



VOL. 13, Nº 3 (2009)

ISSN 1138-414X (edición papel)

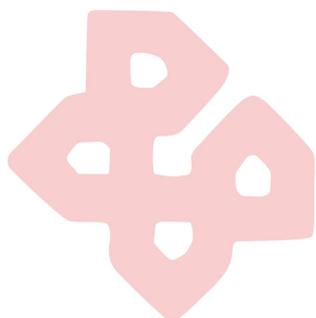
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 10/01/2009

Fecha de aceptación 19/11/2009

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN UN PROYECTO DE EXPERIMENTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO EN PEDAGOGÍA

*An Analysis of Students Learning Experiences in an European Credit
Experimental Project in the Degree of Education*



*Pablo Joel Santana Bonilla, Juan A. Rodríguez
Hernández y Clara Barroso Jerez
Universidad de La Laguna
E-mail: psantana@ull.es*

Resumen:

El objetivo principal de este artículo es analizar las experiencias de aprendizaje del alumnado - estudiantes de 3º de Pedagogía- que participó durante el curso 2005/06 en un proyecto de experimentación del crédito europeo en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

Para tal fin se diseñaron dos cuestionarios sobre las experiencias de aprendizaje del alumnado durante el curso anterior (2º) y en el Proyecto (3º). Los encuestados manifestaron dedicar menos tiempo a la asistencia a actividades presenciales y más a trabajo en grupo en el Proyecto.

Además, un mayor porcentaje de alumnado señaló estudiar de modo continuado a lo largo del curso. Según el alumnado, en el Proyecto se utilizaron con mayor frecuencia las actividades de investigación y búsqueda de información que el curso anterior; la exposición oral del profesor siguió siendo la predominante.

La reflexión sobre la experimentación sugiere que el éxito en la implantación del sistema europeo de créditos (European Credit Transfer System o ECTS) está asociado a cambios en la cultura del alumnado y del profesorado, pero también en la cultura organizativa de las Facultades que deberán prestar mayor atención a la configuración, desarrollo y evaluación de cada título.

Palabras clave: *experiencias de aprendizaje, alumnado universitario, crédito europeo, evaluación de programas, innovación pedagógica.*

Abstract:

The aim of this paper is to compare the learning experiences of a group of students before and after their participation in an experimental Project aimed to implement the European Credit Transfer System (ECTS) in the Faculty of Education of La Laguna University.

In order to achieve that purpose we designed two questionnaires filled by the same group of students about their learning experiences in the second year of the Bachelor Degree in Education and in the Pilot Project (third year). The results revealed that students in the Project spent fewer hours attending classes but more hours working with colleagues. Moreover, a greater percentage of students said they studied through the semester not just for exams. The activities of research and information search were more used in the Project; lecturing remained dominant. The reflection about the experimentation suggests that the success in the implementation of the ECTS is associated with changes in students' culture as well as teachers' culture. But changes are also needed in the organizational culture of university schools and colleges which should pay closer attention to the process of shaping, developing and evaluating each degree.

Key words: *learning experiences, higher education students, European Credit Transfer System (ECTS), program evaluation, educational change.*

El propósito principal del estudio que presentamos es comparar las experiencias de aprendizaje de un grupo de estudiantes antes y después de haber participado en un Proyecto de experimentación del crédito europeo (de aquí en adelante Proyecto). Dicha comparación se realizó en los siguientes ámbitos: tiempo de estudio y su organización, tiempo semanal de asistencia a clases, actividades de clase, uso de las tutorías y procedimientos de evaluación.

Comenzamos describiendo el contexto en el que se desarrolló la experiencia y presentando el marco de evaluación del Proyecto. Luego se explicamos la metodología utilizada. Y, finalmente, resumimos los principales resultados y conclusiones y esbozamos algunas implicaciones de cara a la implantación del nuevo sistema europeo de créditos (European Credit Transfer System o ECTS).

