



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Empoderando la docencia en la Era Digital: innovación, tecnología y renovación pedagógica

Coords.
Olga Buzón García
Carmen Romero García

Dykinson, S.L.

EMPODERANDO LA DOCENCIA EN LA ERA DIGITAL:
INNOVACIÓN, TECNOLOGÍA Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EMPODERANDO LA DOCENCIA
EN LA ERA DIGITAL:
INNOVACIÓN, TECNOLOGÍA
Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Coords.

OLGA BUZÓN GARCÍA
CARMEN ROMERO GARCÍA

Dykinson, S.L.

2024

CICLOS CORTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE
UNA PERSPECTIVA SUPRANACIONAL.
INTEGRACIÓN EN CAMPUS UNIVERSITARIOS
ESPAÑOLES Y VIVENCIA DEL ALUMNADO

JUANA SAVALL CERES
Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)

1. INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista formal, los denominados “ciclos cortos”, correspondientes al nivel 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), forman parte de la Educación Superior.

Sin embargo, la existencia de un sistema integrado de Educación Superior que incluya la formación de grado universitario y los ciclos cortos dista de ser una realidad. Como sugiere Cayón (2014), constituye una oportunidad que ambas opciones formativas estén bien coordinadas, y nada mejor para ello que la presencia de ambas en un mismo campus. Chacón (2011) y Lostao (2014) subrayan las ventajas de un sistema integrado de Educación Superior: se facilitaría así mayor vinculación entre la teoría y la práctica, se favorecería la proximidad con el entorno profesional y empresarial y, al mismo tiempo, se fomentaría la coordinación y la transferencia de conocimientos y experiencias entre los docentes de los dos ámbitos. Desde otro punto de vista, la integración en un mismo campus de los ciclos cortos y los grados universitarios supone una oferta más completa y versátil para el alumnado, las familias y en definitiva para la sociedad.

Es necesario, por tanto, impulsar un espacio armónico de Educación Superior, visión que comparten algunas universidades privadas españolas, como se pone de manifiesto en el presente capítulo.

Desde diferentes organismos supranacionales se ha apostado, con diversos matices e intensidades, por estos ciclos cortos que surgieron de la necesidad de diversificar la Educación Superior.

Durante las últimas décadas del siglo XX, términos como "postsecundario", "terciario" y "tercer nivel" ganaron popularidad. Entre las organizaciones internacionales, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se convirtió en una ardiente defensora de la sustitución del término "Educación Superior" por "educación terciaria" en el ámbito de la política internacional de Educación Superior. El término "educación terciaria" sugiere que el aprendizaje en esta etapa tiene mucho en común en todas las instituciones, en lo que se refiere a las expectativas externas y la dinámica interna; igualmente, esta denominación común implica que los límites estructurales entre la educación "superior" y otra educación "terciaria" se difuminan y pierden pertinencia.

En el informe *Tertiary Education for the Knowledge Society* (2008) se ofrece una investigación internacional completa sobre la política de la educación terciaria en sus muchas facetas: gobernabilidad, financiamiento, control de calidad, equidad, investigación e innovación, carrera académica, vínculos con el mercado laboral e internacionalización. En él se concluye que el alcance y la importancia de la educación terciaria han cambiado forma considerable. En la actualidad, según ese informe, la educación terciaria se ha diversificado mucho más y abarca nuevos tipos de instituciones, más receptivas a las necesidades de la sociedad y de la economía.

No obstante, si bien la educación terciaria se está expandiendo rápidamente, como se señala en el informe *The Cinderella of tertiary education: postsecondary vocational education and training* (2012), rara vez se toma en cuenta la forma en que la educación y la Formación Profesional post-secundaria contribuyen a esta expansión. A menudo se considera como una segunda opción, minusvalorada frente a los estudios universitarios. Sin embargo, la OCDE postula que este tipo de educación ha ido cobrando progresivamente una mayor relevancia.

En el estudio de la OCDE *Competencias más allá de la escuela* (2016) se profundiza precisamente en el “oculto mundo de la educación y Formación Profesional superior” (p. 23).

En el informe *Education at a glance* (2020) se indica que los programas terciarios de ciclo corto a menudo están diseñados para preparar a los estudiantes para su ingreso en el mercado laboral. La mayoría de los programas de este nivel tienen una orientación vocacional. Solo en Australia, Islandia, Japón, Nueva Zelanda, Suecia y el Reino Unido algunos programas terciarios de ciclo corto tienen una orientación general.

