



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

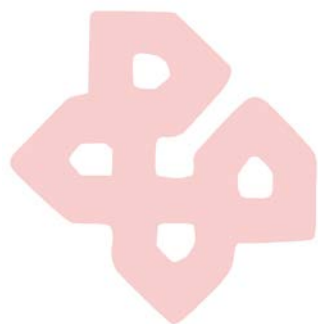
Fecha de recepción 20/03/2013

Fecha de aceptación 01/10/2013

COLABORACIONES

PRÁCTICAS DOCENTES Y PERCEPCIONES DISCENTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA ECTS EN LA TITULACIÓN DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Teaching practices and educands' perceptions in ECTS methodology implementation in B.A. Degree in Pre-School Education Teacher



*Manuel Roblizo Colmenero, Ramón Cózar Gutiérrez y
María del Valle de Moya Martínez*

Facultad de Educación de Albacete (UCLM)

*E-mail: Manuel.Roblizo@uclm.es, Ramon.Cozar@uclm.es,
MariavalleDe.Moya@uclm.es*

Resumen:

Desde el curso 2009-2010, la docencia en la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil que se imparte en la Facultad de Educación de Albacete (UCLM) se viene desarrollando en base a la metodología característica del ECTS (European Credit Transfer System). En el proceso de evaluación de la práctica formativa que se deriva de ella, se hace necesario detectar disfunciones que puedan ser corregidas a través de un trabajo conjunto y coordinado de los equipos docentes. En este artículo se exponen las conclusiones básicas de la investigación que, con ese propósito, se ha desarrollado en el centro y titulación indicados. Específicamente, el artículo recoge las percepciones y sensibilidades del alumnado en relación a aspectos metodológicos claves en la docencia basada en el nuevo sistema, así como en lo referente a factores de organización de los equipos docentes. El artículo tiene una vocación aplicada, orientada hacia una praxis educativa que redunde en una mejora sustancial de la formación de los futuros maestros de Educación Infantil.

Palabras clave: ECTS, educación superior, educación infantil, formación del profesorado

Abstract:

Since 2009-2010 academic year, teaching of B. A. Degree in Pre-School Education Teacher in UCLM Faculty of Education in Albacete (Spain) is being developed based on the ECTS (European Credit Transfer System) characteristic methodology. All throughout the process of assessment of training practice that stems from ECTS, it turns out to be necessary to detect malfunctions that could be corrected by a coordinated work of teaching teams For methodological assessment purposes, research was carried out pursuing to know perceptions and sensitivities of student body in relation to methodological aspects key in the new system methodology, along with organization-related factors. The research was oriented to improve the quality of teaching, and in this article its basic conclusions are explained. The article has an applied approach, focused on a educational praxis apt to redound to a significant improvement in the training of the future Pre-school education teachers

Key words: ECTS, upper education, Pre-school education, teacher training

1. Introducción

En el centro en el que se ha llevado a cabo la investigación que recoge este artículo, existe un equipo de coordinación integrado por un coordinador para cada uno de los cursos y un coordinador general de cada titulación. El equipo de coordinación de la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil tuvo interés en conocer la percepción del alumnado acerca de los aspectos recogidos en los distintos ítems del cuestionario (que pueden verse en los cuadros de resultados incluidos al final de este texto). Los datos básicos de resultados, junto a algunas conclusiones significativas, quedan recogidos en este artículo. La virtualidad de estos datos radica en hacer posible la continuidad con las actividades encaminadas a la mejora de la calidad docente iniciadas en cursos anteriores, desde el planteamiento de desarrollar un trabajo cooperativo de reflexión y análisis sobre las metodologías de las distintas materias y asignaturas. La finalidad última ha sido favorecer la coordinación, planificación conjunta e integración de las prácticas docentes del conjunto del profesorado implicado en la titulación, poniendo en común metodologías formativas y estrategias de aprendizaje.

2. Método

El problema de investigación queda, de esta manera, definido por el interés de los autores del artículo por conocer las percepciones del alumnado acerca de la implementación de las nuevas metodologías docentes, utilizando el conocimiento así generado para mejorar la praxis educativa. La investigación que se deriva de ello, y que ahora presentamos, es parte de un proceso investigador en el que los resultados obtenidos orientan la tarea de cada uno de los equipos docentes. En todo este proceso, *no partimos de una hipótesis claramente predefinida que tratamos de contrastar* mediante la observación empírica de los datos; por el contrario, podemos afirmar que procedemos de una forma nítidamente inductiva en la que, a la manera de la *grounded theory*, 'social research generating theory goes hand by hand with verifying it' (la investigación social generadora de teoría camina mano a mano de su verificación) (Glaser and Strauss, 1967).

2.1. Precedentes

Dadas las propias características del trabajo, que trata de conocer las percepciones acerca de una metodología docente novedosa que tiene el alumnado de un centro docente concreto, con la voluntad de extraer conclusiones docentes aplicables al mismo, no cabía esperar que dispusiéramos de una amplia gama de precedentes en unas líneas y perspectivas coincidentes.

Sin embargo, sí que encontramos algunos trabajos que, con diversas variantes metodológicas, han tratado de sondear la opinión discente en procesos de implementación de la Declaración de Bolonia. Así, un grupo de profesores de la asignatura *Conocimiento del medio natural y su didáctica* de 2º curso de la antigua especialidad de *Educación Infantil* llevaron a cabo en la entonces llamada Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete -la actual Facultad de Educación- una investigación en la que, básicamente, trataron de analizar el funcionamiento de una práctica docente basada en el *aprendizaje cooperativo* (Castaño *et al*, 2006). Para el trabajo que el lector tiene ahora en sus manos, esa pionera experiencia constituía un precedente de utilidad, en la medida en que tenía lugar en el mismo centro en el que se desarrolla nuestra investigación y nuestra docencia, y también se llevaba a cabo con alumnado de la especialidad de Educación Infantil. Si bien en la actualidad no se habla de *especialidad*, sino de *titulación*, los objetivos de la formación y las perspectivas laborales de los grupos de alumnos son perfectamente equiparables, y apuntan hacia una *especialización* encaminada profesionalmente a la docencia con niños de edades comprendidas entre 0 y 5 años.

Las diferencias en cuanto a planteamiento eran, sin embargo, nítidas, dado que la investigación de nuestros compañeros Santiago Castaño, Juan José Gómez Alday, José Reyes Ruiz Gallardo y Teresa de Manuel se orientaba hacia la docencia en una asignatura concreta, mientras que nuestro trabajo comprendía a la totalidad de materias impartidas en la titulación. Por otra parte, mientras que el trabajo de Castaño *et al* giraba en torno a una técnica concreta -el llamado *aprendizaje cooperativo*-, que inicialmente fue considerada como emblemática de la llamada *metodología ECTS*, nosotros hemos recogido puntos de vista acerca de la diversidad metodológica que caracteriza a la puesta en práctica de la Declaración de Bolonia en los estudios de Magisterio de Educación Infantil. Nuestra voluntad ha sido, también, recoger datos procedentes de encuestas de opinión, a diferencia del planteamiento más valorativo de la práctica docente en base a resultados de aprendizaje que inspiraba el valioso y complejo trabajo de Castaño *et al*.