1. El Proyecto y su contexto institucional

La filosofía del ECTS supone el cambio de una metodología focalizada en la enseñanza y en la acción del profesor a una metodología centrada en el aprendizaje del alumnado. Esto requiere nuevas formas de organización docente, de interacción con los estudiantes y de propuestas docentes que impliquen a los estudiantes en procesos de aprendizaje significativo. En consecuencia, la asunción de la filosofía del ECTS supone para el alumnado una mayor inversión de tiempo e implicación en el aprendizaje. Este cambio no hace irrelevante la figura del profesor, más bien le atribuye un papel diferente, en el que adquieren especial relevancia la planificación de tareas que promuevan el aprendizaje, y las funciones de guía y supervisión del aprendizaje del alumnado (Armengol y Castro 2003-2004; De Miguel, 2006).

Además, como ha señalado la CRUE (2004), la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requerirá del alumnado la adquisición y desarrollo de habilidades y actitudes que no han sido especialmente tenidas en cuenta en la enseñanza universitaria,

como: el empleo instrumental de una segunda o tercera lengua (según comunidades); la capacidad de buscar y manejar información; el uso competente de las TIC; la capacidad de trabajar en equipo; la habilidad de gestión del tiempo y responsabilidad sobre el propio trabajo, además de un nivel de conocimientos adecuado.

Desde un punto de vista institucional pueden identificarse, al menos, seis contextos anidados en el proceso de implantación del crédito europeo: el constituido por las decisiones que se toman en la Unión Europea sobre el EEES; el contexto de España cuyas decisiones corresponden al Gobierno del Estado y al Ministerio de Educación con el asesoramiento de la ANECA; el ámbito de cada Gobierno Autonómico, su respectiva Consejería de Educación y agencia de evaluación de las universidades; y el contexto de cada Universidad; y dentro de ellas cada Facultad y Departamento (Goñi, 2005).

A finales del curso 2004-05, un grupo de docentes de Tercer curso de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna decidió presentarse a la convocatoria de Proyectos Piloto de ECTS del curso 2005-06¹. El Proyecto fue diseñado y desarrollado por los profesores implicados sin la participación de las áreas de conocimiento y los Departamentos. La participación de la Facultad consistió en la aprobación de la propuesta por parte de la Junta, pero sin discusión sobre el contenido del proyecto o la conveniencia de su desarrollo en la Facultad.

El proyecto fue presentado al Vicerrectorado² y aprobado, desarrollándose durante el curso 2005-06. Abarcó 9 asignaturas y en él participaron 18 grupos de estudiantes y 12 docentes. Para el curso 2006-07 se extendió a asignaturas y profesorado de 4º de Pedagogía, y el curso siguiente se amplió a asignaturas y profesorado de 2º curso.

El objetivo general del Proyecto fue experimentar el ECTS en nueve asignaturas de Tercero de Pedagogía. A fin de establecer un espacio de coordinación e intercambio de experiencias se constituyó una comisión compuesta por los profesores que participaban en el Proyecto. Los objetivos específicos del Proyecto pueden resumirse en: (1) elaborar una propuesta de organización de las asignaturas del Proyecto; (2) desarrollar la propuesta elaborada; (3) evaluar la puesta en práctica; (4) ajustar la propuesta inicial de tareas del alumnado y del profesorado para la asignatura y el curso; (5) elaborar sugerencias para la organización de Tercero y de la Licenciatura según el ECTS, y (6) difundir la experiencia.

Desde el principio, el grupo de docentes juzgó necesaria la evaluación del proyecto para lo cual se propusieron los siguientes objetivos de evaluación: (a) conocer las expectativas y experiencias previas del alumnado respecto al ECTS; (b) estudiar la viabilidad del diseño de cada asignatura y de la propuesta conjunta de asignaturas; (c) conocer la satisfacción del alumnado y del profesorado con el Proyecto; (d) averiguar las necesidades de formación del profesorado participante; (e) indagar qué condiciones organizativas favorecen y dificultan el Proyecto, y (f) explorar los aprendizajes del alumnado que participa en el Proyecto.

¹ La Universidad de La Laguna ha venido realizando convocatorias anuales para el desarrollo de Proyectos Pilotos de ECTS desde el curso 2004-05. Para optar a estas convocatorias las propuestas deben ser aprobada en las respectivas Juntas de Facultad.