En promedio en los países de la OCDE, en 2018, más de las tres cuartas partes de los que ingresaron a la educación terciaria por primera vez se inscribieron en un Grado universitario. Sin embargo, el predominio de tales programas en el panorama educativo varía mucho de un país a otro. Por ejemplo, en Austria, Chile, China, Colombia, Japón, Rusia, Arabia Saudita, España, Turquía y Estados Unidos, más de un tercio de los que ingresan por primera vez a la educación terciaria ingresaron a programas de ciclo corto, el doble de promedio de la OCDE (17%). Algunas reformas han tenido como objetivo diversificar la oferta de programas y aumentar el atractivo de la educación terciaria de ciclo corto (OCDE, 2020).

Como ya se señaló en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009), “la sociedad del conocimiento necesita diversos sistemas de Educación Superior, con una gama de instituciones que tengan cometidos variados y lleguen a diversos tipos de educandos”.

La propia UNESCO, en su Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) señala que la educación terciaria comprende lo que se conoce como “educación académica”, pero también incluye la educación profesional o vocacional avanzada. Así, integra la educación terciaria de ciclo corto (nivel 5), el grado en educación terciaria o equivalente (nivel 6), el nivel de maestría, especialización o equivalente (nivel 7) y el nivel de doctorado o equivalente (nivel 8).

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) es un organismo de la UNESCO dedicado a la promoción de la Educación Superior, contribuyendo a implementar en

la región latinoamericana y caribeña el programa que, en materia de Educación Superior, aprueba bianualmente la Conferencia General de la UNESCO.

En uno de los capítulos del *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la Educación Superior*, González Silva centra su análisis en las instituciones de Educación Superior “no universitaria”.

Este autor recoge que a partir de los años 70 en unos países y de los 80 en otros, comienzan a aparecer y extenderse instituciones distintas de las universidades en los sistemas de Educación Superior latinoamericano. Concluye que la llamada Educación Superior no universitaria se muestra “como un terreno insuficientemente conocido e investigado” (p. 192).

El Seminario Internacional sobre la Educación Superior No Universitaria en América Latina, celebrado en Lima el 2 y 3 de diciembre de 2005 llamó la atención sobre el enorme potencial que este nivel educativo posee, potencial que contrasta con su actual situación de descuido, en palabras de Roger Guerra García podría serle aplicable la condición paradigmática del “patito feo” que en realidad era un cisne, augurándole un meritorio porvenir de mediar una voluntad política clara y firme para su relanzamiento.

En síntesis, un gran dinamismo atraviesa la educación terciaria técnica, por lo que es necesario su inclusión en las agendas políticas como formación para el trabajo y vía de continuidad educativa de los jóvenes (Jacinto, 2013).

Así, por ejemplo, en la Estrategia de la UNESCO para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) (2016-2021) se pretendía apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros para aumentar la pertinencia de sus sistemas de EFTP y dotar a todos los jóvenes y adultos con las competencias necesarias para el empleo, el espíritu empresarial y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y a contribuir a la ejecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en su conjunto.

Entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en 2015 por la UNESCO, la Educación Superior está mencionada en la

meta 4.3 del ODS 4: “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”. Con ello, la UNESCO proporciona apoyo técnico a los Estados Miembros a fin de que puedan examinar sus estrategias y políticas en aras de mejorar el acceso equitativo a una enseñanza superior de calidad y de reforzar la movilidad académica y la responsabilidad.

En el ámbito de la Educación Superior, el Banco Mundial adopta el término y definición de la “educación terciaria” utilizado por la OCDE. Así, en el prólogo del documento *Construir sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* (2003) se afirma lo siguiente: “Las universidades son, sin duda, parte esencial del sistema de educación terciaria, pero el conjunto diverso y creciente de instituciones terciarias públicas y privadas de cada país [...] conforman una red sobre la cual se apoya la producción de alta capacidad para el desarrollo” (p. 9).

Durante décadas el Banco Mundial ha sido especialmente activo en apoyo al crecimiento y diversificación de los sistemas de educación terciaria en los países en desarrollo y en la promoción de las reformas para hacer de éste un sector más eficiente, equitativo y transparente.

En un informe más reciente (2015) se insiste en que, a pesar de que universidades son una parte clave de los sistemas educativos, la educación terciaria no se limita a ellas. El resto de instituciones terciarias son fundamentales para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza.

No obstante, a pesar del rápido crecimiento de la educación terciaria en todo el mundo, persisten muchos retos, como la expansión y promoción de un acceso equitativo y diversificado, dado que no todos los estudiantes que buscan una educación terciaria deben o desean inscribirse en un programa tradicional universitario.

Por último, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) lleva igualmente tiempo trabajando en la educación y formación profesional. En 2010 se publicaron las Metas Educativas 2021: ‘La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios’, un manifiesto con 11 objetivos a

desarrollar para transformar la educación en Iberoamérica. Las metas generales sexta y séptima hablan de favorecer la conexión entre el mundo educativo y el laboral mediante la educación técnico-profesional y del derecho de todas las personas a tener oportunidades educativas a lo largo de la vida. Para dar continuidad a estos dos objetivos, en 2015 se puso en marcha el “Programa de Educación y Formación Técnica Profesional”, para fortalecer los avances realizados en la implementación de los anteriores proyectos, así como para capacitar a los docentes en las nuevas habilidades que el mercado busca en sus trabajadores.

En 2018, las instituciones de Educación Superior iberoamericanas contaban con más de 32 millones de estudiantes que, desde 2010, se incrementaron un 37%. Este aumento evidencia una importante expansión en el acceso a este nivel de enseñanza, producto de un conjunto de factores entre los cuales se pueden incluir el incremento de las tasas de finalización de la educación secundaria. Un 10,3% de dicho alumnado cursaba un programa corto (nivel CINE 5), un 82,2% cursaba un Grado (CINE 6), un 6,4% un máster (CINE 7) y un 1,1% estaba matriculado en un programa de doctorado (OEI, 2021).

Entre las políticas europeas, cabe destacar que en el Comunicado de Berlín de 2003 los ministros instaron a que se estudiara más a fondo “la posibilidad y las vías para vincular la Educación Superior de ciclo corto con el primer ciclo del Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. Los programas de corta duración se introdujeron dentro del Marco de Cualificaciones del EEES mediante la incorporación al mismo de una oferta adicional de ciclo corto o vinculándolos al primer ciclo (bachelor’s degree).

Desde entonces, se ha extendido la creencia que los programas de ciclo corto cumplen una doble función (Slantcheva-Durst, 2015): preparar a los egresados para el empleo, mientras que simultáneamente se les proporcionan las habilidades y la oportunidad de continuar sus estudios. Con esta doble función, estos programas tienen el potencial para servir como un puente entre los sectores profesional y académico, tradicionalmente separados, y crear itinerarios de aprendizaje más flexibles dentro de la Educación Superior. Esta función dual se refleja también en el lugar asignado para ellos en el marco de cualificaciones: como títulos

intermedios dentro del primer ciclo (Bachelor) en el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior y como nivel 5 de las cualificaciones en el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Hoy en día, la mayoría de los países de la Unión Europea disponen de programas de ciclo corto de Educación Superior. No obstante, la organización de dichos programas (Educación Superior de ciclo corto) es heterogénea en los distintos países europeos. Dicha variabilidad ha sido estudiada por grandes organizaciones europeas como CEDEFOP (2014, 2017, 2021), EURYDICE (2020) y EURASHE (2011).

A pesar de la favorable postura de los organismos supranacionales señalados en el presente epígrafe, este sector de la Educación Superior no goza en muchos países del mismo prestigio que los estudios universitarios. Así, por ejemplo, en España la oferta formativa en Educación Superior -Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) y estudios universitarios- ha estado segregada tradicionalmente cuando en realidad, en el actual entramado sociolaboral, ambas opciones están llamadas a encontrarse. Únicamente algunas universidades ofrecen actualmente estos ciclos cortos en los propios campus universitarios, como se verá a continuación.

2. OBJETIVOS

El objetivo que se plantea en el presente capítulo es conocer la vivencia del alumnado que estudia en un campus universitario en el que se imparte tanto ciclos cortos (Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil) como estudios universitarios (Grado en Educación Infantil). De esta forma, se trata de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿es diferente la vivencia universitaria y los proyectos del alumnado según su forma de acceso al Grado?

La principal variable independiente es, por lo tanto, la forma de acceso a los estudios de Grado, fundamentalmente a través de dos vías: prueba de acceso a la universidad tras haber finalizado el Bachillerato o acceso a través del título de Técnico Superior tras haber

cursado un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) en el propio campus universitario o en otra institución.

Con relación al objetivo planteado (conocer si la vivencia universitaria del alumnado de 4º curso de Educación Infantil difiere según su forma de acceso al Grado), se formulan una serie de hipótesis (dos hipótesis generales que incluyen algunas hipótesis específicas) que a continuación serán contrastadas utilizando las pruebas no paramétricas pertinentes.

HIPÓTESIS GENERAL 1:

H0-1: No existen diferencias significativas en la vivencia personal y académica del alumnado según su forma de acceso al Grado.

H1-1: Existen diferencias significativas en la vivencia personal y académica del alumnado según su forma de acceso al Grado.

Hipótesis específica 1.1:

H0-1.1: No existen diferencias significativas en la percepción de la convivencia en el grupo-clase entre el alumnado según su forma de acceso al Grado.

H1-1.1: Existen diferencias significativas en la percepción de la convivencia en el grupo-clase entre el alumnado según su forma de acceso al Grado.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1.2:

H0-1.2: No existen diferencias significativas entre el alumnado en la valoración de su paso por la Universidad según su forma de acceso al Grado.

H1-1.2: Existen diferencias significativas entre el alumnado en la valoración de su paso por la Universidad según su forma de acceso al Grado.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1.3:

H0-1.3: No existen diferencias significativas entre el alumnado en su grado de aprovechamiento académico según su forma de acceso al Grado.

H1-1.3: Existen diferencias significativas entre el alumnado en su grado de aprovechamiento académico según su forma de acceso al Grado.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1.4:

H0-1.4: No existen diferencias significativas entre el alumnado en la percepción de sobrecarga académica o estrés por sus estudios según su forma de acceso al Grado.

H1-1.4: Existen diferencias significativas entre el alumnado en la percepción de sobrecarga académica o estrés por sus estudios según su forma de acceso al Grado.

HIPÓTESIS GENERAL 2:

H0-2: No existen diferencias significativas en la percepción de su proyección laboral del alumnado según su forma de acceso al Grado.

H1-2: Existen diferencias significativas en la percepción de su proyección laboral del alumnado según su forma de acceso al Grado.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2.1:

H0-2.1: No existen diferencias significativas en el autoconcepto académico del alumnado según su forma de acceso al Grado.

H1-2.1: Existen diferencias significativas en el autoconcepto académico del alumnado según su forma de acceso al Grado.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2.2:

H0-2.2: No existen diferencias significativas en las expectativas laborales y en la valoración de estudios cursados para la inserción laboral del alumnado según su forma de acceso al Grado.

H1-2.2: Existen diferencias significativas en las expectativas laborales y en la valoración de estudios cursados para la inserción laboral del alumnado según su forma de acceso al Grado.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2.3:

H0-2.3: No existen diferencias significativas en los objetivos inmediatos del alumnado al finalizar el Grado según su forma de acceso.

H1-2.3: Existen diferencias significativas en los objetivos inmediatos del alumnado al finalizar el Grado según su forma de acceso.

3. METODOLOGÍA

La investigación se sitúa dentro del paradigma mixto. Por un lado, mediante un cuestionario elaborado *ad hoc* se recopila información sobre la percepción del alumnado de 4º curso del Grado universitario en Educación Infantil. Por otro, esta visión se complementa con las aportaciones de algunos integrantes de los equipos directivos de las universidades a través de una entrevista semiestructurada. Tras la transcripción de dichas entrevistas, su contenido se analiza mediante el uso de software de apoyo ATLAS.ti v8.

Se trata de un diseño de investigación no experimental o *expost-facto*. Se utiliza un procedimiento de muestreo intencional. La muestra la integran todas las universidades y centros universitarios españoles en las que se imparte, en el mismo campus, el Grado en Educación Infantil y el Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) en Educación Infantil y cuentan con la suficiente trayectoria (mínimo cuatro años de implantación) como para que el alumnado que cursó un ciclo corto (CFGS) se encuentre, en el momento de aplicación del cuestionario, finalizando sus estudios universitarios (4º curso del Grado en Educación Infantil).

De esta forma, se realizó una búsqueda en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) de aquellas universidades y centros universitarios españoles que imparten el Grado en Educación Infantil para, posteriormente, delimitar los que en el mismo campus ofertan el CFGS en Educación Infantil. En este sentido, se seleccionan las siguientes universidades que cumplen las condiciones citadas:

- Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola (Sevilla), adscrito a la Universidad de Sevilla
- Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (Madrid), adscrito a la Universidad Complutense
- Florida Universitària, centro universitario adscrito a la Universidad de Valencia
- Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM)
- Universidad Francisco de Vitoria (UFV) de Madrid

La totalidad de las universidades y centros universitarios seleccionados respondieron generosa y positivamente a la propuesta de participar en la investigación. La muestra final está compuesta por 202 alumnos/as de 4º curso del Grado en Educación Infantil.

Este diseño de investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Una vez elaborado el cuestionario se procedió a someterlo a un proceso de validación de contenido por un grupo de 13 expertos, con el fin de constatar si los elementos del instrumento eran suficientes y adecuados para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Esta revisión concluyó con una segunda versión del cuestionario.

Con esta segunda versión se realizó un estudio piloto o pequeña investigación exploratoria con un grupo de alumnos/as de 4º del Grado de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid. Una vez cumplimentados los cuestionarios, se trasladaron los datos al paquete de análisis estadístico SPSS Statistics versión 21 para Windows y se sometieron al coeficiente de fiabilidad de Cronbach, obteniendo un alpha de 0,873 para el total de ítems politómicos del cuestionario.

Tras su análisis, se redacta la versión final del cuestionario tanto en formato físico (papel) como electrónico (Google forms). Con las últimas modificaciones se cerró la versión tercera y definitiva del cuestionario.

Con el análisis factorial (Oblimin con Kaiser) se obtiene que más del 66% de la varianza es explicada por seis factores, si bien de todos los ítems del cuestionario, el presente capítulo estará centrado en la vivencia y proyectos del alumnado según su forma de acceso al Grado (factor relacionado con la satisfacción del alumnado).

Finalmente se considera aplicar el test de Kolmogorov–Smirnov para confirmar si la distribución de la muestra es o no normal. Dado que se obtiene un nivel de significación menor que 0.05, se puede concluir que la distribución no es normal. A pesar de la independencia de las muestras puesta de manifiesto tras la aplicación de la prueba de rachas, se opta por utilizar para el contraste de hipótesis pruebas no paramétricas.

4. RESULTADOS

Como se ha indicado, la muestra final del estudio cuantitativo está compuesta por 202 alumnos/as de 4º curso del Grado en Educación Infantil de cinco instituciones universitarias españolas.

Una de las cuestiones fundamentales del estudio es la forma de acceso al Grado o, tal y como se formula en el cuestionario, qué se acreditó para acceder al Grado universitario en Educación Infantil. En este sentido, se ha obtenido que 110 alumnos/as accedieron mediante Prueba de Acceso a la Universidad, 84 mediante el título de Técnico Superior (tras haber estudiado un ciclo corto, un Ciclo Formativo de Grado Superior en España) y 8 con otro título universitario.

Casi la mitad del alumnado (47,62%) que accedió con el título de Técnico Superior cursó sus estudios de Formación Profesional en el mismo campus universitario. Un amplio porcentaje del alumnado que previamente cursó un CFGS, lo hizo en la modalidad presencial (77,11%).

Para el contraste de las hipótesis señaladas se ha empleado la prueba de Kruskal Wallis. De esta manera, en el contraste de hipótesis relacionadas con la hipótesis general 1 (vivencia personal y académica del alumnado según su forma de acceso al Grado) podría aseverarse lo siguiente:

- No existen diferencias significativas en la percepción de la convivencia en el grupo-clase entre el alumnado según su forma de acceso al Grado.
- No existen diferencias significativas entre el alumnado en la valoración de su paso por la Universidad según su forma de acceso al Grado.
- No existen diferencias significativas entre el alumnado en su grado de aprovechamiento académico según su forma de acceso al Grado.
- Las diferencias en la percepción de sobrecarga académica o estrés por sus estudios según su forma de acceso al Grado apenas son significativas ($\alpha=0,047$), por lo que esta hipótesis podría confirmarse aun parcialmente.

Esta cuestión relativa a la vivencia universitaria fue planteada a los miembros de los equipos directivos del Grado en Educación Infantil de las cinco universidades. De hecho, una de las preguntas de la entrevista semiestructurada fue: “¿Considera que hay diferencias en la vivencia universitaria de un alumnado según su forma de acceso al Grado?”.

La mayoría de entrevistados percibe diferencias, en su caso, a lo largo de los primeros años del Grado universitario dado que el alumnado con el título de Técnico Superior tiene en su mayoría esa experiencia de los dos cursos académicos anteriores en el mismo campus universitario. Dichas diferencias se suelen difuminar a medida que avanza el Grado universitario y se va igualando el periodo de tiempo vivido como alumno o alumna en la universidad. En algún caso no se perciben diferencias en la vivencia como tal, pero sí en las relaciones entre el grupo-clase.

Para el contraste de la segunda hipótesis general y sus específicas (proyección laboral) se ha empleado la prueba de Kruskal Wallis, así como la prueba U de Mann-Whitney para la comparación por pares según forma de acceso al Grado.

De esta manera, en el contraste de la segunda hipótesis podría aseverarse lo siguiente:

- Puede confirmarse únicamente de forma parcial la existencia de diferencias significativas en el autoconcepto académico del alumnado según su forma de acceso al Grado. Entre el Técnico Superior y el titulado universitario no existen diferencias significativas, mientras que entre el alumnado que accede con PAU y el que ya ha cursado otro Grado universitario se constatan divergencias en los ítems “Hago muy buenos trabajos” y “Los profesores me consideran académicamente muy competente”.
- No existen diferencias significativas en las expectativas laborales, en la valoración de estudios cursados para la inserción laboral del alumnado ni en los objetivos inmediatos del alumnado al finalizar el Grado según su forma de acceso al Grado.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Antes de contemplar las conclusiones de este trabajo, se ha de reconocer la existencia de diferentes limitaciones que pueden haber afectado al alcance de los resultados.

Entre estas limitaciones se puede distinguir entre las derivadas de la propia naturaleza del objeto de estudio y las intrínsecas al diseño de investigación. Entre las primeras cabe destacar una ausencia de literatura especializada. Son escasos los estudios centrados en los denominados ciclos cortos de Educación Superior y prácticamente inexistente la bibliografía sobre su integración en los campus universitarios. Ello supone asimismo un reto y una oportunidad para trabajos como éste y posteriores que contribuyan a una mayor visibilidad de los ciclos cortos en el conjunto de la Educación Superior.

En cuanto a las limitaciones relacionadas con la metodología, una previsiblemente es la muestra, acotada a cinco universidades privadas españolas. No obstante, en este sentido es necesario señalar que el trabajo de campo ha sido exhaustivo dado que en este caso coinciden población y muestra: la totalidad de universidades españolas en cuyo campus se imparte desde hace algunos cursos Educación Infantil (tanto el ciclo corto como el grado universitario) ha participado en el estudio.

Los resultados sugieren que no hay grandes discrepancias en la vivencia personal y académica del alumnado según su forma de acceso al Grado. Esta afirmación podría triangularse con la percepción de los equipos directivos, que apuntan que esta vivencia puede diferir inicialmente según la forma de acceso al Grado, si bien la diferencia se va diluyendo a medida que transcurren los cursos académicos. En cuanto al rendimiento académico, más que desigualdades en las calificaciones, gran parte de los entrevistados coinciden en la percepción de diferencias en el estilo de aprendizaje, el nivel de autonomía del alumnado, etc.

Respecto a la percepción de la proyección laboral del alumnado según su forma de acceso al Grado, no existen diferencias significativas entre el alumnado de 4º curso. Sin embargo, sí se aprecian algunas divergencias en el autoconcepto académico según cuál haya sido la forma de

acceso del alumnado. Un 77,72% del alumnado se siente muy o totalmente preparado para poner en práctica como maestro/a lo aprendido a lo largo de sus estudios. Este porcentaje es muy similar al del alumnado (72,28%) que cree que sí encontrará empleo en un plazo máximo de 6 meses una vez terminados tus estudios. Esta perspectiva optimista de encontrar empleo está en gran parte fundamentada en la formación adquirida dado que el alumnado la valora muy positivamente. Respecto al objetivo inmediato al finalizar el Grado, las opciones más señaladas por el alumnado son “buscar trabajo como maestro/a” (31,19%), “preparar una oposición de mi especialidad” (19,31%), “Continuar con mis estudios (Grado o Máster)” (15,35%) o “Compatibilizar estudios y trabajo” (14,85%).

Una futura línea de investigación podría estar centrada en la visión de los empleadores y/o en los tutores de prácticas. Por ejemplo, en el campo profesional de la Educación Infantil, podría valorarse la percepción de posibles diferencias en el desempeño profesional del personal con el título de Grado en Educación Infantil respecto al que asimismo posee el de Técnico Superior.

Otra posible línea podría estar enfocada a su percepción del alumnado que proviene de un Ciclo Formativo de Grado Superior. En el epígrafe de resultados hemos indicado que se podía confirmar, aun de forma parcial, la existencia de diferencias significativas en el autoconcepto académico del alumnado según su forma de acceso al Grado. En este sentido, se podría valorar si realmente el profesorado considera que su alumnado tiene un perfil y unos resultados académicos diferentes dependiendo de la forma en la que se haya accedido al Grado. Más aún, dicha valoración se podría confrontar con las calificaciones reales del alumnado, contrastando así el enfoque que sobre este punto proporcionaban los miembros de los equipos directivos.

Sería asimismo deseable continuar el trabajo aquí iniciado con otras instituciones universitarias en las que se imparten diferentes ciclos cortos. Se podrían contemplar nuevas variables o parámetros de medición, ahondando por ejemplo en el perfil y motivaciones del alumnado que se ha decantado por esta opción formativa en diferentes instituciones educativas (universidades, institutos, etc.).

La población a la que están destinados estos programas es cada vez más diversa. Como se defiende desde EURASHE (2011), el sector de la Educación Superior de ciclo corto constituye un elemento esencial en la cadena del aprendizaje permanente. Asimismo, contribuye a ampliar la participación en la Educación Superior puesto que, aparentemente, hay más estudiantes adultos y a tiempo parcial y, también muy probablemente, más estudiantes desfavorecidos que en otros programas de Educación Superior. Según Martín (2016), no debe perderse de vista la perspectiva social, inclusiva e integradora de la Formación Profesional. En este sentido, numerosos informes actuales ponen de manifiesto la necesidad de favorecer la dimensión social, la equidad y la inclusión en las instituciones europeas de Educación Superior (Claeys-Kulik y Jørgensen, 2018; Claeys-Kulik, Jørgensen y Stöber, 2019; Consejo Europeo, 2020; European Students' Union, 2019; Kottman et al., 2019).

6. REFERENCIAS

- Banco Mundial (2003). Construir sociedades del conocimiento: Nuevos retos para la educación terciaria. Recuperado de <http://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUB0Cons00Box0361484B0PUBLIC0.pdf>
- Banco Mundial (2015). Driving development with tertiary education reforms. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/613701468188661472/Driving-development-with-tertiary-education-reforms>
- Cayón, J. (2014). Realidades y perspectivas de los entornos de formación superior, en Bonachera, M. I., Caro, A. I., Palencia, F. y Garmendia, E. X Seminario sobre Aspectos Jurídicos de la Gestión Universitaria (pp.155-166). País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/15612>
- CEDEFOP (2014). Qualifications at level 5: Progressing in a career or to higher education, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2801/77593
- CEDEFOP (2017). Looking back to look ahead. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9123>