De especial utilidad ha sido igualmente el trabajo publicado por los profesores de Psicología de la entonces llamada Escuela de Magisterio de Albacete María José Sánchez, Marta Parra, Trinidad Sánchez, Juan Montañés y Pilar Blanc, en el que indagaban acerca de las diferencias en los niveles de ansiedad y en rendimiento académico que podían encontrarse en alumnos que cursaban sus estudios con la llamada metodología ECTS y los que lo hacían con la que podríamos llamar *tradicional* (Sánchez García *et al*, 2006). El estudio tiene un marcado interés por llevarse a cabo cuando, a través de las llamadas *experiencias piloto*, tanto profesores como alumnos estaban viviendo los primeros momentos de los principios docentes característicos de la Declaración de Bolonia. Las conclusiones mostraban como los niveles de ansiedad eran mayores en los alumnos que estudiaban con la metodología ECTS, que eran, a su vez, los que mostraban en las pruebas un rendimiento comparativamente más bajo. El trabajo dio lugar a corregir determinadas concepciones previas acerca de la nueva metodología y a evitar algunos errores, por lo que puede decirse que, en ese sentido, sí

constituye un precedente claro y fértil para nuestra investigación, orientada principalmente, recordemos, a propiciar una mejora de la práctica docente.

Como precedente más inmediato, y como referente también de contraste próximo, señalaremos que en el curso 2008-2009 se elaboró un trabajo en el que se estudiaron las valoraciones del alumnado de nuestro centro acerca de la metodología ECTS, tal y como estaba siendo implementada en aquellos primeros cursos de su puesta en práctica (Cózar y Roblizo, 2009). Aquel trabajo se dirigía hacia el conjunto del alumnado del centro, y fue seguido por otro, también de los mismos autores (Roblizo y Cózar, 2011), en el que quisimos centrarnos en el alumnado que cursaba estudios de la titulación de Maestro en Educación Infantil durante el pasado curso 2010-2011. Parte de esos datos -procedentes de los alumnos de 1º y 2º curso, que eran los que estaban estudiando la nueva titulación- serán utilizados como vehículo de contraste con los recogidos en el curso 2011-2012, ya con alumnado de 1º, 2º y 3º curso. Ambas encuestas se complementan mutuamente, y la aplicada en el último curso trata de cubrir algunas facetas que pasaron inadvertidas en el precedente.

2.2. Diseño del cuestionario y tratamiento de datos.

El equipo de coordinación de la titulación de Educación Infantil lleva a cabo, de manera regular, contactos con el alumnado que permiten recoger sus percepciones. De manera más específica, mantiene reuniones con los delegados de curso y grupo, de tal forma que dispone de una información de carácter *cuantitativo* acerca de las inquietudes de nuestros alumnos, de sus problemas, sus reclamaciones y, en su caso, sus propuestas de mejora. A través de la encuesta cuyos datos analizamos en el presente trabajo, hemos querido disponer de datos de corte *cuantitativo* que hagan posible una percepción precisa de las valoraciones y sensibilidades de nuestro alumnado. Para ello, configuramos un cuestionario compuesto por un total de 17 ítems (que pueden verse en los cuadros 14, 15, 16 y 17) agrupados en cuatro bloques. Junto a ellos, incorporamos un primer bloque, con ítems no numerados, que recogía muy brevemente datos personales del alumno, y que no será analizado aquí; baste sólo indicar que de manera muy ampliamente mayoritaria el número de encuestados y, por lo tanto, de *alumnos*, eran en realidad *alumnas*. Este hecho elimina la variable *género* del análisis, por su escaso valor comparativo.

El segundo bloque se refiere a *aspectos metodológicos asociados a la llamada metodología ECTS*; en él recogimos los elementos más característicos de estas nuevas formas docentes, tratando de averiguar la percepción del alumnado acerca de la forma en que se estaban aplicando en nuestras aulas. El cuestionario inicial fue sometido a la consideración de los delegados de grupo y curso, para conocer si, en su caso, era posible o recomendable incluir o suprimir algún ítem, o recoger sugerencias para su redacción. En el caso del bloque II, los delegados propusieron suprimir un ítem que indagaba acerca del uso del llamado *problem-solving-learning*, o aprendizaje basado en resolución de problemas, porque, según explicaron, su uso se limitaba a pocas asignaturas y la mayor parte del alumnado no podría identificar adecuadamente el contenido de la pregunta.

El bloque tercero *aterrizaba* sobre *metodologías docentes específicas*, igualmente características del llamado ECTS. En aras a no sobrecargar de ítems el cuestionario, tratamos de evitar que el número de preguntas en cada uno de los bloques fuera excesivo, lo que podría llevar a que el encuestado contestase con cierta indolencia a los distintos ítems, especialmente los ubicados en la parte final del cuestionario. Por ello, no recogimos todas las

metodologías docentes posibles -lo que hubiese hecho que incorporásemos, por ejemplo, la tradicional *clase magistral*-, sino sólo aquellas que caracterizan más nítidamente al ECTS.

Los bloques cuarto y quinto recogen, brevemente, algunos *aspectos organizativos* y la valoración de la *utilidad de la formación recibida*. Cuando el cuestionario fue sometido a la consideración de los delegados, se sugirió que se clarificase que las *tutorías personalizadas* se referían al sistema establecido en el centro por el que cada profesor tutoriza a un grupo de alumnos -para evitar la confusión con el sistema de tutorías en el sentido de horas de atención a alumnos-.

En el tratamiento estadístico y análisis de los datos, y a fin de no extendernos en exceso, nos hemos detenido mínimamente en la descripción de resultados que pueden observarse de manera directa e intuitiva, observando las tablas finales de este trabajo. A fin de atender los objetivos de la investigación, hemos comparado, inicialmente, los resultados básicos de la encuesta desarrollada en el curso 2010-2011 con los del curso 2011-2012, que nutren de manera sustancial al presente artículo; y, a continuación, hemos llevado a cabo un análisis de las distintas variables de la encuesta de 2011-2012 que ha partido de observar en qué medida y de qué forma algunas de las que recogen valoraciones más genéricas se sustentan en otras más específicas. Por ello, hemos recurrido a análisis de regresión lineal, tanto simple como multivariante, en los que partimos de una relación de causalidad que permite identificar variables *causa* y variables *efecto* -o, lo que es lo mismo, variables *independientes* y *dependientes*-. Aun cuando también hubiera podido ser razonable observar la interrelación mutua, no causal, entre variables, mediante alguna correlación tipo *Pearson*, de nuevo en aras a no exceder las dimensiones requeridas en este tipo de trabajos, hemos optado por limitar nuestros análisis a aquellos que responden de manera más apropiada a la naturaleza de nuestros datos.

3. Resultados

3.1. Análisis comparativo de los cursos 2010/11 y 2011/12

Un primer aspecto que quisimos contrastar es la valoración global que el alumnado hacía de nuestra práctica docente durante el presente curso 2011-2012 en comparación con la que habíamos recogido el curso anterior. Aunque los ítems de los cuestionarios correspondientes eran distintos, sin embargo sí que era posible observar esta información a través de las preguntas que, tanto en un curso como en otro, hacían referencia más genérica a la percepción del alumnado. En ambos casos, se utilizó una escala del 1 al 10, que arrojó en 2010-2011 una valoración media de 4'667 en las respuestas al ítem *La valoración global que hago de la metodología seguida en estos primeros meses de curso es*. En el caso del ítem, de redacción muy similar (*La valoración global que hago de la metodología y la práctica docentes es*:) que utilizamos en el presente curso 2011-2012 la valoración global del alumnado de los tres cursos es de 6'618.

Líneas similares de mejora en las puntuaciones aparecen en los ítems que admiten algún tipo de comparación entre ambos cursos, como, entre otros, los referidos genéricamente a la *coordinación docente* (3'715 de media en el curso 2010-2011, y 5'791 en el actual 2011-2012), a la *utilidad de la formación recibida* (6'389 en el curso pasado, 6'862 en el actual) o a aspectos como el *aprendizaje cooperativo* (5'265 en 2010-2011, 6'385 en 2011-2012). El incremento, especialmente significativo, de los dígitos referidos a la *coordinación docente* hace pensar que el hecho de que el alumno haya comenzado a percibir

una actividad, por así decirlo, *institucionalizada*, orientada específicamente a estas tareas de coordinación, ha podido dar lugar a una respuesta general más favorable.