² El proyecto presentado con las guías docentes de las asignaturas puede consultarse en: http://www.ull.es/docencia/crediteuropeo/proy_piloto0506/pedagogia.pdf.

En la práctica la evaluación cubrió parcialmente los objetivos (a), (c) y (f). Los instrumentos de recogida de datos que se utilizaron para explorar las percepciones del alumnado fueron dos cuestionarios: el Cuestionario expectativas y experiencias previas del alumnado (EPA1) y el Cuestionario de experiencias de aprendizaje del alumnado (EPA2).

2. Método

Los cuestionarios EPA1 y EPA2 fueron elaborados *ad hoc* para evaluar dimensiones relevantes del perfil del alumnado y sus valoraciones sobre el proceso de implantación del Proyecto.

El primer cuestionario (EPA1) se elaboró con el objetivo de conocer las características del alumnado que se incorporaba al Proyecto y sus expectativas sobre esta innovación, así como sus experiencias de aprendizaje en Segundo. El cuestionario se organiza en dos grandes apartados: el primero destinado a explorar las expectativas del alumnado hacia el Proyecto, y el segundo orientado a recoger información sobre las características del alumnado, el uso de tutorías, la organización y el tiempo de estudio, y los procedimientos de evaluación y actividades de aprendizaje de las asignaturas de Segundo utilizados durante el curso anterior, así como su grado de utilidad.

El segundo cuestionario (EPA2) se diseñó con el propósito de conocer las opiniones del alumnado sobre su experiencia en el Proyecto. Comparte la estructura del EPA1 e incorpora algunas mejoras. Como este instrumento contó con el consentimiento del profesorado del Proyecto se pudieron confeccionar preguntas que indagasen sobre cada asignatura y grupo.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje sobre las que se preguntó en ambos cuestionarios fueron: debates, exposición oral del profesor; exposición oral del alumnado; trabajo en grupo, análisis y comentario de textos; realización de proyectos; trabajo individual; actividades de simulación, y actividades de investigación y búsqueda de información. En el cuestionario EPA2 se incluyeron dos actividades: seminarios y tutoriales, incorporadas por parte del profesorado del Proyecto en su práctica docente.

Los procedimientos de evaluación sobre los que se indagó en ambos cuestionarios fueron: examen de preguntas cortas; examen de desarrollo con material; prueba objetiva o tipo test; examen de desarrollo sin material; examen práctico; trabajos individuales; trabajos grupales y exposiciones en clase. Parte del profesorado del Proyecto utilizó entrevistas individuales y grupales como instrumentos de evaluación lo cual se incorporó al EPA2.

Procedimientos de recogida y análisis de los datos

Los cuestionarios fueron entregados por los profesores y cumplimentados por el alumnado de Tercero de Pedagogía. La recogida de datos del EPA1 se hizo en el mes de octubre de 2005 y la del EPA2 en junio de 2006. Los participantes en cada cuestionario no coincidieron totalmente debido a que los mismos fueron cumplimentados en distintos momentos del curso, debido al abandono de algunos estudiantes y a la incorporación de alumnado de Cuarto curso a las asignaturas optativas. Los datos fueron analizados con el SPSS13.

3. Resultados

3.1. Características del alumnado

Contestaron al cuestionario EPA1 (referido a su experiencia en Segundo) un total de 173 estudiantes, el 91,3% mujeres y el 8,7% hombres. La muestra del EPA2 (referido al Proyecto) la formaron 145 sujetos, de los cuales el 12% eran hombres y el 83% mujeres.

Para explorar la carga de trabajo del alumnado se preguntó, en el EPA2, por el número de asignaturas matriculadas de otros cursos. El 17,6% del alumnado manifestó que no se matriculó de asignaturas pendientes, y más del 60% señaló que estaba matriculado en 1 ó 2 asignaturas además de las de Tercero. La mayor sobrecarga de trabajo la tenía el 19,4% del alumnado que estaba matriculado en 3 o más asignaturas de cursos anteriores.

3.2. Tiempo de estudio y su organización

Para indagar sobre el tiempo de estudio y la organización del mismo por parte del alumnado se formularon tres cuestiones: una relativa al número de horas de clase a las que asistían por semana, otra referida al modo en que estudiaban -individualmente o en grupo- y otra referida a la forma en que enfocaban su estudio.

Respecto a las horas semanales de asistencia a clase, el análisis de los datos muestra diferencias significativas ($t(316)=4,105$; $p=,000$) entre las respuestas del EPA1 y del EPA2. En la Tabla 1 podemos comprobar que el alumnado dedicaba más horas semanales a la asistencia a clase en Segundo que en el Proyecto. Esto se observa con claridad en la categoría de respuestas “entre 21 y 30 horas”: mientras en Segundo se sitúa el 63% en el Proyecto lo hace sólo el 38,5%.

Tabla 1³. Horas semanales de asistencia a clase^{4*}

	<i>Menos de 5</i>	<i>Entre 6 y 10</i>	<i>Entre 11 y 20</i>	<i>Entre 21 y 30</i>	<i>Totales</i>
Segundo	,0	11,2	25,9	63,0	100,0
Proyecto	,7	15,4	39,2	38,5	100,0

Existe una diferencia significativa ($t(288)= -5,234$; $p=,000$) entre el Proyecto y Segundo en las horas semanales dedicadas al trabajo en grupo: los alumnos dicen dedicar más horas a esta actividad en el primer caso (Tabla 2). El alcance de la diferencia es perceptible observando la categoría de respuesta “de 1 a 2 horas”, donde el porcentaje de alumnado del EPA1 casi triplica al del EPA2, y el porcentaje de alumnado que manifestó trabajar más de 6 horas en grupo a la semana que en el Proyecto fue el doble.

³ Los valores de las tablas están indicados en %.

⁴ Los ítems con * son significativos con $p<,05$.

Tabla 2. Horas semanales de estudio

<i>Frecuencia/ Tipo de estudio</i>		<i>De 1 a 2</i>	<i>Entre 3 y 5</i>	<i>Entre 6 y 10</i>	<i>Entre 11 y 15</i>	<i>16 o más</i>	<i>Total</i>
Estudio personal	Segundo	29,8	43,3	19,9	6,4	0,6	100,0
	Proyecto	22,2	43,8	22,9	9,7	1,4	100,0
Trabajo en grupo*	Segundo	26,2	51,8	17,3	4,8	0,0	100,0
	Proyecto	9,9	41,5	36,6	8,5	3,5	100,0

Para averiguar cómo afronta el alumnado el estudio se hicieron tres preguntas (Tabla 3). Los resultados indican que hay diferencias significativas a favor del Proyecto entre las respuestas al ítem “estudio continuado a lo largo del curso” ($t(296)=-2,892$; $p=,004$). Estas diferencias resultan visibles si agrupamos las categorías nunca y a veces, donde se situó el 70,7% de las respuestas del EPA1 frente al 54,0% del EPA2. Agrupando las categorías casi siempre y siempre las respuestas del alumnado en el EPA2 suponen el 46,0% frente al 29,2% en el EPA1.

Tabla 3. Forma de enfocar su estudio

		<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>	<i>Total</i>
Estudio continuado a lo largo del curso*	Segundo	11,6	59,1	26,2	3,0	100,0
	Proyecto	7,2	46,8	37,4	8,6	100,0
Sólo preparo lo que exige el profesor	Segundo	12,1	31,5	41,6	14,8	100,0
	Proyecto	5,6	33,6	43,2	17,6	100,0
Estudio principalmente para los exámenes	Segundo	3,8	24,7	50,6	20,9	100,0
	Proyecto	6,9	32,3	40,0	20,8	100,0

3.3. Actividades de aprendizaje

También se investigó el tipo de actividades que realizó el alumnado en Segundo y en el Proyecto, preguntando la frecuencia de uso de diversas actividades.

El resultado de la comparación muestra que existen algunas diferencias significativas (Tabla 4). A juicio del alumnado, en Segundo eran más frecuentes las actividades de debates ($t(267)= 2,310$; $p=,022$), exposición oral del profesor ($t(248)= 5,152$; $p=,000$), trabajos grupales ($t(247)= 3,748$; $p=,000$), realización de comentarios de texto ($t(316)= 4,470$; $p=,000$), trabajo individual ($t(316) = 5,143$; $p=,000$) y simulación ($t(316) = 3,278$; $p=,001$). En el

Proyecto los datos indican una mayor frecuencia de las actividades de investigación y búsqueda de información [$t(260) = 3,328$; $p = ,001$].⁵

Tabla 4. Actividades de aprendizaje en las asignaturas

Frecuencia de la actividad		No contesta	En 1 ó 2 asignaturas	En 3 ó 4 asignaturas	En 5 o más asignaturas	Total
Debates*	Segundo	2,9	48,0	40,5	8,7	100,0
	Proyecto	14,5	51,7	19,3	14,5	100,0
Exposición oral del profesor *	Segundo	2,9	11,0	22,0	64,2	100,0
	Proyecto	15,9	26,9	10,3	46,9	100,0
Exposición oral del alumnado	Segundo	8,1	57,2	32,9	1,7	100,0
	Proyecto	25,5	28,3	32,4	13,8	100,0
Trabajo en grupo*	Segundo	3,5	11,6	46,2	38,7	100,0
	Proyecto	16,6	26,9	17,9	38,6	100,0
Análisis y comentario crítico de textos *	Segundo	5,8	50,9	31,2	12,1	100,0
	Proyecto	23,4	51,7	17,2	7,6	100,0
Realización de proyectos	Segundo	17,9	60,1	16,2	5,8	100,0
	Proyecto	28,3	41,4	15,2	15,2	100,0
Trabajo individual*	Segundo	6,4	32,4	37,0	24,3	100,0
	Proyecto	20,0	49,0	15,9	15,2	100,0
Actividades de simulación*	Segundo	41,0	55,5	2,9	,6	100,0
	Proyecto	60,7	37,2	1,4	,7	100,0
Actividades de investigación y búsqueda de información*	Segundo	10,4	28,9	47,4	13,3	100,0
	Proyecto	32,4	32,4	12,4	22,8	100,0
Seminarios ⁶	Proyecto	18,6	49,0	16,6	15,9	100
Tutoriales ⁷	Proyecto	13,8	42,8	29,7	13,8	100

⁵ Por otra parte, el alto porcentaje de respuestas en la categoría “no contesta” en el cuestionario EPA2 puede deberse al formato de respuesta utilizado en dicho cuestionario. En el EPA1 bastaba utilizar una de las siguientes categorías de respuesta: en 1 ó 2 asignaturas, en 3 ó 4 asignaturas, en 5 o más asignaturas, o no contestar. En el EPA2 debían contestar “sí” marcando el uso de cada actividad en cada asignatura o dejarlo en blanco, lo cual podría interpretarse como “no” o como “no sabe/no contesta”.

⁶ Sobre los Seminarios y los Tutoriales sólo se preguntó en el segundo cuestionario (EPA2).

A pesar de haber disminuido en su frecuencia, la exposición oral del profesor sigue siendo la actividad predominante en el Piloto: más de la mitad del alumnado señaló que estaba presente en 3 o más asignaturas (un 57,2%, frente al 86,2% en Segundo). La realización de proyectos y la exposición oral del alumnado parece que fueron actividades más frecuente en el Proyecto, aunque en ambos casos la diferencia no resultó estadísticamente significativa.

3.4. Tutorías

En cuanto a las tutorías se preguntó acerca de su uso, para qué se utilizaron, por qué se utilizaron, por qué razones no se utilizaron y el modo en que se realizaron. El uso de las tutorías fue más frecuente en el Proyecto ($t(308) = 3,145$; $p = ,002$): el 78,6% de los encuestados manifestó haberlas utilizado frente a un 64,2% en Segundo (Tabla 5).

Tabla 5. *Uso de las tutorías **

	No contesta	Sí	No	Totales
2º Pedagogía	1,7	64,2	34,1	100,0
Proyec. Piloto	2,8	78,6	18,6	100,0

Respecto a las razones del uso de las tutorías (Tabla 6), encontramos que existen diferencias significativas siendo la resolución de dudas sobre el contenido de las asignaturas un motivo más frecuente en el Proyecto ($t(296) = -13,111$; $p = ,000$) que en Segundo. Además, el alumnado del Proyecto utiliza las tutorías para la consulta sobre trabajos prácticos de la asignatura más que el de Segundo ($t(316) = -8,626$; $p = ,000$).

Tabla 6. *Para qué se utilizan las tutorías*

		No contesta	En 1 ó 2 asignaturas	En 3 ó 4 asignaturas	En 5 o más asignaturas
Para consultar dudas sobre el contenido de la asignatura*	Segundo	39,9	39,3	17,9	2,9
	Proyecto	35,2	34,5	20,7	9,7
Para consultar sobre trabajos prácticos de la asignatura*	Segundo	19,7	37,6	35,3	7,5
	Proyecto	18,6	31,0	22,8	27,6
Para consultar cómo me fue en los exámenes / en la evaluación*	Segundo	40,5	37,6	13,3	8,7
	Proyecto	62,8	29,7	5,5	2,1
Para realizar un seguimiento de mi aprendizaje en la asignatura	Proyecto	55,9	28,3	15,2	0,7

⁷ Los tutoriales consisten en la discusión de un tema entre el profesor o la profesora y un grupo reducido de estudiantes, cuatro o cinco, en el que el docente guía la discusión, por lo tanto no deben confundirse con las tutorías.

En cuanto al uso de las tutorías para consultar el resultado de la evaluación se encontraron diferencias significativas entre el Piloto y Segundo ($t(309)=-13,960$; $p=,000$). Los resultados muestran que un alto porcentaje del alumnado no utilizó las tutorías con esa finalidad en el Proyecto, siendo el uso para tal fin fue más frecuente en Segundo. El uso de las tutorías para realizar un seguimiento de su aprendizaje se exploró en el EPA2, siendo destacable que más de la mitad del alumnado del Proyecto no contestó a esa pregunta.

Tabla 7. Por qué se utilizan las tutorías

		No contesta	En 1 ó 2 asignaturas	En 3 ó 4 asignaturas	En 5 o más asignaturas
Por propia iniciativa	Segundo	23,1	40,5	26,0	10,4
	Proyecto	19,3	40,7	24,8	15,2
Por que era obligatorio para aprobar la asignatura*	Segundo	66,5	23,1	8,7	1,7
	Proyecto	40,7	35,9	15,9	7,6
Porque el profesor me convocó*	Segundo	69,9	22,5	6,4	1,2
	Proyecto	46,2	22,8	20,7	10,3
Porque no estaba de acuerdo con la calificación que obtuve*	Segundo	63,0	30,6	5,2	1,2
	Proyecto	90,3	8,3	0,7	0,7

En cuanto a las razones por las que se acude a las tutorías (Tabla 7), los datos indican que existen diferencias significativas en la categoría “porque era obligatorio para aprobar la asignatura”, siendo mayor el porcentaje de alumnado que adujo esta razón en el Proyecto ($t(273)= -17,784$; $p=,000$). El dato más llamativo es el porcentaje de alumnado que no contestó a esta pregunta en el EPA1, lo que sugiere que en muchas asignaturas de Segundo no era obligatorio acudir a las tutorías.

Estos datos coinciden con los resultados obtenidos en la opción de respuesta “el profesor me convoca”, donde se mantienen las diferencias entre el Proyecto y Segundo, resultando que el porcentaje de alumnado que indica que en el Proyecto fue convocado por su profesor en 3-4 asignaturas o en 5 o más asignaturas es superior que en Segundo ($t(273)= -22,930$; $p=,000$). En el Proyecto el alumnado señaló con mucha menos frecuencia “no estar de acuerdo con la calificación que obtuvo” como motivo para asistir a tutorías ($t(315)= -35,188$; $p=,000$).

También indagamos las razones por las que el alumnado no acudía a tutorías, en todas ellas encontramos diferencias significativas (Tabla 8). El alumnado de Segundo señaló en un mayor porcentaje que no asistió a tutorías porque parte del profesorado no estuvo disponible ($t(316)= -29,044$; $p=,000$). También aparecen diferencias significativas en la justificación de la no utilización de las tutorías por su falta de utilidad ($t(316)= -43,041$; $p=,000$) y porque la ausencia de dudas ($t(316)= -15,179$; $p=,000$), siendo mayor el porcentaje de alumnado que recurrió a estas razones al describir su experiencia en Segundo.

Tabla 8. Por qué no se utilizan las tutorías

		No contesta	En 1 ó 2 asignaturas	En 3 ó 4 asignaturas	En 5 o más asignaturas
Habitualmente el profesor no está disponible*	Segundo	69,9	24,9	3,5	1,7
	Proyecto	82,1	17,2	0,7	0,0
No creo que sean útiles para aprobar la asignatura*	Segundo	83,2	13,9	1,7	1,2
	Proyecto	90,3	8,3	1,4	0,0
No tuve ninguna duda respecto al contenido de la asignatura*	Segundo	52,6	24,3	16,2	6,9
	Proyecto	60,0	28,3	6,9	4,8

La forma en que se acude a las tutorías presenta diferencias entre el Proyecto y Segundo (Tabla 9). Así, la asistencia individual a tutorías fue mayor en Segundo, siendo la diferencia estadísticamente significativa ($t(282) = -9,208$; $p = ,000$). El porcentaje de alumnado que no contestó a esta pregunta fue superior en el Proyecto, seguramente porque fue más usual acudir a tutoría en grupo.

Tabla 9. Modo en que se utilizan las tutorías

		No contesta	En 1 ó 2 asignaturas	En 3 ó 4 asignaturas	En 5 o más asignaturas
Individualmente*	Segundo	22,0	51,4	22,0	4,6
	Proyecto	33,8	43,4	13,8	9,0
En grupo*	Segundo	30,6	32,9	30,1	6,4
	Proyecto	11,0	31,7	23,4	33,8

En cuanto a la asistencia en grupo a tutoría, las diferencias también son significativas ($t(316) = -9,983$; $p = ,000$). Los resultados muestran que esta forma de acudir a tutorías fue más habitual en el Proyecto que en Segundo.

3.5. Procedimientos de evaluación

Existen diferencias significativas en el uso de los siguientes procedimientos de evaluación: exámenes de preguntas cortas ($t(304) = 7,251$; $p = ,000$), exámenes de desarrollo sin material ($t(305) = 9,386$; $p = ,000$), exámenes tipo test ($t(291) = 21,550$; $p = ,000$), exámenes de desarrollo con material ($t(263) = 12,034$; $p = ,000$) y examen práctico ($t(316) = 5,552$; $p = ,000$) (Tabla 10). En todos estos casos un porcentaje significativamente mayor de alumnado señaló que el profesorado de Segundo utilizó estos procedimientos de evaluación en una mayor cantidad de asignaturas que en el Proyecto. Resultan de especial interés las diferencias de porcentaje entre quienes no contestaron en las opciones de respuesta en cuanto a su

experiencia en Segundo y en el Proyecto, variando entre el doble del examen práctico y diez veces más el examen tipo test.

Tabla 10. Procedimientos de evaluación en las asignaturas

		No contesta	En 1 ó 2 asignaturas	En 3 ó 4 asignaturas	En 5 o más asignaturas	Total
Examen de preguntas cortas*	Segundo	16,2	65,3	15,6	2,9	100,0
	Proyecto	57,2	35,9	5,5	1,4	100,0
Examen de desarrollo material*	Segundo	8,1	44,5	31,8	15,6	100,0
	Proyecto	30,3	60,7	9,0		100,0
Examen de desarrollo material*	Segundo	34,7	60,7	3,5	1,2	100,0
	Proyecto	90,3	9,7			100,0
Prueba objetiva o tipo test*	Segundo	6,4	16,2	49,1	28,3	100,0
	Proyecto	68,3	29,7	2,1		100,0
Examen práctico*	Segundo.	36,4	43,9	15,0	4,6	100,0
	Proyecto	68,3	26,2	2,8	2,8	100,0
Trabajos individuales	Segundo.	19,7	46,8	27,2	6,4	100,0
	Proyecto	22,8	42,1	27,6	7,6	100,0
Trabajos grupales	Segundo.	8,1	21,4	47,4	23,1	100,0
	Proyecto	9,7	26,2	20,7	43,4	100,0
Exposiciones en clase	Segundo.	12,1	56,6	27,7	3,5	100,0
	Proyecto	31,0	30,3	32,4	6,2	100,0
Entrevista individual	Proyecto	28,3	64,8	6,2	,7	100,0
Entrevista grupal	Proyecto	27,6	41,4	15,9	15,2	100,0

4. Discusión y conclusiones

A continuación exponemos algunas conclusiones extraídas del análisis de los datos recogidos y terminamos con algunas reflexiones sobre la implantación de crédito europeo como proceso de cambio. Las conclusiones que se exponen se han extraído de datos de dos cuestionarios sobre percepciones del alumnado acerca de sus experiencias de aprendizaje antes y después de haber participado en un Proyecto de experimentación del ECTS.

Características del alumnado

1. La mayoría del alumnado que participó en el Proyecto tenía, al menos, una o más asignaturas pendientes de cursos anteriores (79,4%), y uno de cada cinco estudiantes tenía tres o más asignaturas pendientes de 1º ó 2º de Pedagogía. Sólo un 17,6% del alumnado cursaba exclusivamente Tercero.

Tiempo de estudio del alumnado y su organización

2. En contraste con Segundo, en el Proyecto disminuyó el tiempo de asistencia del alumnado a actividades presenciales. Esto era de esperar dada la naturaleza del ECTS que por lo general exige menos horas de docencia directa que el sistema de créditos vigente.

3. En el Proyecto aumentaron las horas de trabajo grupales: el 48,6% del alumnado señaló trabajar en grupo una media de 6 ó más horas a la semana frente al 22,1% en Segundo.

4. Los datos recogidos sugieren que el Proyecto promueve un estudio continuado a lo largo del curso por parte del alumnado. En torno a la mitad señaló estudiar casi siempre o siempre de modo continuado a lo largo del curso, frente al 29,2% de Segundo. No obstante, seis de cada diez estudiantes del Proyecto manifestaron preparar sólo lo que exige el profesorado y estudiar principalmente para los exámenes, lo cual es una alta proporción.

Actividades de aprendizaje

5. En el Proyecto se utilizaron menos que en Segundo: debates, exposición oral del profesor, realización de comentarios de texto, trabajo individual y actividades de simulación; se utilizaron más las actividades de investigación y búsqueda de información.

La exposición oral del profesor es la actividad predominante en el Proyecto: más de la mitad del alumnado señala que estuvo presente en 3 ó más asignaturas. Este es un dato que convendría ser explorado en mayor profundidad.

Tutorías

6. El alumnado utilizó más las tutorías en el Proyecto que en Segundo. Los principales propósitos para los cuales las utilizó fueron: consultar sobre trabajos prácticos y sobre dudas de las asignaturas.

Los principales motivos por los que el alumnado manifestó asistir a tutorías en el Proyecto, en contraste con Segundo, fueron porque era obligatorio para aprobar la asignatura y porque el profesor le convocó. Esto plantea la pregunta de hasta qué punto puede ser aprovechada educativamente una actividad a la que el alumnado asiste obligatoriamente y plantea la duda de que el alumnado asista a las tutorías principalmente para “cubrir el expediente”. En el Proyecto el alumnado adujo con mucha menor frecuencia “no estar de acuerdo con la calificación” como motivo para asistir a tutoría. Esto puede deberse a que buena parte de las asignaturas del Proyecto se desarrolló siguiendo una evaluación continua.

En el Proyecto el alumnado asistió a tutorías en grupo más que individualmente, en contraste con Segundo. