



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

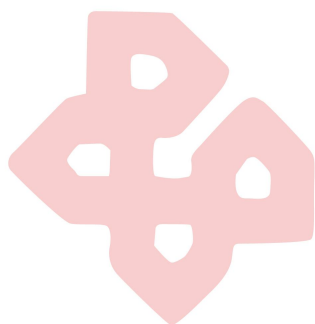
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/09/2015

Fecha de aceptación 27/10/2015

LA DISTANCIA ENTRE EL TRABAJO DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO EN EL EEES: ¿UNA BRECHA PELIGROSA?

*The distance between teachers' and students' work in EHEE:
A dangerous gap?*



*Juan A. Rodríguez y Pablo Joel Santana
Universidad de La Laguna*

E-mail: jrodriz@ull.edi.es, psantana@ull.edu.es

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las relaciones entre las actividades docentes y discentes que se desarrollaron en un Proyecto de Experimentación del Crédito Europeo. Se presenta la frecuencia de ocurrencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje de profesorado y alumnado, pero el eje central reside en el análisis, utilizando correlaciones, de las relaciones entre ambas. Los resultados indican que existen ciertas incoherencias entre la práctica docente analizada y las propuestas pedagógicas del EEES: la actividad más utilizada es la Exposición oral del profesor; los procedimientos de evaluación más utilizados no parecen promover el aprendizaje autónomo del alumnado, y los materiales que tiende a utilizar el alumnado son ofrecidos por el profesorado más que buscados por aquél. Por otra parte, se observa una relación estrecha entre: actividades docentes y procedimientos de evaluación de carácter individual, y entre aquellas de naturaleza grupal; actividades docentes de naturaleza abierta y materiales ofrecidos por el profesor; y procedimientos de evaluación de tipo individual y actividades discentes (actividades de estudio y uso de materiales) de carácter individual. Las orientaciones y propuestas del EEES insisten en destinar una parte considerable de los esfuerzos docentes y discentes al trabajo en grupo como actividad de aprendizaje y en los trabajos grupales como procedimiento de evaluación, pero los resultados muestran indicios de que es necesario profundizar en el estudio de esta actividad.

Palabras clave: Enseñanza superior, Método de enseñanza, Método de evaluación, Método de aprendizaje, Material didáctico, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Abstract:

The aim of this article is to analyzing the relationships between teachers' and students' teaching and learning activities. Data were drawn from the evaluation of an ECTS Experimental Project in the degree of Education (year three) in the Faculty of Education of La Laguna University. We begin presenting the frequencies of teachers' and students' teaching and learning activities, but the central focus is the analysis, by means of correlations, of the relationships between them. The results shows inconsistencies between the educational practice analyzed and the EHEA pedagogical proposals: the activity more frequently employed by lecturers was oral exposition; moreover, the evaluation procedures more used seems not to promote student autonomous learning, and students tend to use teacher offered learning materials more than autonomously searched ones. It seems to be a close relationship between the following activities: teaching activities and evaluation procedures according to its individual or group nature (individual activities are related to individual evaluation procedures and group activities to group evaluation procedures); more open ended teaching and learning activities and leaning materials offered by the teacher; and individual evaluation procedures and individual student activities and learning materials. The pedagogical proposals of the EHEA emphasize the relevance of group work as a teaching and learning strategy, as well as an important evaluation procedure. Our results point to the need to go more deeply into this issue.

Key words: Higher Education, Teaching techniques, Evaluation methods, Learning methods, Teaching materials, European Higher Education Area (EHEA).

1. Introducción

Desde la firma por los Ministros de Educación europeos de la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999 se está produciendo en Europa un proceso de construcción de lo que se ha dado en llamar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que persigue la convergencia en el ámbito de la enseñanza superior europea. España está entre los países que suscribieron desde el principio tal declaración y han emprendido acciones para llevarla a efecto.¹

La construcción del EEES ha supuesto, desde un punto de vista estructural, la configuración de tres niveles en las titulaciones universitarias (Grado, Master y Doctorado) y el establecimiento de un nuevo sistema de cuantificación del trabajo de los estudiantes: el Europea Credit Transfer System (ECTS; en español: Sistema Europeo de Créditos) que supone contabilizar el trabajo autónomo del alumnado como parte de su tiempo de aprendizaje académico.

Desde un punto de vista pedagógico, la filosofía del EEES, y el ECTS que le acompaña, implican una metodología centrada en el aprendizaje del alumnado que promueve su actividad autónoma, en abierto contraste con una metodología centrada en la enseñanza y, por tanto, en la acción docente (Fernández, 2008; Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007; Ballesta, Izquierdo y Romero, 2011).

Este cambio requiere nuevas formas de organización docente, nuevas formas de interacción con los estudiantes y propuestas docentes que impliquen a los estudiantes en procesos de aprendizaje significativo en los que el trabajo autónomo y el aprendizaje colaborativo, así como la transferencia de los aprendizajes, ocupen un lugar relevante (Santana, Rodríguez y Barroso, 2009; Salmerón, 2013).

Por lo tanto, si se asume la filosofía que subyace al ECTS, el alumnado deberá realizar una mayor inversión de tiempo e implicación en su aprendizaje. Este cambio metodológico no significa que la figura del docente desaparezca o se debilite. Más bien se le atribuye un papel diferente al vigente. En ese nuevo rol la planificación de tareas que promuevan el aprendizaje, y las funciones de guía y supervisión del aprendizaje del alumnado adquieren especial relevancia (Armengol y Castro, 2003-2004; Bain, 2007; De Miguel, 2006; Ballesta, Izquierdo y Romero, 2011; Martínez, Cegarra y Rubio, 2012).

En este contexto, los estudiantes tendrán la oportunidad de participar en actividades de aprendizaje más diversas y ricas; se verán en la necesidad de realizar más tareas en grupo y participar en actividades que supongan razonamiento, argumentación y exposición oral; experimentarán una mayor demanda de tareas individuales y grupales no limitadas al examen, así como un seguimiento continuado de las mismas por parte del profesorado (Bain, 2007; Murillo, Martínez y Hernández, 2011). En suma, utilizando la terminología de Doyle, trabajarán académicamente en un entorno educativo y curricular de mayor incertidumbre, abordarán tareas de mayor riesgo y ambigüedad pero con una mayor potencialidad para el desarrollo de su autonomía (Doyle, 1979; Doyle y Carter, 1984; Doyle, 1986).

El objetivo de este artículo es analizar las actividades docentes y discentes que se desarrollaron en el Proyecto Piloto de Experimentación del Crédito Europeo llevado a cabo en el título de Pedagogía de la Facultad de Educación, financiado por el Vicerrectorado de Planes de Estudios y Títulos Propios la Universidad. Se trataba de averiguar la frecuencia de ocurrencia de una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado y del alumnado con el objeto de analizar las relaciones que se dan entre las actividades de ambos agentes. Entre las actividades diseñadas por el profesorado se consideran: las actividades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en cada uno de los grupos (que denominaremos actividades docentes) y los procedimientos de evaluación. Entre las actividades realizadas por el alumnado se han tenido en cuenta: las actividades de estudio y los materiales utilizados.

El análisis de las actividades que desarrolla tanto el profesorado como el alumnado en las aulas requiere prestar atención a algunos aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto del EEES que pueden pasar desapercibidos en la vorágine de la implantación de los nuevos planes de estudio. Quizás el más evidente es que la exposición oral del profesorado debe ir perdiendo su hegemonía como actividad docente. Para esto los docentes universitarios debemos complementar las actividades de naturaleza expositiva con otras actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan una mayor participación e interacción con el alumnado y del alumnado entre sí (Bain, 2007; De Miguel, 2006; Mayorga y Madrid, 2010; Ballesta, Izquierdo y Romero, 2011).

Para que las innovaciones en el desarrollo de la enseñanza tengan éxito es necesario que vayan ligadas a cambios en la evaluación del alumnado (Bain, 2007; Hernández, Rosário y Cuesta, 2010, Moreno, 2009). Lo demanda la coherencia pedagógica y el logro del objetivo final: el desarrollo de estudiantes autónomos en su aprendizaje. Sin esa coherencia entre la metodología didáctica y la evaluación, el alumnado no transformará su forma de trabajo académico en la dirección de una mayor autonomía sino que seguirá dependiendo del docente o, incluso, puede que procure que disminuyan las demandas de la evaluación guiado por el objetivo -a corto plazo- de asegurar su aprobado. Por eso, debemos procurar que las actividades docentes y los procedimientos de evaluación favorezcan el aprendizaje autónomo (De Miguel, 2006; Mayorga y Madrid, 2010). Revisiones acerca de la enseñanza eficaz e informes sobre proyectos orientados a dar voz al alumnado evidencian el impacto positivo de este tipo de actividades en el aprendizaje del alumnado (Rudduck y Flutter, 2007; Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

En esta misma línea, es necesario que haya coherencia entre las actividades docentes y el tipo de materiales utilizados por el alumnado. Como ha demostrado la investigación didáctica, en muchos casos son los materiales didácticos de naturaleza “cerrada” (por ejemplo, los libros de texto) los que terminan concretando el currículum (Apple, 1984, 1989 y 1993; Gimeno, 1988, 1992 y 1996; Johnsen, 1996). Por el contrario, si el profesorado va a dejar de ser la fuente principal de conocimiento, debemos ofrecer al alumnado materiales de calidad pero sobre todo herramientas y criterios para buscar e indagar en un mundo en el que existen tan variadas fuentes de información (Ballesta Pagán, Izquierdo Rus y Romero Sánchez, 2011). En ese sentido Bauman subraya que debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información y que una de las funciones de la educación es, precisamente, preparar a las próximas generaciones para ello: “Asignar importancia a las distintas porciones de información y más aún asignar a unas más importancia que a otras probablemente sea una de las tareas más complicadas y una de las decisiones más difíciles de tomar” (Bauman, 2008: 45-46).

Aunque los materiales didácticos siguen constituyendo un referente importante de las actividades del alumnado, el alumnado precisa buscar, analizar, sintetizar y comprender materiales muy diversos y no necesariamente generados para una asignatura específica o con fines educativos. En consecuencia, las actividades de aprendizaje del alumnado deben ser coherentes con las nuevas exigencias que suponen materiales más “abiertos”. Y, por tanto, los procedimientos de evaluación no pueden limitarse a valorar la capacidad de reproducción de los materiales por parte del alumnado, ni el alumnado debería abordar con estrategias reproductivas (por ejemplo: memorizar o copiar) materiales que requieren para su aprovechamiento el uso de estrategias constructivas y creativas (Ballesta, Izquierdo y Romero, 2011).

Por último, el nuevo planteamiento metodológico requiere el ajuste entre los procedimientos de evaluación y las actividades del alumnado en su proceso de aprendizaje. De lo contrario estaríamos fomentando la realización de actividades de aprendizaje sin sentido, aparte de correr el riesgo de ser injustos. Para los estudiantes debe quedar patente que el proceso de evaluación valora el trabajo académico que realizan como evidencia de su proceso de aprendizaje. En consecuencia, los procedimientos de evaluación deben valorar el desempeño del alumnado en las actividades desarrolladas en su proceso de aprendizaje (Álvarez, González y García, 2007; Ballesta, Izquierdo y Romero, 2011).

Atendiendo a estas claves cabría esperar que algunos de los principios expuestos se viesen reflejados en el desarrollo de la docencia y del trabajo del alumnado en el contexto de un proyecto de implantación del ECTS. Por tanto, la exposición oral del profesor no debería ser la actividad dominante en el aula, de modo que éste introduzca en su metodología otras actividades que permitan una mayor participación del alumnado. Estos cambios en la metodología docente deberían acompañarse de cambios en los procesos de evaluación, de forma que el profesorado utilice procedimientos de evaluación que le permitan realizar un seguimiento del aprendizaje del alumno, y no limitarse al uso de alguna modalidad de examen.

En la misma línea, el alumnado tendría que desarrollar una mayor implicación en su aprendizaje. Sería razonable esperar que participase más, que interviniese en diversas actividades en clase, que buscara y elaborara información fuera de clase. En los contextos de aprendizaje universitario aparecerían con mayor frecuencia actividades como tutoriales, seminarios, investigación, etc. Por su parte, el alumnado no concentraría su trabajo en actividades encaminadas a reproducir el conocimiento ofrecido, ya construido, por el profesorado o por el material proporcionado por éste, sino que tendería a buscar información

a iniciativa propia, además de aumentar su participación directa en las clases por medio de actividades como, por ejemplo, el trabajo grupal o las exposiciones orales.

2. Método

La muestra de este estudio está constituida por 145 estudiantes. De los 145 estudiantes el 12% son varones y el 83% mujeres lo que constituye una distribución representativa en función del sexo de la licenciatura de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. La media de edad es de 23 años ($\sigma = 3$).

Los 13 docentes que participaron en el Proyecto Piloto impartían 9 asignaturas distintas. La muestra se organiza en 18 grupos-clase que corresponden a cada asignatura y su grupo (A, B o C). Hay que señalar que no todos los grupos de cada asignatura participaron en el Proyecto y que las asignaturas optativas eran de grupo único (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución del alumnado por asignatura y grupo (% en relación a la muestra)

Grupo		Asig 1	Asig 2	Asig 3	Asig 4	Asig 5	Asig 6	Asig 7*	Asig 8*	Asig 9*
A	n	37	31	--	--	28	32	25	49	56
	%	6.4	5.4	--	--	4.9	5.5	4.3	8.5	9.7
B	n	18	10	9	--	13	9	--	--	--
	%	3.1	1.7	1.5	--	2.2	1.5	--	--	--
C	n	53	39	37	44	44	38	--	--	--
	%	9.2	6.8	6.4	7.6	7.6	6.6	--	--	--
Total	n	108	80	46	44	85	79	25	49	56
	%	18.8	13.9	8.0	7.6	14.8	13.8	4.3	8.5	9.7

* Asignaturas optativas.

Dimensiones de análisis e instrumento de medida

El cuestionario EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO, EPA22, se diseñó con el propósito de conocer en cada asignatura y grupo las valoraciones del alumnado sobre sus experiencias de aprendizaje en el Proyecto. El instrumento no focaliza su indagación sobre el nivel de satisfacción del alumnado o sobre juicios acerca de la actuación docente (por ejemplo, “El profesor domina el contenido”...) sino sobre las actividades que el alumnado y el profesorado realizan en las diferentes asignaturas. Tomando como referencia cada una de las asignaturas, el instrumento indaga la forma en que el alumnado percibe su propio trabajo y el

del profesorado. El objetivo es acercarse a la práctica del aula a través del informe del alumnado, más que a la valoración sobre el trabajo docente. En consecuencia, este instrumento pregunta sobre aspectos esenciales de la docencia universitaria y del aprendizaje del alumnado universitario con el objeto de servir para la mejora de la práctica (Santana, Rodríguez y Barroso, 2009; Rodríguez y Santana, 2010).

El EPA2 consta de 21 preguntas divididas en 9 dimensiones. En las preguntas que conforman todas estas dimensiones el alumnado podía señalar tantas opciones de respuesta como considerase oportuno. A continuación describimos las cuatro dimensiones de las que se extrajeron los resultados expuestos en este trabajo. La dimensión evaluación, indaga sobre los procedimientos de evaluación utilizados. Se le pedía al alumnado que señalase en qué asignaturas se daban los siguientes procedimientos de evaluación: Examen de preguntas cortas, Examen de desarrollo sin material, Examen de desarrollo con material, Examen práctico, Examen tipo test, Trabajos individuales, Trabajos grupales, Exposiciones en clase, Entrevistas individuales, Entrevistas grupales y otros.

En la dimensión actividades de enseñanza-aprendizaje se solicita al alumnado que señale en qué asignaturas se realizaron las siguientes actividades: Debates y diálogos, Exposición oral del profesorado, Exposición oral del alumnado, Trabajo grupal, Análisis y comentario crítico de textos, Realización de proyectos, Trabajo individual, Actividades de simulación o dramatización, Actividades de investigación y búsqueda de información, Tutoriales, Seminarios y otros.

En la dimensión materiales se pide al alumnado que indique el tipo de recursos que utilizaba en su estudio en cada una de las asignaturas del Proyecto: Apuntes de clase, Libro de texto, Materiales ofrecidos o referenciados por el profesorado y Otros materiales que busco por mi cuenta.

La dimensión actividades del alumnado, indaga qué actividades de las siguientes realizaba el alumnado en su proceso de aprendizaje: Hacer resúmenes, Hacer esquemas, Estudiar en grupo con otros compañeros, Elaborar el diario, Ir a tutorías, Elaborar mis propios apuntes, Consultar las referencias ofrecidas por el profesorado, y Consultar información que busco por mi cuenta y otras.

Procedimientos de recogida de información y análisis de los datos

El cuestionario fue entregado por profesorado que participaba en el proyecto Piloto. y cumplimentado por el alumnado del Proyecto. Los datos fueron analizados con el programa SPSS-19. A partir de las respuestas del alumnado sobre la presencia o ausencia de cada actividad en cada asignatura, se calculó la frecuencia de dichas actividades. Se obtuvo así el porcentaje de respuesta para las actividades de enseñanza-aprendizaje docentes, los procedimientos de evaluación, las actividades que el alumnado realizaba en su proceso de aprendizaje y los materiales utilizados por el alumnado en función de cada asignatura. Luego se calculó la media y la desviación típica de las actividades y las correlaciones entre los distintos elementos de las cuatro dimensiones empleando una prueba no paramétrica, el coeficiente de correlación de Spearman (ρ).

3. Resultados

3.1 Resultados descriptivos de la frecuencia de actividades

Actividades de enseñanza-aprendizaje. La actividad de enseñanza-aprendizaje más utilizada es la Exposición oral del profesorado (media = 78.87 y σ = 8.80) (Tabla 2).

Sólo en tres grupos el porcentaje es inferior a 72%, pero siempre superior al 65%, por lo que parece evidente que la voz del profesor sigue predominando en las aulas. Por su parte, el Trabajo grupal es la segunda actividad docente más utilizada aunque presenta una gran variabilidad ($\sigma = 23.23$). Esta actividad es muy frecuente, con porcentajes mayores a 75 en 16 grupos y muy escasa en 2 grupos. Quizás esta distribución se deba al hecho de que el trabajo grupal es la forma típica de desarrollar las horas que aparecen en el horario bajo el rótulo de Prácticas.

El resto de actividades de enseñanza-aprendizaje presentan medias sensiblemente inferiores y una gran variabilidad. Atendiendo a la media podemos organizarlas en tres grupos. El primer grupo presenta una media en torno a 50 y está compuesto por las actividades: Exposición oral del alumnado, Seminarios, Debates y diálogos, y Actividades de investigación y búsqueda de información. En algunas asignaturas y grupos se sitúan entre las actividades docentes predominantes con porcentajes superiores al 75%, mientras que en otras asignaturas son escasamente utilizadas. El segundo, integrado por las actividades Trabajo individual, Tutoriales, y Realización de proyectos tiene medias inferiores a 45 y un uso dispar. El tercer grupo corresponde a las actividades menos utilizadas: Análisis y comentario crítico de textos y las Actividades de simulación o dramatización. El análisis y comentario crítico de textos presenta porcentajes superiores a 65% en dos grupos de la asignatura 1, pero en el resto de los grupos su valor es más bien bajo. Por su parte, las actividades de simulación son las menos utilizadas.

Llama la atención que las actividades donde el alumnado debe intervenir en las clases (Exposición oral, Seminarios, Debates y diálogos, Tutoriales y Actividades de simulación) presenten medias claramente inferiores a las de Trabajo grupal y Exposición oral del profesorado.

Tabla 2.
Tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje por asignatura y grupo (en %)

Grupo	Asig 1	Asig 2	Asig 3	Asig 4	Asig 5	Asig 6	Asig 7	Asig 8	Asig 9	Media	DesvTi P
Debates y diálogos	A	86.	16.1	--	--	21.4	12.5	72.0	73.5	35.7	
	B	44.4	60.0	55.6	--	69.2	77.8	--	--	--	
	C	79.2	23.1	37.8	50.0	45.5	15.8	--	--	--	48.67 24.41
Exposición oral del profesorado	A	75.7	67.7	--	--	78.6	65.6	72.0	79.6	75.0	
	B	88.9	80.0	88.9	--	92.3	100.0	--	--	--	
	C	79.2	71.8	78.4	79.5	72.7	73.7	--	--	--	78.87 8.80
Exposición oral del alumnado	A	21.6	67.7	--	--	60.7	78.1	24.0	57.1	42.9	
	B	61.1	60.0	44.4	--	61.5	88.9	--	--	--	
	C	20.8	74.4	32.4	52.3	27.3	68.4	--	--	--	52.42 20.60
Trabajo grupal	A	8.1	71.0	--	--	75.0	75.0	72.0	85.7	73.2	
	B	77.8	80.0	88.9	--	92.3	100.0	--	--	--	

	C	18.9	82.1	78.4	70.5	79.5	89.5	--	--	--	73.22	23.23
Análisis y comentario crítico de textos	A	70.3	6.5	--	--	35.7	25.0	56.0	59.2	3.6		
	B	50.0	50.0	11.1	--	23.1	22.2	--	--	--		
	C	67.9	30.8	5.4	34.1	18.2	47.4	--	--	--	34.25	21.56
Realización de proyectos	A	0.0	29.0	--	--	53.6	28.1	48.0	67.3	48.2		
	B	5.6	30.0	55.6	--	76.9	88.9	--	--	--		
	C	3.8	25.6	48.6	45.5	65.9	31.6	--	--	--	41.79	24.86
Trabajo individual	A	45.9	3.2	--	--	32.1	0.0	64.0	63.3	44.6		
	B	55.6	40.0	77.8	--	84.6	11.1	--	--	--		
	C	64.2	23.1	54.1	50.0	59.1	23.7	--	--	--	44.24	24.45
Actividades de simulación dramatización	A	0.0	0.0	--	--	3.6	0.0	4.0	6.1	75.0		
	B	0.0	0.0	0.0	--	7.7	0.0	--	--	--		
	C	0.0	10.3	5.4	45.5		5.3	--	--	--	9.05	19.57
Actividades de investigación / búsqueda de información	A	37.8	41.9	--	--	50.0	46.9	64.0	46.9	32.1		
	B	27.8	40.0	44.4	--	61.5	66.7	--	--	--		
	C	41.5	56.4	35.1	38.6	52.3	60.5	--	--	--	46.91	11.36
Tutoriales	A	78.4	35.5	--	--	35.7	25.0	76.0	44.9	46.4		
	B	33.3	40.0	22.2	--	61.5	66.7	--	--	--		
	C	75.5	41.0	8.1	29.5	25.0	44.7	--	--	--	43.86	20.30
Seminarios	A	81.1	51.6	--	--	28.6	50.0	36.0	73.5	28.6		
	B	88.9	70.0	22.2	--	61.5	88.9	--	--	--		
	C	77.4	69.2	5.4	0.0	27.3	71.1	--	--	--	51.74	28.16

Procedimientos de evaluación. El procedimiento de evaluación más utilizado son los Trabajos grupales con una media superior a 75 (Tabla 3). Más del 75% del alumnado la señala en 13 de los grupos, presentando porcentajes inferiores a 20 en dos. La evaluación a través de Exposiciones de clase, Trabajos individuales y Entrevistas grupales constituye el segundo grupo con media en torno a 40. Sin embargo, presentan desviaciones típicas que superan la mitad de sus respectivas medias, lo que nos indica que su uso es muy dispar. Así, las Exposiciones en clase y los Trabajos individuales son utilizados en 6 grupos en más del 60%, mientras que en 5 grupos el uso es menor del 15%. Algo similar ocurre con las Entrevistas grupales: en tres grupos más del 60% del alumnado dice que son utilizadas, en tanto que en un grupo la señala menos del 5%.

El conjunto de procedimientos menos utilizados tiene en común su carácter individual y el constituir modalidades de examen: Examen de desarrollo sin material, de preguntas cortas, práctico, tipo test, de desarrollo con material, además de la Entrevista individual. En

la mayoría de los casos la desviación típica supera su media, lo cual indica que, además de ser poco utilizados, lo son de forma muy desigual en los distintos grupos.

Tabla 3.
Tipo de procedimientos de evaluación por asignatura y grupo (en %)

	Grupo	Asig 1	Asig 2	Asig 3	Asig 4	Asig 5	Asig 6	Asig 7	Asig 8	Asig 9	Media	DesvTi P
Examen de preguntas cortas	A	21.6	-	--	--	7.1	-	8.0	16.3	30.4		
	B	72.2	60.0	11.1	--	7.7	-	--	--	--		
	C	18.9	2.6	10.8	13.6	2.3	2.6	--	--	--	15.84	20.18
Examen de desarrollo sin material	A	73.0	-	--	--	3.6	-	72.0	6.1	8.9		
	B	55.6	30.0	11.1	--	15.4	-	--	--	--		
	C	73.6	-	5.4	11.4	-	-	--	--	--	20.34	27.79
Examen tipo test	A	5.4	-	--	--	3.6	-	-	6.1	66.1		
	B	22.2	-	11.1	--	-	-	--	--	--		
	C	3.8	-	-	-	2.3	-	--	--	--	6.70	15.86
Examen de desarrollo con material	A	2.7	-	--	--	-	-	-	10.2	1.8		
	B	-	20.0	11.1	--	-	-	--	--	--		
	C	-	-	18.9	-	-	-	--	--	--	3.59	6.70
Examen práctico	A	5.4	-	--	--	10.7	6.3	8.0	10.2	39.3		
	B	11.1	-	11.1	--	7.7	11.1	--	--	--		
	C	15.1	5.1	2.7	6.8	6.8	5.3	--	--	--	9.04	8.53
Trabajos individuales	A	37.8	3.2	--	--	50.0	9.4	68.0	61.2	44.6		
	B	27.8	10.0	77.8	--	53.8	-	--	--	--		
	C	62.3	10.3	64.9	56.8	65.9	13.2	--	--	--	39.83	26.11
Trabajos grupales	A	16.2	83.9	--	--	89.3	87.5	68.0	81.6	82.1		
	B	66.7	60.0	88.9	--	100.0	100.0	--	--	--		
	C	20.8	89.7	86.5	77.3	86.4	94.7	--	--	--	76.64	23.69
Exposiciones en clase	A	2.7	51.6	--	--	46.4	62.5	12.0	40.8	51.8		
	B	66.7	70.0	-	--	61.5	66.7	--	--	--		
	C	3.8	76.9	8.1	61.4	6.8	63.2	--	--	--	41.83	27.77
Entrevistas individuales	A	75.7	3.2	--	--	3.6	3.1	8.0	16.3	14.3		
	B	11.1	10.0	-	--	15.4	-	--	--	--		

	C	67.9	-	-	4.5	2.3	-	--	--	--	13.08	22.12
Entrevistas grupales	A	75.7	38.7	--	--	42.9	46.9	24.0	36.7	57.1		
	B	38.9	20.0	-	--	15.4	22.2	--	--	--		
	C	64.2	66.7	2.7	45.5	18.2	52.6	--	--	--	37.13	21.72

Actividades del alumnado en su proceso de aprendizaje. La media de las distintas actividades que el alumnado utiliza en su proceso de aprendizaje es inferior a 50 (Tabla 4). Las actividades que presentan medias más elevadas son: Hacer resúmenes, Hacer esquemas y Elaborar mis propios apuntes. Todas ellas actividades básicas de estudio, de carácter individual y de naturaleza fundamentalmente reproductiva, orientadas no a la producción de conocimiento sino a la organización del conocimiento con el propósito de asimilarlo y/o reproducirlo.

En la actividad Resúmenes los porcentajes son iguales o superiores a 50 en 8 grupos e inferiores a 50 en 10 de los 18 grupos. Algo similar ocurre con la actividad Hacer esquemas, que el alumnado señala en un 50% o más en 7 grupos y en un porcentaje inferior a 50 en 11 de los 18 grupos. Elaborar apuntes es señalada por el 50% o más en 4 de los grupos, por entre el 30 y el 50% en 10 grupos y por menos del 30% en 4 de ellos.

La actividad Estudiar en grupo es la cuarta actividad en frecuencia de uso. Lo es en un porcentaje igual o superior al 50% en 5 grupos, entre 30-50% en 6 grupos y menos del 30% en 7 grupos. Las actividades Consultar información que busco y Consultar las referencias ofrecidas por el profesorado tienen una media similar entre sí, por debajo de 40. No obstante, la actividad Consultar referencias ofrecidas por el profesorado presenta una distribución más homogénea que Consultar información propia ya que tiene una $\sigma = 10.33$, la menor de todas las actividades. Ir a tutorías tiene una media inferior a 35 y supera el 40 % en 7 de los 18 grupos. La actividad menos utilizada, con diferencia, es Elaborar un diario con una media inferior a 20 y una $\sigma = 14.91$.

Que el alumnado utilice más las actividades básicas es un resultado esperable ya que son requisito previo de otras actividades más complejas. No obstante, también cabría esperar que, en el contexto del EEES, su frecuencia fuera menor que la encontrada. Por otro lado, las actividades más complejas muestran porcentajes muy bajos, por lo que todo apunta a que las exposiciones del profesorado o los materiales obligatorios son el objeto de los esquemas, los resúmenes y la elaboración de apuntes.

Tabla 4.
Actividades desarrolladas por el alumnado en su proceso de aprendizaje por asignatura y grupo (en %)

	Grupo	Asig 1	Asig 2	Asig 3	Asig 4	Asig 5	Asig 6	Asig 7	Asig 8	Asig 9	Media	Desv	Tip
Hacer resúmenes	A	70.3	29.0	--	--	50.0	31.3	52.0	59.2	48.2			
	B	94.4	60.0	44.4	--	46.2	55.6	--	--	--			
	C	71.7	25.6	35.1	45.5	43.2	36.8	--	--	--	49.92	17.10	

Hacer esquemas	A	73.0	16.1	--	--	42.9	21.9	24.0	46.9	48.2		
	B	72.2	60.0	66.7	--	53.8	55.6	--	--	--		
	C	69.8	20.5	29.7	38.6	34.1	21.1	--	--	--	44.17	19.41
Estudiar en grupo	A	48.6	25.8	--	--	28.6	21.9	0.0	36.7	25.0		
	B	66.7	50.0	44.4	--	53.8	55.6	--	--	--		
	C	52.8	43.6	18.9	45.5	25.0	42.1	--	--	--	38.06	16.54
Elaborar el diario	A	8.1	32.3	--	--	14.3	28.1	0.0	32.7	19.6		
	B	5.6	20.0	0.0	--	30.8	33.3	--	--	--		
	C	7.5	12.8	10.8	54.5	4.5	2.60	--	--	--	17.64	14.91
Ir a tutorías	A	37.8	19.4	--	--	28.6	12.5	32.0	44.9	19.6		
	B	44.4	30.0	22.2	--	46.2	55.6	--	--	--		
	C	47.2	41.0	8.1	50.0	22.7	39.5	--	--	--	33.43	13.78
Elaborar mis propios apuntes	A	64.9	22.6	--	--	42.9	21.9	24.0	38.8	35.7		
	B	72.2	20.0	33.3	--	53.8	33.3	--	--	--		
	C	50.9	30.8	37.8	38.6	43.2	34.2	--	--	--	38.83	14.31
Consultar referencias ofrecidas por el/la profesor/a	A	32.4	38.7	--	--	32.1	31.3	52.0	46.9	14.0		
	B	27.8	40.0	22.2	--	53.8	44.4	--	--	--		
	C	41.5	41.0	24.3	34.1	31.8	42.1	--	--	--	36.15	10.33
Consultar información que busco por mi cuenta	A	48.6	35.5	--	--	25.0	25.0	0.0	59.2	32.1		
	B	44.4	30.0	0.0	--	53.8	44.4	--	--	--		
	C	41.5	53.8	35.1	43.2	40.9	50.0	--	--	--	36.81	16.54

Materiales de estudio utilizados por el alumnado. Los Apuntes de clase son los materiales más utilizados en el conjunto de las asignaturas con una media superior a 70 (Tabla 5). Más del 70% del alumnado de 12 de los 18 grupos señaló que este material es el más utilizado, constituyéndose en la principal fuente de información para los estudiantes. Los Materiales ofrecidos por el profesorado son el segundo material en frecuencia de uso, con una media superior a 50. Sin embargo, como se puede comprobar en la Tabla 5, dicho uso varía en función del grupo y asignatura, oscilando entre más del 70% del alumnado en 3 grupos y menos del 50% en 5 grupos. Otros materiales que busca el alumnado por su cuenta tienen una media próxima a 40 y una gran variabilidad en función de la asignatura y grupo. Por último, el Libro de texto es el material menos utilizado y el que presenta mayor variabilidad entre los grupos.

Tabla 5.

Materiales de estudio utilizados por el alumnado por asignatura y grupo (en %)

	Grupo	Asig 1	Asig 2	Asig 3	Asig 4	Asig 5	Asig 6	Asig 7	Asig 8	Asig 9	Media	Desv	Tip
Los apuntes de clase	A	78.4	58.1	--	--	64.3	56.3	72.0	89.8	85.7			
	B	94.4	60.0	77.8	--	76.9	77.8	--	--	--			
	C	86.8	66.7	59.5	70.5	79.5	71.1	--	--	--	73.64	11.36	
El libro de texto	A	8.1	6.5	--	--	14.3	6.3	28.0	16.3	--			
	B	66.7	10.0	55.6	--	23.1	22.2	--	--	--			
	C	13.2	12.8	45.9	15.9	15.9	13.2	--	--	--	20.78	17.86	
Materiales ofrecidos por el profesorado	A	78.4	54.8	--	--	57.1	59.4	56.0	65.3	25.0			
	B	66.7	30.0	44.4	--	76.9	66.7	--	--	--			
	C	73.6	64.1	43.2	40.9	50.0	60.5	--	--	--	56.28	15.07	
Otros materiales que busco por mi cuenta	A	45.9	32.3	--	--	32.1	31.3	49.0	44.0	23.2			
	B	33.3	30.0	--	--	38.5	44.4	--	--	--			
	C	47.2	56.4	37.8	59.1	43.2	57.9	--	--	--	39.20	14.12	

Relaciones entre los elementos de las distintas dimensiones

En este apartado exploraremos las relaciones entre las variables de las distintas dimensiones abordadas. Para simplificar la presentación de los resultados hemos elaborado tres tablas que recogen las correlaciones significativas entre las diferentes variables estudiadas.

Correlaciones entre las Actividades docentes y los Procedimientos de evaluación. Al analizar la relación entre las actividades docentes y los procedimientos de evaluación encontramos dos conjuntos de actividades fácilmente identificables.

El primero está constituido por las actividades Exposición oral del alumnado, Trabajo grupal, Actividades de investigación y Realización de proyectos, actividades donde el alumnado tiene el protagonismo. Estas actividades correlacionan³ positivamente con el procedimiento de evaluación Trabajos grupales (Tabla 6). Además, las tres primeras correlacionan negativamente con uno o varios de los siguientes procedimientos de evaluación de carácter individual: Examen de preguntas cortas, Examen de desarrollo sin material, Examen tipo test, Trabajos individuales y Entrevistas individuales. Las actividades de enseñanza-aprendizaje Trabajo grupal y Realización de proyectos correlacionan negativamente con el procedimiento de evaluación Entrevistas grupales.

El segundo grupo de actividades está constituido por los Debates y diálogos, el Análisis y comentario crítico de textos, el Trabajo individual y los Tutoriales. Estas actividades correlacionan positivamente con uno o dos de los siguientes procedimientos de evaluación de

carácter individual: Entrevistas individuales, Examen de desarrollo sin material y Trabajos individuales. En este grupo, la actividad Trabajo individual correlaciona negativamente con el procedimiento de evaluación Exposiciones en clase, y la actividad Análisis y comentario crítico de textos lo hace con el procedimiento Trabajo grupal. Esto sugiere que las Exposiciones en clase, como procedimiento de evaluación, tuvieron carácter grupal. Por otro lado, parece normal que la actividad Análisis y comentario crítico de textos, una actividad eminentemente individual, correlacione negativamente con el procedimiento de evaluación Trabajos grupales.

Estos resultados sugieren la existencia de dos grupos de actividades de enseñanza-aprendizaje en función de la índole de los procedimientos de evaluación a ellas asociados: de carácter individual o de carácter grupal. En principio, esta distinción parece consistente pues las actividades de enseñanza-aprendizaje que implican tareas grupales del alumnado se suelen evaluar por medio de procedimientos de evaluación grupales y no con formas de evaluación individuales. Por su parte las actividades docentes que parecen centrarse en formas de trabajo individual del alumnado correlacionan positivamente con formas de evaluación individual y negativamente con formas de evaluación grupal.

Por otra parte, destaca que la Exposición oral del profesor, la actividad docente con mayor porcentaje de presencia, no correlacione con ningún procedimiento de evaluación. Por tanto, podría interpretarse que los procedimientos de evaluación se utilizan con independencia de la actividad más comúnmente empleada por los docentes. No obstante, como veremos más adelante, esto no ocurre exactamente así pues los procedimientos de evaluación sí correlacionan con productos procedentes de la Exposición Oral del profesorado.

Correlación entre las Actividades docentes y las Actividades del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Las relaciones entre actividades docentes y actividades del alumnado en su proceso de aprendizaje no revelan patrones tan definidos como en el caso de los procedimientos de evaluación. No obstante, las actividades Debates y diálogos, Exposición oral del profesor, Análisis y comentarios de texto y Tutoriales correlacionan positivamente con Hacer resúmenes y Asistir a tutorías. La actividad Debates y diálogos correlaciona, además, con Hacer esquemas; la actividad Tutoriales con Consultar las referencias ofrecidas por el profesor y la actividad Exposición oral del profesor con Estudio en grupo y Hacer esquemas (Tabla 6).

Parece, pues, que la realización por el alumnado de actividades más variadas está asociada a actividades docentes menos usuales. En especial sorprende que la actividad trabajo en grupo no correlacione positivamente con actividad de aprendizaje alguna, máxime si consideramos que es la segunda actividad docente en función de su uso.

Por otra parte, la actividad Trabajo individual correlaciona positivamente con la Elaboración de apuntes y la actividad Seminarios correlaciona con Estudiar en grupo, mientras que las Actividades de investigación y búsqueda de información lo hacen con la Consulta de las referencias ofrecidas por el profesor. Esto sugiere que el alumnado tiende a basar sus actividades de investigación en referencias ofrecidas por el profesor más que en materiales buscados autónomamente.

Correlación entre las Actividades docentes y los Materiales utilizados por el alumnado. Las correlaciones entre las actividades docentes y los materiales utilizados por el alumnado presentan dos grandes patrones (Tabla 6). Por un lado, las actividades de naturaleza más bien abierta y que requieren cierto grado de elaboración del discurso oral o escrito (Análisis y comentario de textos, Tutoriales y Seminarios) están relacionadas con el

uso de Materiales ofrecidos por el profesorado. Por otro lado, actividades de naturaleza más cerrada están relacionadas con materiales más tradicionales. Así, la Exposición oral del profesor, Trabajo individual y Realización de proyectos están relacionadas con el uso del Libro de texto; Trabajo individual y Debates y diálogos lo están con los Apuntes de clase.

En una primera lectura sorprende la correlación positiva entre el uso del Libro de texto y la Realización de proyectos. Sin embargo, la correlación encontrada entre las Actividades de investigación y búsqueda de información y la Consulta de referencias ofrecidas por el profesor apunta que el alumnado encuestado tiende a basar su trabajo (tanto en Actividades de investigación y búsqueda de información como en la Realización de proyectos) en fuentes ofrecidas por el profesor más que en material buscado de manera autónoma.

Tabla 6.

Correlaciones significativas entre las actividades docentes y los procedimientos de evaluación, las actividades realizadas por el alumnado y los materiales utilizados

	Actividades docentes									
	Debates y diálogos	Exposición oral profesor	Exposición oral alumno	Trabajo grupal	Análisis y comentario de textos	Realización proyectos	Trabajo individual	Actividades investigación	Tutoriales	Seminarios
Procedimientos de evaluación										
Examen preguntas cortas			-.364(*)					-.492(**)		
Examen desarrollo sin material			-.482(**)		.435(*)		.509(**)	-.492(**)		
Examen tipo test								-.414(*)		
Trabajos individuales			-.582(**)				.660(**)			
Trabajos grupales			.485(**)	.572(**)	-.349(*)	.433(*)		.520(**)		
Exposiciones en clase			.603(**)				-.393(*)			
Entrevistas individuales	.426(*)		-.358(*)	-.380(*)	.461(**)				.461(**)	
Entrevistas grupales				-.393(*)		-.516(**)				
Actividades realizadas por el alumnado										
Hacer resúmenes	.542(**)	.420(*)			.459(**)				.367(*)	
Hacer esquemas	.503(**)	.564(**)								
Estudiar en grupo		.559(**)								.449(**)
Ir a tutorías	.438(*)	.393(*)			.380(*)				.420(*)	
Elaborar apuntes							.420(*)			

La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES: ¿Una brecha peligrosa?

Consultar referencias ofrecidas por profes							.525(**)	.538(**)
Materiales utilizados por el alumnado								
Los apuntes de clase	.407(*)						.380(*)	
El libro de texto		.436(*)			.349(*)		.454(**)	
Materiales ofrecidos por el profesorado				.414(*)				.428(*) .614(**)

4. (*) $p \leq .05$ / (**) $p \leq .001$

Correlaciones entre los Procedimientos de evaluación y las Actividades del alumnado en su proceso de aprendizaje. Los procedimientos de evaluación individual (Examen de preguntas cortas, Examen de desarrollo sin material, Examen tipo test, Examen práctico y Entrevistas individuales) correlacionan positivamente con las actividades, más frecuentes del alumnado: Hacer resúmenes y Hacer esquemas (Tablas 7). Además, el Examen tipo test y las Entrevistas individuales correlacionan también con la actividad Elaborar apuntes. Esta coherencia entre procedimientos de evaluación individual y actividad del alumno se ve reforzada con algunas correlaciones negativas: el examen Tipo test correlaciona negativamente con la Consulta de referencias ofrecidas por el profesorado y la evaluación por medio del Trabajo grupal correlaciona negativamente con Hacer resúmenes. Por otra parte, el procedimiento de evaluación Trabajos individuales correlaciona negativamente con Elaborar diarios.

Los procedimientos de evaluación de carácter individual correlacionan positivamente con dos procedimientos básicos de estudio individual: Hacer resúmenes y Hacer esquemas. Por otra parte, las actividades del alumnado más elaboradas, como Consultar referencias ofrecidas por el profesorado no correlacionan positivamente con ningún procedimiento de evaluación. Esto último cabría interpretarlo como que dichas actividades no parecen estar conectadas con las tareas y procedimientos de evaluación.

Correlaciones entre los Procedimientos de evaluación y los Materiales utilizados por el alumnado. Los procedimientos de evaluación de carácter individual (Examen de preguntas cortas, Examen tipo test, Examen práctico y Entrevistas individuales) correlacionan positivamente con el material Apuntes de clase. Por otra parte, el Trabajo individual correlaciona positivamente con el uso del Libro de texto, mientras que la Entrevista grupal lo hace de forma negativa con ese material (Tabla 7).

Llama la atención la presencia de escasas correlaciones significativas y que éstas se establezcan entre procedimientos de evaluación de tipo individual y materiales de uso también individual que ofrecen conocimiento elaborado y de fácil reproducción (Apuntes de clase y Libro de texto). Estas relaciones se ven reforzadas por la inexistencia de relaciones significativas entre los procedimientos de evaluación y materiales más abiertos, no pensados ni producidos específicamente para la asignatura o para la docencia (Materiales ofrecidos por el profesor o Materiales buscados por el alumnado).

Tabla 7.
Correlaciones significativas entre los procedimientos de evaluación y las actividades realizadas por el alumnado en su proceso de aprendizaje y los materiales utilizados

	Procedimientos de evaluación								
	Examen de preguntas cortas	Examen de desarrollo sin material	Examen tipo test	Examen práctico	Trabajos individuales	Trabajos grupales	Exposiciones en clase	Entrevistas individuales	Entrevistas grupales
Actividades realizadas por el alumnado									
Hacer resúmenes	.698(**)	.747(**)	.504(*)	.518(*)		-.596(**)		.708(**)	
Hacer esquemas	.695(**)	.701(**)	.615(**)	.537(*)				.554(*)	
Elaborar diario					-.494(*)				
Elaborar apuntes			.536(*)					.504(*)	
Consultar las referencias ofrecidas por profes			-.472(*)						
Materiales utilizados por el alumnado									
Los apuntes de clase	.509(*)		.754(**)	.717(**)				.494(*)	
El libro de texto					.542(*)				-.652(**)

(*) $p \leq .05$ / (**) $p \leq .001$

Correlaciones entre las Actividades del alumnado en su proceso de aprendizaje y los Materiales utilizados por el alumnado. De forma global, los materiales ofrecidos por el profesorado o elaborados por el alumnado a partir de sus clases y apuntes correlacionan con un mayor número de actividades del alumnado que los materiales buscados por el alumnado (Tabla 8). Así, los materiales ofrecidos por el profesorado correlacionan con Estudiar en grupo, Asistir a tutorías, Elaborar apuntes, Consultar referencias ofrecidas por el profesor y Consultar información que busca el alumno por su cuenta. Los Apuntes de clase correlacionan con cuatro actividades: Estudiar en grupo, Asistir a tutorías, Elaborar mis propios apuntes, Consultar referencias ofrecidas por el profesor y Consultar información que busca por su cuenta. Por último, los Materiales que busca el alumnado correlacionan con Asistir a tutorías, Consultar referencias ofrecidas por el profesor y Consultar información que busca por su cuenta.