- CEDEFOP (2021). The role of work-based learning in VET and tertiary education: evidence from the 2016 EU labour force survey, Luxembourg: Publications Office of the European Union. CEDEFOP research paper; No 80.
- Chacón, M. (2011). Retos en el espacio Europeo de Educación Superior, Cuadernos de pedagogía, (410), 54-56.
- Claeys-Kulik, A.-L. y Jørgensen, T. E. (2018). Universities' strategies and approaches towards diversity, equity and inclusion: Examples from across Europe. Bruselas: European University Association.
- Claeys-Kulik, A.-L., Jørgensen, T. E. y Stöber, H. (2019). Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions: Results from the INVITED project. Bruselas: European University Association.
- Consejo Europeo (2020). Recomendación del Consejo de 24 de noviembre de 2020 sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (2020/C 417/01).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Students' Union (2019). Social Dimension Policy Paper 2019 (Board meeting No. 77). Recuperado de <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2020/01/Social-Dimension-Policy-Paper2019.pdf>
- Jacinto, C. (coord.) (2013). Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Kirsch, M. y Beernaert, Y. (2011). Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: the Missing Link, Bruselas: EURASHE.
- Kottmann, A., Vossensteyn, J. J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Z., Biagi, F. y Sánchez-Barriluengo, M. (2019). Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU: Overview of major widening participation policies applied in the EU 28. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lostao, F. (2014). Análisis de una experiencia: universidad privada y Formación Profesional, en Bonachera, M. I., Caro, A. I., Palencia, F. y Garmendia, E. X Seminario sobre Aspectos Jurídicos de la Gestión Universitaria (pp.167-194), País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/15612>
- Martín, J. (2016). Los retos de la Formación Profesional: La Formación Profesional dual y la economía del conocimiento. RIO: Revista Internacional de Organizaciones, (17), 141-168.

- OECD (1973). Short-Cycle Higher Education. A Search for Identity. París: OECD.
- OECD (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society (vol. 1-2). París: OECD.
- OECD (2012). The Cinderella of tertiary education: postsecondary vocational education and training. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/imhe/50305415.pdf>
- OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015). ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualification. París: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>.
- OECD (2016). Competencias más allá de la escuela: Síntesis. París: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264230804-es>
- OECD (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. París: OECD Publishing. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en
- OEI (s.f.). Educación y Formación Técnico Profesional. Recuperado de <https://oei.org.do/formacion-tecnico-profesional/inicio>
- OEI (s.f.). Metas Educativas 2021. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/metas2021/index.php>
- OEI (2021). Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la red ÍNDICES, Papeles del Observatorio, n° 20, abril de 2021. Recuperado de <https://oei.int/publicaciones/papeles-del-observatorio-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>
- Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)—Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s. f.). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>
- Slantcheva-Durst, S. (2015). Shifting Private-Public Patterns in Short-Cycle Higher Education Across Europe. *International Higher Education*, 0(82), 13-15. Recuperado de <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.82.8868>
- UNESCO (s.f.). Educación Superior. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior>
- UNESCO (s.f.). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de <https://es.unesco.org/sdgs>
- UNESCO (2004). Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146736e.pdf>

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado de 8 de julio de 2009. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO (2016). Estrategia de la UNESCO para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) (2021-2016). París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245239_spa

UNESCO Institute for Statistics (2012). International Standard Classification of Education (ISCED, 2011). Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>

CICLOS LA ESCRITURA EN ALUMNOS DANESSES Y ESPAÑOLES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO

NAZARÉ JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)

JUANA SAVALL CERES

Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)

1. INTRODUCCIÓN

Para Mediavilla (1996), la escritura es el arte de dar forma a los signos de una manera expresiva, elegante y armoniosa. Hace algunos lustros, se dedicaba en la educación formal largas horas al entrenamiento de las habilidades grafomotrices relacionadas con el desarrollo de la escritura y la caligrafía. En cambio, hoy en día ese trabajo de las destrezas motrices y grafológicas ha perdido cierto protagonismo. Esto en parte puede deberse al uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo diario de niños y jóvenes. Como indica Cevallos (2015), la escritura se ve afectada por el uso excesivo de la tecnología y, en particular, por las redes sociales, en su mayoría por el afán de escribir rápidamente mensajes.

Este trabajo pretende poner en el foco de atención la escritura, su importancia en el ámbito educativo y el estudio de la escritura de los niños de Educación Primaria en relación con el desarrollo de la identidad a través de ésta. Se ha llevado a cabo un estudio comparativo entre la importancia de la escritura y la caligrafía entre España y Dinamarca cuyo objetivo es comprender, en su caso, las diferencias significativas entre ambos países. Este trabajo nació a raíz de las prácticas internacionales en 4º curso del Grado en Educación Primaria realizadas en Dinamarca durante el curso académico 2022/23. Durante la estancia en el centro donde se realizaron las prácticas se observó diferencias en relación con las metodologías utilizadas en el ámbito lectoescritor. Estas