Mediante la utilización de los estadísticos descriptivos básicos (tanto en forma numérica como en forma gráfica) referentes a la valoración global en cada uno de los dos cursos podemos visualizar de una manera algo más precisa las diferencias existentes entre las percepciones de los respectivos alumnados. Así, podemos apreciar que no sólo en el curso 2011-2012 la media es más elevada, como ya hemos reseñado, sino que también la desviación típica y el rango intercuartílico (IQR) son menores, lo que revela un mayor grado de confluencia en las puntuaciones de los alumnos -y, por lo tanto, un cierto mayor grado de *consenso* en torno a la valoración-.

Las representaciones gráficas en forma de diagramas de caja facilitan la visualización de esta realidad: la *caja* que representa el rango intercuartílico se encuentra de manera muy intuitivamente visible en unos niveles de puntuación (eje Y) claramente mayores que los de la *caja* correspondiente al curso precedente. Y es también muy fácilmente visualizable que la *caja* del curso posterior es más estrecha que la del anterior, revelando de nuevo una mayor concentración o acuerdo en las puntuaciones.

Las líneas que, partiendo verticalmente de la *caja*, alcanzan a los valores adyacentes superior e inferior tienen también características distintas: no se trata sólo del hecho de que la línea que llega al valor adyacente superior llegue en el caso de 2010-2011 al 9 y en el curso 2011-12 al 10, sino que, sobre todo, la línea que señala el valor adyacente inferior es sustancialmente más corta en el gráfico correspondiente al año académico 2011-2012, con dos *outliers* que muestran valores extremos más allá del valor adyacente inferior (que, recordemos, recoge las puntuaciones que están a una distancia de 1'5 veces el rango intercuartílico del límite más cercano de la *caja*, o cuartil más próximo).

Recordemos asimismo, de manera muy sintética, que al igual que la mediana divide las puntuaciones en dos partes, los cuartiles las dividen en cuatro; y que, en estadística descriptiva, se denomina rango intercuartílico a la diferencia entre el primer y el tercer cuartil de una distribución.

Figura 1. Diagrama de caja de valoración 2010-11

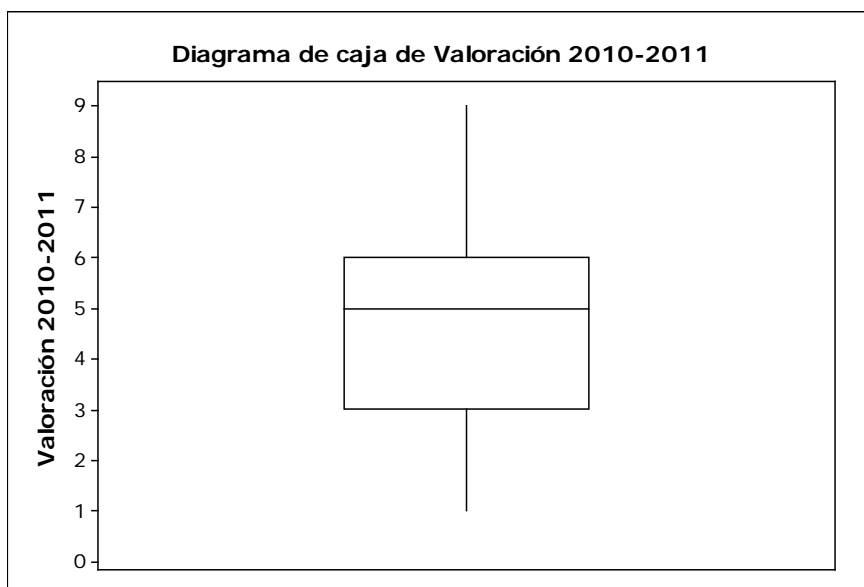
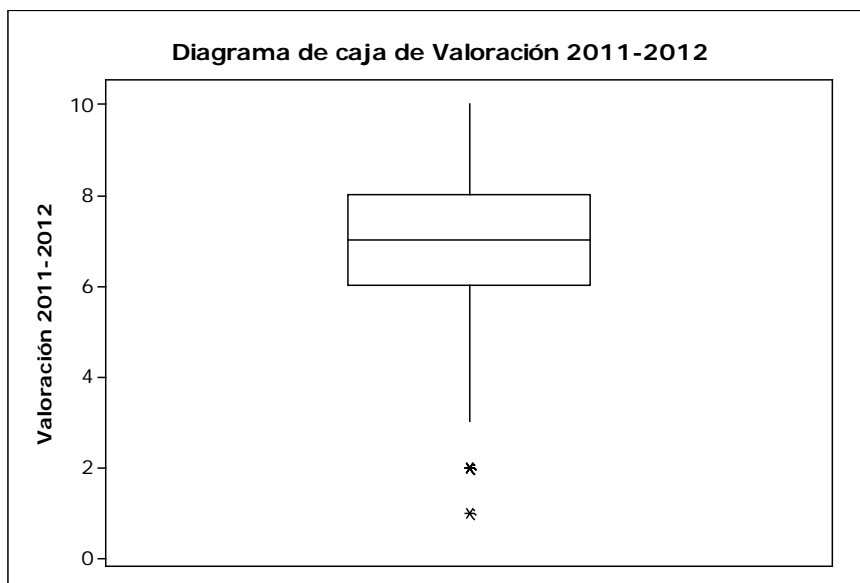


Figura 2. Diagrama de caja de valoración 2011-12



Cuadro 1. Estadísticos descriptivos

Estadísticos descriptivos: valoración 2010-2011

Total										
Variable	Count	N	N*	Mean	StDev	Sum	Q1	Median	Q3	IQR
Valoración	171	171	0	4,667	1,985	798	3	5	6	3

Estadísticos descriptivos: valoración 2011-2012

Total										
Variable	Count	N	N*	Mean	StDev	Sum	Q1	Median	Q3	IQR
Valoración	269	267	2	6,618	1,5131	1767	6	7	8	2

Cuadro 2. Tabulación cruzada

Tabulación cruzada					
Curso * Valoración					
Ítem C23 (2010-2011) vs. ítem C26 (2011-2012)					
			Valoración		Total
			Igual o mayor a 5	Menor que 5	
Curso	2011-2012	Recuento	248	17	265
		Frecuencia esperada	209,7	55,3	265,0
	2010-2011	Recuento	97	74	171
		Frecuencia esperada	135,3	35,7	171,0
Total		Recuento	345	91	436
		Frecuencia esperada	345,0	91,0	436,0

Hemos querido precisar el análisis teniendo en cuenta, no sólo la media de las puntuaciones obtenidas en esas preguntas de carácter más sintético, sino también una comparación entre el número de alumnos encuestados que otorgaban puntuaciones que, convencionalmente, podríamos considerar de *aprobado*, y aquellos otros que *suspendían* con sus calificaciones otorgando un valor inferior a 5. En los cuadros siguientes puede apreciarse como, desde esta nueva perspectiva, la evidencia de la mejora se hace aún más fácilmente visible. En términos absolutos, los 267 alumnos que en el curso 2011-2012 daban un *aprobado* a la valoración global de la metodología seguida representan una cifra sustancialmente mayor también en términos porcentuales (92'88%) respecto a los que, en la pregunta que estamos utilizando para la comparación, *aprobaban* en la valoración global del curso anterior (56'72%).

Cuadro 3. Tests Chi-Cuadrado

	Valor	Gl	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	85,501(b)	1	,000		
Corrección de Continuidad (a)	83,284	1	,000		
Test Exacto de Fisher				,000	,000
Asociación Línea a Línea	85,305	1	,000		
N de Casos Válidos	436				

a Calculado solo para una tabla 2x2.

b 0 celdas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia esperada menor es 35,69.

El cuadro 2 recoge tanto las frecuencias observadas como las esperadas, y permite asimismo apreciar, a simple vista, como en el curso 2011-2012 las frecuencias observadas fueron superiores a las esperadas, a la inversa de lo que acontece con el curso precedente. Estos datos nos aportan la base para expresar nuestro análisis en términos estadísticos mediante un test Chi-Cuadrado de no asociación entre curso académico y valoración global, de tal manera que, de comprobarse la hipótesis *nula* de no vinculación entre ambas variables, cabría estimar que las respectivas valoraciones no son la consecuencia de la metodología docente de cada uno de los cursos académicos, sino que podrían ser, creíblemente, el fruto de unos meros resultados aleatorios.

En el cuadro 3 apreciamos un elevado valor del Chi-Cuadrado de Pearson, indicativo de una igualmente alta relación entre cada uno de los cursos y la valoración otorgada. Para que un análisis basado en un test Chi-Cuadrado pueda tener validez, todas las frecuencias esperadas deben ser iguales o superiores a 5; la nota *b* que encontramos bajo la tabla nos indica que ese requisito se cumple. Y vemos, también, como en la columna *Asymp. Sig. (2-sided)* correspondiente al Chi-Cuadrado de Pearson el valor *p* es 0'000 lo que, según puede apreciarse consultando el cuadro 4 representaría una fuerte evidencia en contra de la hipótesis nula de no asociación. Por ello, cabría concluir que hay una indudable relación entre la valoración otorgada a la metodología seguida y la praxis docente de cada uno de los cursos (*Asymp. Sig.* es una abreviatura de *significación asintótica*; esta última palabra, *asintótica*, significa que el valor *p* es válido siempre que los valores esperados de cada celda sean suficientemente grandes, lo que, ciertamente, es el caso). El resultado del llamado test

Exacto Fisher nos proporciona unos resultados y conclusiones similares al Chi-Cuadrado, con un valor p igualmente 0'000.

Cuadro 4. Interpretación de la probabilidad estadística p

Significado de la probabilidad p	Interpretación estadística
$P > 0'10$	Poca evidencia en contra de H_0
$0'10 \geq p > 0'05$	Débil evidencia en contra de H_0
$0'05 \geq p > 0'01$	Moderada evidencia en contra de H_0
$p \leq 0'01$	Fuerte evidencia en contra de H_0

Una cuestión que podría, muy razonablemente, plantearse es si afecta (y, en su caso, en qué medida) la distribución de alumnos por turno A o B (es decir, de mañana o de tarde). Aunque, aparentemente, este aspecto puede aparecer como no muy relevante, lo cierto es que en la práctica diaria pueden observarse algunos rasgos distintivos. De un lado, los equipos docentes de ambos grupos no son coincidentes, con una mayor presencia de profesorado asociado en los grupos de tarde. De otro lado, es frecuente encontrar una mayor presencia de alumnado de mayor edad (que en algunos casos desempeñan un puesto de trabajo y/o tienen responsabilidades familiares); este tipo de alumnado tiene, a su vez, características propias, y es habitual encontrar en él unos altos niveles de compromiso en el trabajo discente y de rendimiento académico (por paradójico que puede resultar por la menor disponibilidad de tiempo fruto de las responsabilidades familiares y profesionales), y también un sentido crítico algo más moderado cuando se trata de responder a nuestros cuestionarios de evaluación. Aunque cuantitativamente este alumnado es minoritario respecto al conjunto de alumnos de su correspondiente grupo, no cabe menospreciar su capacidad de influencia a través de la interacción *microsociológica* que se da en el aula. En sí, el hecho de estudiar en turno de mañana o de tarde tiene su relevancia estadística para nuestro trabajo porque el número de alumnos que cursó estos estudios en el turno de tarde en el año académico 2011-2012 disminuyó de una manera apreciable respecto al curso anterior. Por ello, hemos querido comprobar si lo que podríamos denominar *variable turno* (actuando como presunta *confounding variable*) afectaba significativamente a los resultados obtenidos.

A tal fin, hemos calculado las *odds ratios* de las valoraciones globales obtenidas en los cursos 2010-2011 y 2011-2012, tanto para los turnos de mañana como de tarde. Como puede verse en el cuadro 6, las *ratios* específicas, convenientemente ajustadas en función de la variable *turno*, son 0'116 y 0'104. Dado que ambas son de una cuantía similar, puede concluirse que no hay una influencia significativa del hecho de estudiar en turno de mañana o de tarde sobre los respectivos resultados de valoración global de la metodología seguida. Cuando las *odds ratios* difieren sustancialmente se dice que hay una *interacción* entre la variable sobre la que se hace la estratificación (en este caso, el turno) y los diferentes resultados obtenidos en las variables consideradas (en nuestro caso, en cada uno de los cursos). No sucede así en esta ocasión. De la misma manera, se considera que la *odds ratio* que tiene un valor mayor a 1 es indicativa de una asociación positiva, mientras que una *odds ratio* inferior a 1 -lo que ocurre en nuestro caso- indicaría lo contrario. Dicho de otro modo, una *odds ratio* mayor que 1 indica que la característica analizada (en este caso, el número de valoraciones de *aprobado*) ocurre en mayor medida en el primer grupo, mientras que una *odds ratio* menor que 1, como la que vemos en nuestros datos, indica una mayor presencia de

valoraciones de *aprobado* en el segundo grupo (es decir, en el curso 2011-2012). Una *odds ratio* de 1 indicaría, simplemente, que la característica analizada ocurre igualmente en ambos grupos, pero no es el caso ahora. En una línea coincidente -aunque a fin de no sobrecargar el texto con información de este tipo no incorporaremos la completa tabla de datos que al respecto genera SPSS-, reseñaremos que la llamada *odds ratio Mantel-Haenszel* de asociación entre *valoración* y *curso*, ajustada en función del *turno*, es de 0'111. En función de lo expresado en las frases precedentes, la conclusión es que no puede apreciarse una incidencia de la variable *turno*.

Cuadro 5. Tabulación cruzada

Curso * Valoración * Turno

Count			Valoración		Total
Turno			>=5	<5	
Mañana	Curso	2010-2011	54	43	97
		2011-2012	141	13	154
	Total		195	56	251
Tarde	Curso	2010-2011	43	31	74
		2011-2012	107	8	115
	Total		150	39	189

Cuadro 6. Odds ratios específicas

Estimación de riesgo				
Turno		Valor	95% Intervalo de Confianza	
			Inferior	Superior
Mañana	Odds ratio para Curso 2010-11 / 2011-12	,116	,058	,232
	Para cohorte Valoración = >=5	,608	,506	,731
	Para cohorte Valoración = <5	5,251	2,982	9,248
	N de Casos Válidos	251		
Tarde	Odds ratio para Curso 2010-11 / 2011-12	,104	,044	,244
	Para cohorte Valoración = >=5	,625	,511	,763
	Para cohorte Valoración = <5	6,022	2,930	12,375
	N de Casos Válidos	189		

Con un propósito similar, pero con resultados que se derivan ahora de los valores *p*, hemos realizado un test de *Tarone de homogeneidad de las odds ratios*, con los resultados que pueden verse en el cuadro correspondiente. El valor *p* que muestra el cuadro 7 es 0'845, por lo que puede inferirse que hay poca evidencia de que las *odds ratios* difieren entre los dos estratos -y, por lo tanto, hay poca evidencia de una interacción con el hecho de cursar *turno* de mañana o de tarde-. Igualmente, el programa estadístico SPSS nos aporta el llamado *test de Independencia Condicional de Mantel-Henszel*, con un valor *p* de 0'000 que nos conduciría a unas conclusiones similares a las observadas anteriormente mediante el *Chi-Cuadrado* y el *test exacto Fisher*. Es decir, habría una fuerte evidencia de asociación entre valoración otorgada y el curso en que se realiza la misma.

Cuadro 7. Tests de Homogeneidad de las odds ratios

	Chi-Cuadrado	GI	Asymp. Sig. (2-sided)
Breslow-Day	,038	1	,845
Tarone's	,038	1	,845

Cuadro 8. Tests de Independencia Condicional

	Chi-Cuadrado	GI	Asymp. Sig. (2-sided)
Cochran's	77,762	1	,000
Mantel-Haenszel	75,337	1	,000

3.2. Análisis de regresión: interrelación entre variables específicas

A la espera de conocer los resultados que trabajos complementarios de investigación con nuestros alumnos puedan deparar, nos ha interesado indagar, mediante los correspondientes análisis de regresión, de un lado, si puede considerarse que existe un vínculo entre la variable 17 -que cierra el cuestionario preguntando acerca de la utilidad de la formación recibida- y la variable 6 -referida a la valoración global de la metodología y práctica docentes- de la encuesta del curso 2011-2012; de esta manera, tratamos de constatar la relación existente -o, en su caso, la ausencia de ella- entre la utilidad que el alumno observa en su actividad como alumno de Magisterio y la calificación que otorga a la docencia que recibe como tal. De otro lado, hemos querido investigar acerca de la capacidad explicativa que las variables más específicas de las utilizadas puedan tener sobre aquéllas de corte más sintético -como serían las valoraciones globales de la *metodología seguida* y de la *coordinación docente*-. Para ello, hemos incorporado, en un análisis referido al bloque II, los ítems 1 a 5 como variables explicativas del ítem 6 -que sería la variable respuesta-; en un segundo análisis referido al bloque IV, los ítems 14 y 15 actuarían como variables explicativas del ítem 16 -que actuaría, a su vez, como variable respuesta-.

En lo referente a la primera cuestión señalada -la relación entre *utilidad* percibida y *valoración* otorgada-, hemos llevado a cabo un cálculo de inferencia estadística sobre la base de un análisis de regresión lineal tratando de comprobar la hipótesis nula de que no hay relación (en notación estadística, $H_0: B=0$) entre la utilidad observada en la formación recibida -que sería en este caso la variable explicativa- y la valoración global otorgada a metodología y práctica docentes -como variable respuesta-. Hemos generado un *gráfico de probabilidad normal de los residuos* y un *gráfico de residuos* para verificar, respectivamente, la normalidad necesaria para este modelo, y que los residuos se derivan de distribuciones con valor de la media igual a cero y varianza constante.

Dado que, como puede apreciarse, los puntos del *gráfico de probabilidad normal de los residuos* están cercanos a la línea, puede asumirse que un modelo normal es apropiado. Asimismo, no es posible encontrar ninguna pauta definida en la distribución de los puntos en el *gráfico de residuos*, que aparecen aleatoriamente dispersos en torno a cero, lo que permite

considerar como plausible el cumplimiento del segundo requisito mencionado. Por lo tanto, dado que ambas premisas de un modelo de regresión lineal aparecen satisfechas, podemos considerarlo como apropiado para este tipo de datos.

Figura 3

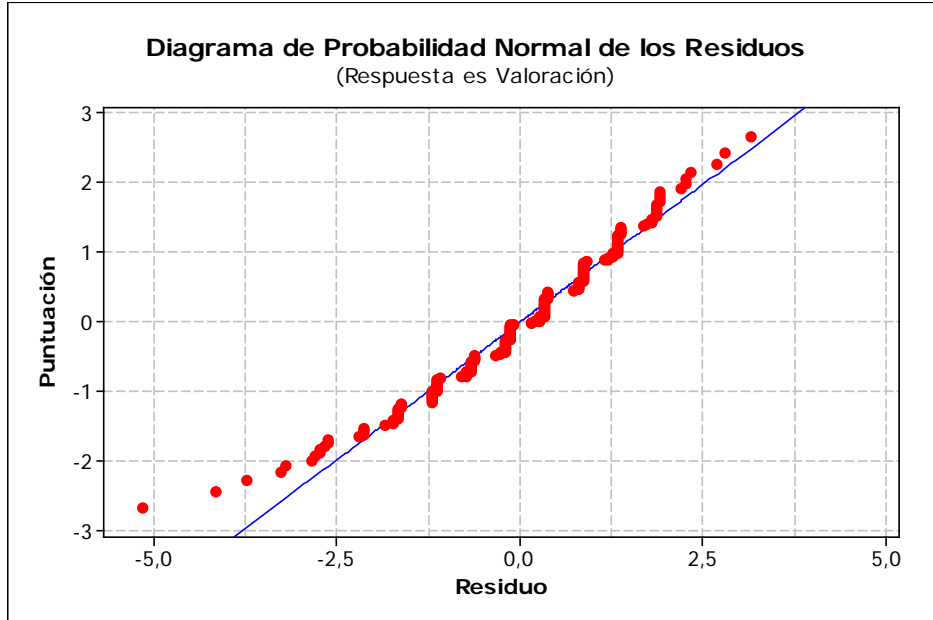
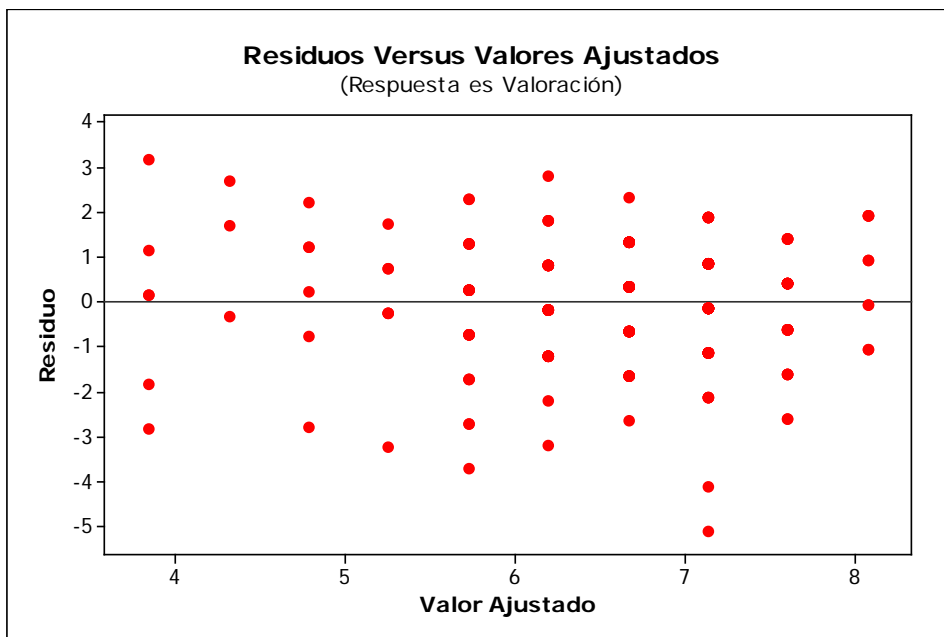


Figura 4



Cuadro 9. Análisis de regresión

262 casos analizados, 7 casos contienen valores perdidos				
Predictor	Coef	SE Coef	T	P
Constante	3,3755	0,3067	11,01	0,000
Útil	0,47012	0,04310	10,91	0,000

La última columna del cuadro 9, *P*, ofrece en cada una de las correspondientes filas los valores *p* para $H_0:A=0$ (fila superior) and $H_0:B=0$ (fila inferior). Por lo tanto, el valor *p* para la hipótesis de que la puntuación en la variable 17 (acerca de la *utilidad* de la formación recibida) no tiene ningún efecto en la calificación otorgada en la variable 6 (*valoración global*) es 0'000. En consecuencia, dado que 0'000 es <0'01, hay una fuerte evidencia en contra de la hipótesis de que la puntuación en la variable 17 no influye en la de la variable 6.

Aunque, para no exceder los límites de extensión deseables en un artículo de estas características, no aportaremos los *gráficos de probabilidad normal de los residuos* y los *gráficos de residuos* correspondientes al resto de análisis de regresión -que, al ser multivariantes, implicarían la necesidad de generar un buen número de figuras-, sí que queremos reseñar muy brevemente que, como requisitos previos, en todos los casos, hemos comprobado que un análisis de regresión es adecuado verificando -siguiendo la línea metodológica de lo observado en los párrafos precedentes- que las variables dependientes -o variables respuesta- tienen una relación lineal con las independientes -o explicativas-, con una distribución normal de los datos.

Una primera aproximación al análisis de regresión de los datos del *bloque II: aspectos metodológicos asociados a la llamada metodología ECTS* nos ofrece los siguientes resultados:

Cuadro 10. *Análisis de regresión*

La ecuación de regresión es

$$\text{Valoración} = 0,634 + 0,264 \text{ Cooperativo} + 0,141 \text{ Análisis} + 0,236 \text{ Práctica} + 0,185 \text{ Búsqueda} + 0,0752 \text{ Moodle}$$

258 casos analizados, 11 casos contienen valores perdidos

Predictor	Coef	SE Coef	P	VIF
Constant	0,6337	0,3778	0,095	

Cooperativo	0,26383	0,04156	0,000	1,4
Moodle	0,07517	0,05135	0,144	1,5
Análisis	0,14072	0,05758	0,015	1,9
Práctica	0,23640	0,05050	0,000	1,8
Búsqueda	0,18545	0,05065	0,000	1,6

En los datos puede observarse como los errores estándar de los coeficientes son pequeños, en relación con los propios coeficientes, lo que indica que éstos se pueden calcular con precisión y que puede asumirse una ausencia de multicolinealidad. Igualmente, los VIF (o *variance inflation factor*) se encuentran cercanos al valor 1. Siguiendo a Bowermann y O'Connell (1990), si el mayor VIF es superior a 10, tendríamos una razón para preocuparnos por la existencia de una multicolinealidad; y si la media de las VIF fuera substancialmente mayor a 1, la regresión podría estar sesgada. Podemos ver que no se da ninguno de estos dos casos. Sin embargo, los datos también nos permiten observar la no conveniencia de utilizar la variable referida a *Moodle* en el modelo, por una triple razón. Por una parte, su valor *P* es 0'144 -muy por encima, por lo tanto, del 0'05 a partir del cual se puede considerar que una

variable explicativa se aleja de la significatividad esperable-; este solo hecho recomendaría eliminarla del análisis. Por otra parte, en la ecuación de regresión se puede observar cuantitativamente su mucho menor, en términos comparativos, capacidad explicativa. Y, finalmente, a través de la observación directa -sin mediación de técnicas estadísticas- se observa que la valoración del uso de *Moodle* es, de una manera generalizada, muy elevada, por lo que su incidencia estadística en función de su interrelación con otras variables es, lógicamente, muy exigua, y mantenerla en nuestro análisis de regresión no sería conveniente.

Una vez suprimido el ítem referido a *Moodle* como variable explicativa, el análisis de regresión nos aporta la siguiente información:

Cuadro 11. *Análisis de regresión*

La ecuación de regresión es				
Valoración = 0,828 + 0,272 Cooperativo + 0,167 Análisis + 0,241 Práctica				
+ 0,208 Búsqueda				
259 casos analizados, 10 casos contienen valores perdidos				
Predictor	Coef	SE Coef	P	VIF
Constant	0,8278	0,3383	0,015	
Cooperativo	0,27222	0,04149	0,000	1,4
Análisis	0,16663	0,05603	0,003	1,8
Práctica	0,24079	0,05069	0,000	1,8
Búsqueda	0,20800	0,04927	0,000	1,5

Como podemos ver, ninguno de los valores de la columna *P* es ahora superior a 0’05, por lo que los niveles de significatividad estadística de cada una de las variables son óptimos. Recordemos que el uso de la ecuación de regresión se basa en que los valores que puedan adoptar las variables independientes generan un valor estimado de la variable dependiente. En nuestro caso, el 0’272 correspondiente al *aprendizaje cooperativo* que encontramos en la ecuación de regresión -equivalente al 0’27222 que vemos en la columna correspondiente a los coeficientes de determinación, en este caso redondeados a cinco decimales- indicaría que un 7 por ciento de la variabilidad en la valoración global sería explicable en base a la valoración del uso docente del aprendizaje cooperativo -puesto que $(0’272)^2$ es 0.074, que expresado en porcentaje nos daría el dato indicado-. Y así sucesivamente ocurriría con el resto de las variables.

De una manera similar, tratamos de comprobar en qué medida la variable de carácter más general del bloque *IV: aspectos organizativos*, cuyo enunciado es *La coordinación del equipo docente de mi curso es satisfactoria*, puede ser considerada como variable respuesta o dependiente de los otros dos ítems del mismo bloque. En él se habían incluido aspectos relativos a la organización de la docencia genéricamente considerada, y no específicamente referidos a la coordinación como tal. Por ello, era esperable que el análisis de regresión confirmase la intuición de que la valoración del cronograma pudiera aparecer claramente vinculada a la valoración de la coordinación del equipo docente, mientras que no ocurriría lo mismo con el ítem relativo a *tutorías personalizadas*, que no pueden considerarse, como tales, tan nítidamente ligadas a la *coordinación*. De esta manera, cuando incluimos los ítems

14 (*tutorías personalizadas*) y 15 (*cronogramas*) como variables explicativas o independientes del ítem 16 (*coordinación*) -que actuaría como variable respuesta o dependiente-, nos encontramos con el siguiente resultado:

Cuadro 12. *Análisis de regresión*

La ecuación de regresión es $\text{Coordinación} = 1,93 + 0,0541 \text{ Tutorías} + 0,599 \text{ Cronogramas}$				
254 casos analizados, 15 casos contienen valores perdidos				
Predictor	Coef	SE Coef	P	VIF
Constant	1,9336	0,3631	0,000	
Tutorías	0,05413	0,05378	0,315	1,3
Cronogramas	0,59907	0,05427	0,000	1,3

En este caso, comprobamos de nuevo la inexistencia de multicolinealidad, en base a los indicadores observados anteriormente, con puntuaciones VIF cercanas a 1. Y observamos que, muy claramente, convendría eliminar la variable *tutorías* del modelo, puesto que su valor P es muy ampliamente superior a 0'05 -y también su peso específico en la ecuación de regresión resulta ser extraordinariamente pequeño-. Cuando lo hacemos, encontramos el siguiente resultado, que muestra un valor P para la variable *cronogramas* inferior a 0'05 -y, por lo tanto, estadísticamente significativo-. El coeficiente de 0'631 indicaría que un 39 por ciento de la variabilidad en la valoración de coordinación sería explicable en base a la valoración de los *cronogramas*, lo que, ciertamente, se corresponde con la lógica misma de los hechos. Al tratarse de una sola variable explicativa, no es necesario observar los valores de VIF.

Cuadro 13. *Análisis de regresión*

La ecuación de regresión es			
$\text{Coordinación} = 2,07 + 0,631 \text{ Cronogramas}$			
259 casos analizados, 10 casos contienen valores perdidos			
Predictor	Coef	SE Coef	P
Constante	2,0729	0,3015	0,000
Cronogramas	0,63125	0,04783	0,000

4. Discusión de resultados

Si bien es ampliamente conocido el problema de la *reflexividad* del investigador -que remite a la dificultad que pueda derivarse de que el propio sujeto que lleva a cabo la investigación pueda, en cierto modo y de distintas maneras, ser parte del propio objeto de estudio-, no lo es tanto lo que podríamos denominar la *reflexividad del investigado*. Lo mencionamos porque una cuestión que surge a raíz de la observación de la significativa mejora en los resultados de la evaluación realizada es en qué medida puede estar sustentada -al menos, parcialmente- en el hecho de que nuestros alumnos percibían que, de una manera sistemática, desde el profesorado se prestaba atención a sus percepciones y se trataba de

detectar las disfunciones que pudiera haber en la praxis docente del centro. Desde esta perspectiva, por decirlo de una manera más específica, los datos que recogen las figuras 1 y 2 podrían ser -reiteramos, al menos, en parte- la consecuencia de que el alumno observa por parte del equipo de coordinación un interés por la mejora, concretado en las propias encuestas que recoge el presente artículo, aunque también en otras actividades orientadas a la corrección de problemas en el funcionamiento. Es decir, en otras palabras, la mejora en la evaluación vendría dada por el propio hecho de sentirse consultados para la misma.

A lo largo del texto del artículo ha podido apreciarse como ha sido voluntad de los autores tratar de minimizar el potencial impacto de esta situación, sometiendo los datos al *escrutinio* de una diversidad de indicadores estadísticos que permitieran apreciar si se obtenían conclusiones similares con cada uno de ellos, si había diferencias atribuibles a aspectos como la turnicidad o si las valoraciones globales podían tener su sustento causal en algunos ítems específicos. Lo recogido en el texto se complementa por la percepción, no recogida de manera sistemática en una investigación, que surge de la propia vida cotidiana en el centro de enseñanza, y por una implicación en las tareas de coordinación que conlleva el conocimiento de las prácticas docentes de cada una de las asignaturas y profesores implicados. Los análisis de regresión han permitido distinguir factores específicos con incidencia, estadísticamente significativa, en la valoración del alumnado; pero, más allá de estos datos, cabe estimar que un incremento en las puntuaciones de los alumnos difícilmente sería suficientemente relevante si no fuera el resultado de una mejora observada en determinadas prácticas docentes. El punto de vista discente suele tener un cierto grado de pragmatismo nada desdeñable, que relativiza el posible margen de incidencia de lo que hemos llamado *reflexividad del investigado*, aunque sin llegar a cuestionarlo del todo.

En todo caso, lo señalado abre vías complementarias en la perspectiva de la investigación, a tener muy en cuenta en aquellas que se puedan derivar de la que recogemos en el siguiente artículo. Resulta sugerente, en ese sentido, la perspectiva de Adele Jones (2004), que trata de involucrar a niños y jóvenes como investigadores; en nuestro caso, la pertinencia vendría dada por la clarificación que, en la interpretación de los resultados, pudiera aportar esa implicación. Su perspectiva resulta, en lo esencial, coincidente con la que aportan autores como Julia Flutter y Jean Rudduck (2004) o Martin Woodhead (1999) tratando de poner en valor el protagonismo que los propios niños o jóvenes, en el proceso de educación o fuera de él, y en distintos tramos de edad, deben tener para la resolución de sus problemas o la mejora de sus vidas. Para nosotros, estas orientaciones definen un enfoque investigador a considerar en ulteriores trabajos, y también han inspirado en una buena medida al que el lector tiene ahora en sus manos.

5. Conclusiones

La primera conclusión que parece derivarse de los datos expuestos es que los mecanismos de coordinación recién estrenados, entre los que se incluyen actividades como la encuesta de la que se deriva este artículo, parecen tener su efectividad, traducida en dígitos en percepciones del alumnado significativamente mejores cuando comparamos datos del curso anterior y del actual. Dada la vocación aplicada de este tipo de trabajos -que, recordemos, no surgen de una voluntad de reflexión académica, sino de la de mejorar la práctica docente de un colectivo de profesionales de la educación-, el hecho de que encontremos esa mejora generalizada en los indicadores resulta ser algo reseñable. Así, la comparación entre las medias de las valoraciones globales de los dos cursos analizados nos ha

permitido visualizar la conclusión reseñada; asimismo, rangos intercuartílicos, desviaciones típicas y representaciones gráficas nos han permitido apreciar como el incremento en la valoración es asumido de una manera muy homogénea por el alumnado. Hemos querido comprobar, también, en qué medida los resultados pudieran estar afectados por la distribución de alumnos en turno de mañana o de tarde (este último con grupos sustancialmente más reducidos en el curso 2011-2012), y hemos obtenido resultados que indicaban que este factor no actuaba como *confounding* variable que pudiera desnaturalizar las conclusiones observadas. Incidiendo en la explotación de los datos disponibles, hemos aportado la perspectiva de agrupar las puntuaciones en base a la clasificación tradicional de *aprobado* o *suspenso* (observando cuántos de nuestros alumnos nos otorgaban *notas* encuadrables en cada una de estas categorías en cada uno de los cursos académicos). Los resultados nos han permitido corroborar la vinculación esperada entre curso y valoración, lo que permite descartar que las diferencias en puntuaciones observadas en ambos cursos fueran debidas a mecanismos aleatorios.

El bloque de metodologías docentes específicas arroja unos resultados que, siendo positivos en términos generales, remiten a una consideración particular de cada una de las metodologías. Dentro de esa tónica general, la menor puntuación recogida por los *foros on-line* quizás sugiera una reconsideración del uso de este método, al menos en la forma que haya podido llevar a los alumnos de segundo a esa menor valoración.

Mediante análisis de regresión hemos constatado el peso que los diversos factores de los correspondientes bloques tienen sobre aspectos más genéricos como la *valoración global de la metodología* o *el nivel de satisfacción con la coordinación del equipo docente del curso*, lo que nos posibilita una mejor comprensión de los datos de tal manera que podamos desgranar las puntuaciones de los ítems más esenciales en otros que aporten una vertiente explicativa. Más específicamente, y ya centrados en los datos del curso 2011-2012, hemos podido comprobar el vínculo entre utilidad de la formación recibida y valoración de la metodología, y hemos apreciado la incidencia explicativa que tienen las variables de cada uno de los bloques susceptibles de este tipo de análisis en la valoración global de la metodología y en el nivel de satisfacción con la coordinación docente.

Referencias Bibliográficas

- Bowermann, B. L. y O'Connell, R. T., (1990). *Linear statistical models: An applied Approach*. Belmont , CA : Duxbury.
- Castaño, S., Gómez Alday, J. J., Ruiz Gallardo, J. R. y De Manuel, M. T. (2006). Una experiencia sobre adaptación metodológica al sistema de créditos del Espacio Europeo de Educación Superior. En Del Rincón, B. (ed.). *Primer intercambio de experiencias ECTS* (pp. 67-96). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cózar, R. y Roblizo, M. (2009). El alumnado de la Escuela de Magisterio de Albacete ante el sistema ECTS: sensibilidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (29), 85-92.
- Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Pupil Consultation: What's in it for schools?* London: Routledge
- Glazer, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

- Jones, A. (2004). Involving children and young people as researchers. En Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. y Robinson, C. (eds.). *Doing research with Children and Young People* (pp. 113-130). London: Sage.
- Roblizo, M. y Cózar, R. (2011). "La implantación del título de Grado de Maestro en Educación Infantil en la Facultad de Educación de Albacete (UCLM): un análisis de la metodología ECTS de aprendizaje por competencias desde una perspectiva aplicada", comunicación presentada a la XV Conferencia de Sociología de la Educación (Granada, 7 y 8 de Julio de 2011).
- Sánchez García, M. J., Parra, M., Sánchez Núñez, T., Montañés, J. y Blanc, P. (2006). Diferencias de ansiedad y rendimiento académico en el proceso de enseñanza-aprendizaje con créditos ECTS. *Ensayos* (21), 203-215.
- Woodhead, M. (1999). Combating child labour: listen to what the children say. *Childhood: a global journal of child research*, 6 (1), 27-49.

