.	2.41	1.270
Las instalaciones de la Universidad de Jaén para la impartición de las clases son adecuadas y se adaptan a mis necesidades.	2.67	1.197
La nueva normativa europea en educación universitaria ha contribuido al aprendizaje de una lengua extranjera en el alumnado universitario.	2.71	1.217
La nueva normativa europea fomenta la participación activa del alumnado universitario en el aula.	2.73	1.029
Los nuevos planes de estudio favorecen el trabajo autónomo del estudiante universitario.	2.78	1.072
Considero que la adaptación de los planes de estudio al contexto europeo favorece la homogeneización de estudios universitarios.	2.86	1.063
Los nuevos planes de estudio mejoran la formación en competencias del alumnado universitario.	2.90	1.022
La nueva normativa europea ha posibilitado la movilidad de los estudiantes en las universidades.	2.97	1.101
Los nuevos planes de estudio contribuyen a la formación y al desarrollo profesional de los estudiantes de cara a la inserción socio-laboral.	2.97	1.038

Las percepciones de los estudiantes encuestados son positivas en cuanto a la valoración de la ratio profesor-alumno (M=2.41; D.T.=1.270) y las instalaciones disponibles para la impartición de clases (M=2.67; D.T.=1.197). No obstante, manifiestan su indiferencia a la hora de considerar cómo los nuevos planes de estudio mejoran la formación en competencias del alumnado universitario (M=2.90; D.T.=1.022), posibilitan la movilidad de los estudiantes (M=2.97; D.T.=1.101) y contribuyen a la formación y al desarrollo profesional de los mismos (M=2.97; D.T.=1.038).

Organización docente

Al analizar las puntuaciones obtenidas en el cuadro 4, en cuestiones vinculadas a la organización de los nuevos planes de estudio, destaca el acuerdo de los encuestados sobre la importancia del tutor (mentor) del prácticum para la conexión entre el centro educativo y la universidad (M=2.21; D.T.=1.312), la asistencia y participación del alumno en el aula para mejorar del proceso de aprendizaje (M=2.31; D.T.=1.124), así como la coherencia entre los contenidos teóricos y prácticos de las asignaturas (M=2.54; D.T.=1.037).

No obstante, muestran su indiferencia ante el número de convocatorias de exámenes (M=2.91; D.T.=1.228), así como el

Cuadro 4.
Organización docente.

	M.	D.T.
Considero fundamental la figura del tutor del prácticum para que haya una conexión entre el centro educativo y la universidad.	2.21	1.312
La asistencia y participación del alumnado en el aula contribuye a la mejora del proceso de aprendizaje.	2.31	1.124
En general, existe coherencia entre los contenidos teóricos y las prácticas de las asignaturas desarrolladas en el aula.	2.54	1.037
El número de convocatorias de los exámenes de las asignaturas de mi titulación (ordinarias y extraordinarias) es suficiente.	2.91	1.228
El Plan de Acción Tutorial de mi titulación se adecúa a mis necesidades.	2.92	1.009
El horario de clases facilita el aprendizaje del alumnado universitario.	3.05	1.156
El calendario de exámenes se adecúa a mis intereses y necesidades académicas y funcionalidad en las actividades de la vida diaria.	3.22	1.240
Conozco íntegramente el nuevo sistema de créditos (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, ECTS).	3.29	1.225

calendario de los mismos (M=3.22; D.T.=1.240), la adecuación del Plan de Acción Tutorial (PAT) a sus necesidades (M=2.92; D.T.=1.009), el horario de clases (M=3.05; D.T.=1.156) y el conocimiento del nuevo sistema de créditos (M=3.29; D.T.=1.225).

Información académica

Para esta dimensión, tal y como se muestra en el cuadro 5, el alumnado encuestado manifiesta su desacuerdo ante el conocimiento de los resultados de aprendizaje (M=2.78; D.T.=1.049) y las competencias del grado que cursan (M=2.89; D.T.=2.069). De igual modo, se muestran poco conformes o indiferentes frente a los aspectos académicos de su titulación (M=2.94; D.T.=1.104), la información recibida acerca de los nuevos planes de estudio tanto por medios externos (M=3.08; D.T.=1.243) como por la propia Universidad de Jaén (M=3.20; D.T.=1.186).

Especialización de los grados (menciones)

Para esta última dimensión, en el cuadro 6 se expone cómo el alumnado mostró su acuerdo acerca del conocimiento sobre las distintas menciones establecidas por la Universidad de Jaén para el grado que está cursando (M=2.58; D.T.=1.248). No obstante, se muestra indiferente a la hora de considerar cómo estos nuevos planes de estudio permiten una mayor especialización del

Cuadro 5.
Información académica.

	M.	D.T.
Conozco los resultados de aprendizaje del grado que estoy cursando.	2.78	1.049
Conozco las competencias del grado que estoy cursando.	2.89	2.069
Dispongo de suficiente información sobre los aspectos académicos de mi titulación.	2.94	1.104
He recibido informaciones acerca de los nuevos planes de estudio de la educación superior por cualquier medio ajeno a la universidad (radio, prensa, Internet...).	3.08	1.243
Desde la Universidad de Jaén (profesorado, administrativos...) se me ha informado acerca de los nuevos planes de estudio y sus implicaciones para mis estudios.	3.20	1.186

Cuadro 6.
Información académica.

	M.	D.T.
Conozco las diferentes menciones establecidas por la Universidad de Jaén en el grado que estoy cursando.	2.58	1.248
Considero que los nuevos planes de estudio permiten una mayor especialización en mi titulación.	3.01	1.543
Considero que las menciones establecidas en el grado que estoy cursando son suficientes y adecuadas.	3.06	1.154

alumnado ($M=3.01$; $D.T.=1.543$), así como la adecuación de las menciones ofertadas por la propia Universidad de Jaén ($M=3.06$; $D.T.=1.154$).

Diferencias de medias según el nivel educativo del alumnado

Tomando como referencia los diferentes ítems del cuestionario y la variable cualitativa “nivel educativo” del alumnado, se constatan diferencias estadísticamente significativas tras aplicar la prueba T de Student (cuadro 7).

Más concretamente, dichas diferencias se sitúan entre el alumnado de primer y tercer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Las significaciones se muestran más altas para los alumnos de primer curso, lo cual indica que se muestran más favorables a considerar que los nuevos planes de estudio mejoran su formación en competencias [$t(799)=-.674$, $p=.001$] y contribuyen al desarrollo profesional del estudiante universitario [$t(798)=-1.783$, $p=.030$]. De igual modo, el alumnado de primer curso se muestra más propicio al valorar que la nueva reestructuración del plan de estudios, llevada a cabo gracias al

proceso de convergencia europea, ha supuesto una mejora en la calidad de la educación universitaria [t(796)=-3.011, p=.013].

Además, los estudiantes de primer curso se muestran más conformes con la información recibida por parte de la universidad acerca de los nuevos planes de estudio [t(797)=-2.947, p=.024] y sobre los aspectos académicos de la nueva titulación

Cuadro 7.

Diferencias de medias según nivel educativo del alumnado.

	Primer curso	Tercer curso	Sig.
Los nuevos planes de estudio mejoran la formación en competencias del alumnado universitario.	2.28	2.93	*.001
Los nuevos planes de estudio contribuyen al desarrollo profesional de los estudiantes de cara a la inserción socio-laboral.	2.92	3.05	*.030
La nueva reestructuración de las titulaciones en grado y posgrado mejoran la calidad de la educación universitaria.	2.87	3.10	*.013
Los nuevos planes de estudio favorecen el trabajo autónomo del estudiante universitario.	2.81	2.75	*.015
Desde la universidad, se me ha informado acerca de los nuevos planes de estudio y sus implicaciones para mis estudios.	3.09	3.34	*.024
Mi valoración acerca del nuevo plan de estudios de mi titulación es positiva.	2.98	3.34	*.000
Dispongo de suficiente información sobre los aspectos académicos de mi titulación.	2.73	3.18	*.001
El horario de clases facilita el aprendizaje del alumnado universitario.	2.75	3.41	*.040
La distribución del plan de estudios de la titulación me permite desarrollar un proceso de aprendizaje de calidad	2.79	3.22	*.005
El calendario de exámenes se adecúa a mis intereses y necesidades académicas.	2.98	3.52	*.002
Las instalaciones de la universidad para la impartición de las clases son adecuadas y se adaptan a mis necesidades.	2.46	2.92	*.047
Las guías docentes me permiten un mayor conocimiento de las asignaturas.	2.56	2.77	*.000
El Plan de Acción Tutorial de mi titulación se adecúa a mis necesidades.	2.77	3.10	*.050
Considero fundamental la figura del tutor del prácticum para que haya una conexión entre el centro educativo y la universidad.	2.29	2.10	*.000
Conozco las diferentes menciones establecidas por la Universidad de Jaén en el grado que estoy cursando.	2.64	2.50	*.032
Considero que las menciones establecidas en el grado que estoy cursando son suficientes y adecuadas.	2.87	3.28	*.000
Considero que los nuevos planes de estudio permiten una mayor especialización en mi titulación.	2.83	3.22	*.002
Opciones de respuesta: 1=plenamente de acuerdo; 2=de acuerdo; 3=indiferente; 4=en desacuerdo; 5=totalmente en desacuerdo.			

[$t(798)=-5.872$, $p=.001$] que aquellos otros que están estudiando tercer curso de los grados de Educación Infantil o Educación Primaria. De igual modo, la valoración de los alumnos de primer curso hacia el nuevo plan de estudios es más positiva que los de tercer nivel [$t(794)=-4.658$, $p=.000$].

En cuanto al horario de clases, observamos que los alumnos de primer curso muestran una valoración más alta que los más veteranos [$t(798)=-8.326$, $p=.040$]. Los alumnos recién matriculados en la universidad, en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, consideran que la distribución del plan de estudios les permite desarrollar un proceso de aprendizaje de mayor calidad [$t(797)=-6.129$, $p=.005$], a la vez que las guías docentes elaboradas permiten que obtengan un mayor conocimiento de las asignaturas que conforman el plan de estudios del grado [$t(797)=-2.970$, $p=.000$]. De igual modo, opinan que el calendario de exámenes se adecúa a sus intereses y necesidades académicas [$t(796)=-6.247$, $p=.002$] a la vez que lo hacen las instalaciones disponibles en dicha institución [$t(796)=-5.560$, $p=.047$] y el Plan de Acción Tutorial puesto en marcha recientemente [$t(795)=3.840$, $p=.050$].

En cuanto a las menciones ofertadas por la universidad para los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, los alumnos de primer curso se muestran más favorables al considerar que éstas son suficientes y adecuadas [$t(795)=-5.058$, $p=.000$], a la vez que muestran su acuerdo en que los nuevos planes de estudio permiten una mayor especialización al estudiante universitario [$t(798)=-3.587$, $p=.002$].

No obstante, el alumnado de tercer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén es el que muestra una opinión más favorable hacia los nuevos planes de estudio, al considerar que favorecen el trabajo autónomo del estudiante [$t(797)=.851$, $p=.015$]. De igual modo, los alumnos más veteranos otorgan una mayor importancia a la figura del tutor(a) del prácticum para favorecer la conexión entre la universidad y el centro educativo [$t(798)=2.046$, $p=.000$]. Finalmente, se destaca cómo el alumnado de tercer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria afirma tener un mayor conocimiento sobre las diferentes menciones de especialización ofertadas en su titulación [$t(798)=1.564$, $p=.032$].

Discusión y conclusiones

Esta investigación ha tratado de analizar las actitudes de los estudiantes ante una nueva situación planteada en el contexto europeo. Ello 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 Angulo y De la Rosa, 2004; Sevillano, 2004; Álvarez Arregui *et al.*, 2005).

Para ello, se ha demostrado cómo el alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén se muestra satisfecho con la nueva reestructuración académica en el EEES, aun cuando manifiesta su indiferencia hacia el nuevo plan de estudios de su titulación. Así pues, parece que no todos los estudiantes universitarios valoran favorablemente el Espacio Europeo de Educación Superior (Bonil y González, 2009; Gutiérrez, 2009); en este sentido, Coterón, Franco y Gil (2012) demostraron que el alumnado no valora como positivos los cambios introducidos por el nuevo modelo europeo.

Además, centrados en la planificación docente, los estudiantes se muestran conformes con la labor realizada por estos profesionales, a pesar de mostrar sus inquietudes ante el desarrollo de asignaturas impartidas por varios profesores. De igual modo, Otero, Ferro y Vila (2012) han revelado cómo el nuevo marco europeo ha mejorado el grado de satisfacción de los alumnos respecto al profesorado; por su parte, Castaño *et al.* (2007) destaca, como consecuencia de la puesta en marcha del plan de convergencia, un aumento en la valoración de la labor del profesorado. En contraposición, Edwards, Donderis y Ballester (2005) revelan una escasa implicación de profesores y estudiantes universitarios en el proceso.

En cuanto a la convergencia de los planes de estudio, los participantes se muestran satisfechos con aspectos tales como el desarrollo del prácticum, el aprendizaje de la lengua extranjera o la movilidad entre estudiantes, aunque no valoran de manera tan positiva sus posibilidades de movilidad internacional, ni el que estos planes de estudio promuevan la inserción socio-laboral. Centrados en cuestiones vinculadas a la organización docente, los estudiantes muestran su desconocimiento del nuevo sistema de créditos europeos (ECTS) a la vez que manifiestan estar poco conformes con el número de convocatorias, con el calendario de exámenes y horarios establecidos oficialmente y con la adecuación del Plan de Acción Tutorial. Así, se corrobora el estudio de Leo y Cubo (2012) quienes ponen de manifiesto el desconocimiento del alumnado universitario ante sus posibilidades de movilidad entre estudiantes o el crédito ECTS; asimismo, consideran que dichas instituciones no poseen los recursos adecuados para ofrecer una educación de calidad.

Además, y en cuanto a la información académica del alumnado, éste muestra su disconformidad ante el conocimiento de los resultados de aprendizaje, así como las competencias definidas en cada una de las asignaturas del grado que cursan. Diseñar una formación universitaria con base en competencias (lo que implica reflexionar sobre la propia acción docente en cuanto a procesos de planificación, metodología didáctica y sistemas de evaluación)

ha supuesto un gran esfuerzo, desconocido hasta ahora, en el ámbito docente universitario (Olmos y Rodríguez, 2011; Poblete y Villa, 2011). En este mismo sentido, y con mayor preocupación, los estudiantes afirman haber recibido escasa información acerca de los nuevos planes de estudio, tanto por medios externos (radio, prensa, Internet, etcétera) como por parte de la propia institución. Estos resultados guardan relación con los aportados en la investigación de Font-Mayolas y Masferrer (2010), quienes afirman que la mayor parte de los estudiantes ha tenido conocimiento del proceso de convergencia europea a través de compañeros y medios de comunicación, y son pocos los que exponen haber sido informados por la propia universidad.

En referencia a las menciones de los grados, los alumnos muestran su conocimiento de las propuestas de especialización establecidas por la Universidad de Jaén, aunque consideran que éstas no son suficientes ni adecuadas y que, además, los planes de estudio no permiten una mayor especialización. En este sentido, tal y como postula Méndez (2008), los estudiantes no disponen de información suficiente acerca de la propia universidad y su rol como universitarios, repercutiendo de manera negativa en que este colectivo pueda adoptar el papel que se le atribuye dentro del proceso de convergencia europea.

Al analizar las diferencias entre los diversos niveles del alumnado encuestado, se destaca que son los alumnos recién matriculados en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén los que muestran unas actitudes y percepciones más favorables hacia el nuevo proceso de convergencia europea. No obstante, existen aspectos en los que el alumnado con mayor experiencia en la propia institución posee una percepción más positiva que la de sus compañeros más noveles, tales como el fomento del trabajo autónomo, la importancia del tutor del prácticum, así como las menciones de especialización. En este sentido, tal y como exponen 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”.

REFERENCIAS

- Álvarez Arregui, E., Álvarez García, M. C., Pascual, M. A., García, M. S., y Pérez, R. (2005). Retos del docente universitario en el contexto de una enseñanza virtual. En M. I. Lafuente (Coord.), *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea?: historia, temas y problemas de la universidad* (pp.489-495). León, España: Actas del Congreso Internacional.

- Bonil, J., y González, N. (2009). *Bolonya: del conflicto a la participao. II Congreso Internacional Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad (UNIVEST)*. Girona, España: Universidad de Girona.
- 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*. Recuperado el 2 de febrero de 2013, de: http://www.asepelt.org/ficheros/File/Anales/2007%20-%20Valladolid/A8%20y%2012_METODOLOGIA%20Y%20DIDACTICA%20DE%20LA%20ECONOMIA_EEES.pdf
- Castano, E., Benito, A., Portela, A., y Rodríguez, R. M. (2007). Repercusiones en los alumnos de primer curso de la implantación del Espacio Europeo. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 199-216.
- Coterón, 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.
- Edwards, M., Donderis, V., y Ballester, E. (2005). La participación del profesorado y de los estudiantes: factor clave para el éxito del proceso de convergencia. *Actas del XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Maspalomas, Gran Canaria.
- 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, España: Paidós.
- ESU (2010). *Student centered learning: Time for a new paradigm in education*. European Students' Union.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educación 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 (REPE)*, 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*. Berlín, Alemania: EUA/RAABE.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18), 66-77.
- García, C., y Salmerón, R. (2010). Adaptación de la metodología al EEES. Análisis de la opinión de los alumnos. *Estudios sobre educación*, (19), 237-260.
- González, M. T. (2008). Educación para la ciudadanía: implicaciones para el centro escolar como organización. En Sociedad Española de Pedagogía (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, España: Sociedad Española de Pedagogía.
- Gutiérrez, M. (2009). La mayoría se impone en el aula. Una minoría secunda la huelga de los anti-Bolonia en un día que se cierra con una marcha sin incidentes. *La Vanguardia*, Sección Tendencias, pp. 22-23.
- 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, España: 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, España: 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.
- Iglesia, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de educación*, 22(1), 71-92.
- Jacobs, B., y van der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: A European perspective. *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.
- 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.
- 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, España: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- Olmos, S., y Rodríguez, M. J. (2011). Perspectiva tecnológica de la evaluación educativa en la universidad. *Teoría de la Educación*, 23(1), 131-157.
- Otero, M. C., Ferro, C. y Vila, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del modelo del EEES. Análisis comparativo. *Hekademos: revista educativa digital*, (12), 35-42.
- 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, España: Pearson.
- Poblete, M., y Villa, A. (2011). SEBSCO, una experiencia alternativa para evaluar competencias. *Aula Abierta*, 39(3), 15-30.
- 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, España: Narcea.
- Ruiz, C., y Oliveros, L. (2006). La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 29-48.
- 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, España: McGraw Hill.
- Tójar, J. C., y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid, España: EOS.
- Tomusk, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Villar Angulo, L. M., y De La Rosa, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid, España: Pearson.
- Vlasceanu, L., y Conley, B. (2004). *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education. Studies on Higher Education*. Bucharest, Rumania: UNESCO-CEPES.