Tabla 8.
Correlaciones significativas entre las actividades realizadas por el alumnado en su proceso de aprendizaje y los materiales utilizados.

	Materiales utilizados por el alumnado		
	Apuntes de clase	Materiales ofrecidos por el profesorado	Materiales que busca el alumnado
Actividades realizadas por el alumnado			
Hacer resúmenes	.652(**)		
Hacer esquemas	.637(**)		
Estudiar en grupo		.524(*)	
Asistir a tutorías	.475(*)	.568(*)	.643(**)
Elaborar mis propios apuntes	.659(**)	.503(*)	
Consultar referencias ofrecidas por el profesorado		.500(*)	.600(**)
Consultar información que busco por mi cuenta		.622(**)	.569(*)

(*) $p \leq .05$ / (**) $p \leq .001$

Estos resultados indican una fuerte relación entre uso de Materiales buscados por el alumnado u ofrecidos por el profesorado y la Asistencia a tutorías. Esto significa que cierto grupo de estudiantes asiste a tutorías y utiliza referencias lo cual puede considerarse como un indicador de profundización en la materia. No obstante, otra explicación compatible puede ser que, en algunos grupos, la asistencia a tutorías esté ligada al uso de materiales de referencia ofrecidos por el profesorado o buscados por el propio alumnado. En cualquier caso, Ir a tutorías correlaciona positivamente con el uso de los tres materiales señalados en la Tabla 8.

5. Discusión y conclusiones

En primer lugar, llama la atención que, según la percepción del alumnado, la actividad de enseñanza-aprendizaje más presente en las aulas sea la Exposición oral del profesorado. Por su parte, las actividades donde el alumnado debe intervenir en el aula (Exposición oral del alumnado, Seminarios, Debates y diálogos, Tutoriales y Actividades de simulación) o solucionar un problema (Análisis y búsqueda de información, Realización de proyectos) presentan medias claramente inferiores a las del Trabajo grupal y la Exposición oral del profesorado.

Estos resultados parecen incoherentes con las propuestas pedagógicas del EEES y con el modelo que se intenta llevar a la práctica que otorga al trabajo del alumno un lugar más relevante en el proceso de adquisición de competencias (Villa, Campo, Arranz, Villa y García, 2013). Esta es la piedra de toque del actual cambio en la docencia universitaria. Nuestros resultados indican que se debe prestar mayor atención a su efectiva puesta en práctica. Difícilmente el alumnado podrá adquirir competencias en un contexto de enseñanza-aprendizaje donde su papel principal en las aulas sea escuchar la voz del profesorado.

La segunda actividad más común es el Trabajo en grupo, con porcentajes similares a la Exposición oral del profesor pero también con una mayor dispersión. Cabe esperar que en el Trabajo en grupo se ponga en juego un conjunto más amplio de competencias. En cualquier caso, el instrumento utilizado no permite discriminar qué tipo de trabajo grupal se realizaba en cada grupo-clase.

Respecto al trabajo autónomo del alumnado, la frecuencia de uso de los materiales refuerza la idea de que el alumnado utiliza al profesorado como fuente principal de conocimiento. Los apuntes son el material más empleado y la consulta de otras referencias es un recurso poco utilizado.

Es sorprendente que ninguna de las actividades de estudio del alumnado presente una media superior a 50. Las medias más altas corresponden a actividades básicas de estudio (Hacer resúmenes, Hacer esquemas y Elaborar apuntes), por lo que las actividades de estudio relacionadas con competencias más elaboradas (Estudiar en grupo, Asistir a tutorías, Elaborar mis propios apuntes, Consultar referencias ofrecidas por el profesorado y Consultar información que busco por mi cuenta) parecen estar teniendo menos peso en el proceso de estudio del alumnado del que deberían representar.

Los resultados indican que el alumnado tiende a depender en su aprendizaje de la exposición oral o de los materiales que el profesorado elabora u ofrece y no parece dedicar demasiado esfuerzo a la búsqueda y análisis de información. Esto plantea interrogantes sobre el grado en que la docencia está contribuyendo al desarrollo del trabajo autónomo del alumnado. Hay investigaciones recientes que han corroborado que en la docencia universitaria en el EEES permanecen constantes tareas asimilativas y que configuran la mayor parte de las actividades de aprendizaje del alumnado (Marcelo, Yot, Sánchez, Murillo y Mayor, 2011; De-Juanas y Beltrán, 2014).

El estudio de las relaciones entre los elementos que componen las distintas dimensiones corrobora las incoherencias mostradas por el análisis de las frecuencias de las diferentes actividades. Entre las correlaciones observadas destacan las escasas relaciones positivas que se establecen entre las actividades docentes (Exposición oral del profesor, Trabajo grupal y Exposición oral del alumnado) y los procedimientos de evaluación más frecuentes (Trabajos grupales, Exposiciones en clase y Trabajos individuales). De tal manera

que la actividad docente más frecuente no presenta correlaciones significativas con ningún procedimiento de evaluación. Si bien es cierto que existe correlación positiva entre la actividad docente Trabajo grupal y el procedimiento Trabajos grupales, así como entre la actividad Exposición oral del alumnado y los procedimientos Trabajos grupales y Exposiciones en clase, estas actividades docentes, no sólo no correlacionan positivamente con ningún otro procedimiento de evaluación sino que lo hacen negativamente con varios de ellos. Estos resultados pueden ser un indicio de que en estas actividades docentes, al igual que en la Realización de proyectos y Actividades de investigación, se evalúa su producto, entrega del trabajo grupal, o su propia ejecución, en el caso de las exposiciones orales, y no su proceso. En contraste, las actividades docentes (Entrevista individual, Análisis y comentario de textos, Trabajo individual y Tutoriales) que, en buena lógica implican necesariamente la evaluación del trabajo individual del alumno, menos frecuentes, correlacionan con procedimientos de evaluación individual (Examen de desarrollo sin material, Trabajos y Entrevistas individuales). Estos resultados subrayan que los cambios en las experiencias de aprendizaje del alumnado deberían ir acompañadas de cambios en la evaluación (Martínez, Cegarra y Rubio, 2012). Así mismo, ponen de relieve la necesidad de ofrecer al alumnado retroalimentación acerca de su trabajo a lo largo del proceso de aprendizaje (Ion, Silva y Cano, 2013).

Si conectamos estas interpretaciones con las relaciones que se establecen entre las actividades docentes y las actividades realizadas por el alumnado, encontramos que la Exposición oral del profesor correlaciona con las dos actividades discentes más frecuentes (Hacer resúmenes y Hacer esquemas), mientras que las actividades discentes Trabajo en grupo y Exposiciones orales no correlacionan con ninguna de ellas. De esto, cabe concluir que la Exposición oral del profesor parece funcionar como catalizador del trabajo del alumnado en contraste con las otras actividades más frecuentes (Trabajo en grupo y Exposiciones orales del alumnado). Esto es especialmente relevante si observamos (Tabla 6) que actividades docentes menos frecuentes (Debates y diálogos, Tutoriales, y Análisis y comentario de textos) correlacionan con más cantidad de actividades del alumnado.

Al tomar cierta distancia de los resultados y analizar las relaciones entre los elementos de las dimensiones objeto de análisis (actividades de enseñanza-aprendizaje, procedimientos de evaluación, actividades realizadas por el alumnado y materiales utilizados por el alumnado) encontramos que, entre las tres actividades docentes más frecuentes, sólo la Exposición oral del profesorado se relaciona con un material utilizado por el alumnado: el libro de texto. Curiosamente, el material más cerrado disponible para el alumnado. Y, de nuevo, las actividades docentes minoritarias se relacionan más con los materiales utilizados por el alumnado. Las relaciones entre las actividades realizadas por el alumnado y los materiales utilizados por el alumnado muestran que las más comunes entre ellas (Hacer resúmenes, Hacer esquemas, Elaborar mis propios apuntes) se relacionan con los materiales que ofrece el profesor, a través de sus clases, apuntes de clase o los materiales que da al alumnado.

En consecuencia, la Exposición oral del profesor no sólo es la actividad docente más frecuente sino que vertebra el trabajo del alumnado. Cabe preguntarse si la aparición del trabajo en grupo sea más bien consecuencia de las dinámicas propias establecidas en los horarios, que distinguen formalmente entre clases teóricas y prácticas, que una forma de trabajo asumida realmente por el alumnado. En consecuencia, es pertinente plantear si institucionalmente debemos seguir, como se hace en numerosas facultades, manteniendo en los horarios la diferencia entre clases teóricas y prácticas sin más, o, más bien, deberíamos incluir referencias más claras a su contenido, al número de alumnos al que va dirigido y,

sobre todo, al tipo de tareas que conllevan. Pues si bien es cierto que un cambio en las estructuras no provoca de forma inmediata un cambio en las prácticas de aula, cabe esperar que lo facilite.

Los resultados obtenidos ponen en la palestra la necesidad de prestar atención a la evaluación del trabajo del alumno como sujeto individual. La ausencia de relaciones entre las actividades de enseñanza-aprendizaje Trabajo Grupal y la Exposición Oral del alumnado, por un lado, y las actividades realizadas y los materiales utilizados por el alumnado, por otro, plantea la cuestión de qué tipo de actividades de estudio y aprendizaje y qué materiales utiliza el alumnado al realizar ambas actividades.

Pensando en futuros estudios e investigaciones parece necesario investigar con más profundidad en la actividad de enseñanza-aprendizaje Trabajo Grupal y en el procedimiento de evaluación afín, Trabajos grupales. Para ello sería, quizás, conveniente concretar su definición o incluir varios tipos de trabajo grupal, y ampliar también la gama de procedimientos de evaluación, actividades utilizadas por el alumnado y materiales utilizados por éste potencialmente asociados al Trabajo Grupal.

También, es preciso revisar y repensar los procesos de implantación de los nuevos Grados, tanto desde la investigación como desde la gestión. La investigación debería explorar con detalle los procesos de trabajo autónomo que desarrolla el alumnado “fuera de las horas de clase”: a qué dedica su tiempo de estudio, cómo organiza su estudio. La asunción del EEES supone aceptar que, al menos, tres quintas partes de los créditos ofrecidos por las universidades son de trabajo autónomo del alumnado por lo que se hace imprescindible conocer a qué se dedica este tiempo como punto de arranque para procesos institucionales básicos como la certificación, pero también para procesos institucionales vitales como la mejora (Pérez, Quijano y Ocaña, 2013; Margalef, 2004).

Por otra parte, es preciso seguir indagando entre las relaciones que se producen o no entre las tareas que constituyen el trabajo docente y discente. Hay que conectar las actividades de profesorado y alumnado. No podemos seguir procediendo como si el trabajo docente estuviera al margen del trabajo que despliega el alumnado.

Parece necesario que las facultades y las universidades tengan en cuenta estas relaciones para mejorar sus procesos educativos. Facilitar otra forma de trabajo docente y discente en la universidad no va a ser consecuencia directa de la investigación, pero sí de decisiones de gestión universitaria que cuenten con los resultados de la investigación (Escudero, 2005; Urionabarrenetxea y García, 2013; Yániz, 2004).

Referencias

- Álvarez, B.; González, C. y García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 2. Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/2
- Apple, M. W. (1984). Economía política de la publicación de libros de texto. *Revista de Educación*, 275 (septiembre-diciembre), 43-62.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Apple, M. W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301 (mayo-agosto), 109-126.

- Armengol, C. y Castro, D. (2003-2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: Reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València. Publicacions de la Universitat de València.
- Ballesta, F.J.; Izquierdo, T. y Romero, B.E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29, nº 2, 353-368.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa (1ª reimpresión).
- De-Juanas, A. y Beltrán, J. (2014). Valoraciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educacion XX1*, 17,1, 59-82. doi: 105944/educxx1.17.1.10705
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Doyle, W. (1979). How Do Teaching Effects Occur? [microfilm]ED178543.
- Doyle, W. (1986). Content representation in teachers' definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 365-379.
- Doyle, W. & Carter, K. (1984). Academic Tasks in Classrooms, *Curriculum Inquiry*, Vol. 14, No. 2 (Summer), 129-149.
- Escudero, J. M. (2005). EL Espacio Europeo de Educación Superior: Avisos a navegantes desde la teoría del cambio. Ponencia en las *III Jornadas Universitarias sobre Docencia Universitaria* "Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza Universitaria". Murcia. Recuperado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/iii-jornadas-avisos-navegantes.pdf>
- Fernández, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la Universidad. *Teoría de la Educación*, 20, 275-312.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B.; Fernández, A. y Jiménez, M.A. (2007). Modelos docentes del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*, 19, 167-189.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M. y Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1992). Diseño del *currículum*, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 224-264.
- Gimeno, J. (1996). Textos y democracia cultural: Estrategias de recentralización en un contexto de desregulaciones. En Pereyra, M. A. y otros (comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 353-391.
- Gimeno, M. y Gallego S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología, *Psicodidáctica*, 12(1), 7-28.
- Hernández, F.; Rosário, P. y Cuesta, J.D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.

- Ion, G.; Silva, P. y Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios, *Revista Profesorado*, 17(2), 283-301. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL4.pdf>.
- Johnsen, E. B. (1996). Libros de texto en el calidoscopio. Barcelona: Pomares-Corredor.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- Marcelo, C.; Yot, C.; Sánchez, M.; Murillo, P. Y Mayor, C. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de aprendizaje, *Revista Profesorado*, 15(2), 181-198. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL1.pdf>.
- Margalef García, Leonor (2004). Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea, *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1124Garcia.pdf>
- Martínez, A.; Cegarra, J.G. y Rubio, J.A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación docente, *Revista Profesorado*, 16(2), 373-386. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL5.pdf>.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, nº 15, pp. 91-111. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_15_04.pdf
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen XIV, Número 41, abril-junio, 563-591. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART41009&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n041/pdf/41009.pdf>
- Murillo, F.J.; Martínez, C.A. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>
- Pérez, M.; Quijano, R. y Ocaña, M^a T. (2013). El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Educatio Siglo XXI*, 31, 2, 235-254.
- Rodríguez, J.A. y Santana, P.J. (2010). Un instrumento para la evaluación de las experiencias del alumnado en los nuevos Grados. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La Formación del Profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Universidad de Murcia, 9 al 11 de diciembre.
- Rosário, P., Mourão, R.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J; Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, número extraordinario, 34-53.
- Santana, P.J.; Rodríguez, J.A. y Barroso, C. (2009). Análisis de las experiencias de aprendizaje del alumnado en un proyecto piloto de experimentación del crédito europeo en Pedagogía. *Revista Profesorado*, 13, 3, 299-315. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133COL2.pdf>
- Urionabarrenetxea, S. y García, D. (2013). Factores dependientes de la gestión universitaria como determinantes del rendimiento del alumno: un análisis multivariante. *Revista de Educación*, 361, 456-489.
- Villa, A.; Campo, L.; Arranz, S.; Villa, O. y García, A. (2013). Valoración del profesorado de Magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado, *Revista Profesorado*, 17(3), 36-55. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART2.pdf>.

Yániz, C. (2004). Convergencia europea en las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas. En, *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 4. Nº 1. Recuperado de en http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/yaniz_planificacion.pdf.

Notas

¹ La Declaración de Bolonia puede consultarse en inglés en:

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF

² RPI: Nº de asiento registral 00/2008/523.

³ Cuando se afirma que ciertas variables correlacionan debe entenderse que lo hacen significativamente, ya sea de modo positivo o negativo.