Cuadro 14. DATOS CUANTITATIVOS

Valoración metodología docente (por curso y grupo). BLOQUE II: aspectos metodológicos asociados a la llamada metodología ECTS

1º curso					2º curso					3º curso							
Variable	Grupo	N	N*	Media	StDev	Variable	Grupo	N	N*	Media	StDev	Variable	Grupo	N	N*	Mean	StDev
1	A	50	1	6,660	1,409	1	A	53	1	5,151	1,915	1	A	49	0	7,143	1,208
	B	26	0	6,577	1,604		B	29	0	6,000	2,236		B	59	2	6,780	1,543
2	A	50	1	7,360	1,687	2	A	54	0	7,537	1,788	2	A	49	0	8,347	1,234
	B	26	0	8,154	1,287		B	29	0	7,517	1,430		B	60	1	8,517	1,017
3	A	50	1	6,760	1,255	3	A	54	0	6,093	1,740	3	A	48	1	7,104	1,171
	B	26	0	6,769	1,107		B	29	0	6,517	2,029		B	59	2	7,000	1,300
4	A	51	0	6,314	1,619	4	A	54	0	5,611	1,676	4	A	49	0	6,837	1,463
	B	26	0	6,077	1,495		B	29	0	6,103	1,819		B	60	1	6,633	1,687
5	A	50	1	6,980	1,491	5	A	53	1	5,925	1,999	5	A	49	0	7,102	1,123
	B	26	0	7,000	1,200		B	29	0	6,828	1,794		B	60	1	6,983	1,172
6	A	50	1	6,740	1,352	6	A	54	0	5,500	1,599	6	A	49	0	7,204	1,224
	B	26	0	7,154	0,925		B	29	0	6,172	1,441		B	60	1	7,050	1,455

N: número de alumnos que responden; N: no contesta.*

Ítems:

- 1.- El uso docente que se hace del aprendizaje cooperativo es adecuado.
- 2.- Encuentro que Moodle es útil para mi aprendizaje.
- 3.- La utilización docente de diversas formas de análisis de casos es adecuada y está contribuyendo a mi formación.
- 4.- Considero que las actividades docentes están convenientemente orientadas a la práctica.
- 5.- Las distintas actividades docentes están favoreciendo mi capacidad de búsqueda y uso de la información.
- 6.- La valoración global que hago de la metodología y la práctica docentes es:

Cuadro 15. DATOS CUANTITATIVOS

Valoración metodología docente (por curso y grupo). BLOQUE III: metodologías docentes específicas

1º curso						2º curso						3º curso					
Variable	Grupo	N	N*	Media	StDev	Variable	Grupo	N	N*	Media	StDev	Variable	Grupo	N	N*	Mean	StDev
7	A	49	2	6,041	1,695	7	A	54	0	4,000	1,913	7	A	46	3	5,543	1,894
	B	26	0	6,154	2,111		B	29	0	4,276	2,313		B	59	2	5,915	1,950
8	A	50	1	6,780	1,810	8	A	54	0	6,296	1,919	8	A	46	3	8,000	1,520
	B	26	0	6,885	1,633		B	29	0	6,034	1,899		B	58	3	7,776	1,439
9	A	51	0	6,196	1,919	9	A	51	3	5,490	1,592	9	A	44	5	6,273	1,605
	B	25	1	7,440	1,193		B	29	0	5,345	2,092		B	58	3	6,655	1,596
10	A	51	0	7,451	1,616	10	A	54	0	6,778	1,690	10	A	46	3	7,913	1,503
	B	26	0	7,423	1,419		B	29	0	6,310	2,037		B	58	3	7,638	1,334
11	A	51	0	7,078	1,719	11	A	54	0	5,389	2,445	11	A	46	3	7,848	1,534
	B	26	0	7,154	1,974		B	29	0	5,690	2,451		B	58	3	7,552	1,698
12	A	51	0	7,235	1,632	12	A	54	0	7,463	1,920	12	A	46	3	7,848	1,282
	B	26	0	7,577	1,301		B	28	1	7,464	1,527		B	59	2	7,831	1,499
13	A	51	0	6,176	1,862	13	A	54	0	5,370	2,467	13	A	46	3	7,261	1,598
	B	23	3	5,870	1,938		B	29	0	4,483	2,278		B	57	4	6,439	2,062

N: número de alumnos que responden; N*: no contesta.

Entiendo que el uso de cada una de las siguientes metodologías docentes específicas es **positivo** para mi formación: ítems:

7.- Foros de debate on-line.

- 8.- Seminarios (en pequeño grupo).
- 9.- Ensayos (de desarrollo argumentativo basado en contenidos).
- 10.- Presentaciones en clase.
- 11.- Elaboración de trabajos en grupo.
- 12.- Elaboración de trabajos individuales.
- 13.- Elaboración de portfolios/portafolios.

Cuadro 16. DATOS CUANTITATIVOS

Valoración metodología docente (por curso y grupo). BLOQUE IV: aspectos organizativos

1º curso						2º curso						3º curso					
Variable	Grupo	N	N*	Media	StDev	Variable	Grupo	N	N*	Media	StDev	Variable	Grupo	N	N*	Mean	StDev
14	A	51	0	5,902	1,982	14	A	51	3	5,333	2,519	14	A	46	3	7,674	1,399
	B	24	2	6,833	2,390		B	29	0	5,207	2,381		B	59	2	7,881	1,743
15	A	51	0	6,922	1,671	15	A	54	0	4,944	2,430	15	A	45	4	6,333	1,977
	B	26	0	5,769	1,840		B	29	0	4,966	2,897		B	59	2	5,898	2,376
16	A	51	0	7,039	1,673	16	A	54	0	4,889	2,545	16	A	45	4	6,222	1,857
	B	26	0	6,192	2,173		B	28	1	5,036	2,317		B	57	4	5,368	2,249

N: número de alumnos que responden; N*: no contesta.

Ítems:

- 14.- Las tutorías personalizadas (por las que cada profesor tutoriza a un grupo de alumnos) suponen un apoyo para el alumno:
- 15.- Los cronogramas que elaboran los equipos docentes son útiles.
- 16.- La coordinación del equipo docente de mi curso es satisfactoria.

Cuadro 17. DATOS CUANTITATIVOS

Valoración metodología docente (por curso y grupo). BLOQUE V: utilidad de la formación recibida

1º curso					2º curso					3º curso							
Variable	Grupo	N	N*	Media	StDev	Variable	Grupo	N	N*	Media	StDev	Variable	Grupo	N	N*	Mean	StDev
17	A	51	0	7,235	1,668	17	A	54	0	6,241	2,223	17	A	46	3	7,174	1,742
	B	26	0	7,423	0,987		B	29	0	5,793	1,878		B	59	2	7,305	1,453

N: número de alumnos que responden; N: no contesta.*

Ítems:

17.- La formación que he recibido durante estos meses de curso es útil para mi futura actividad como maestro/a.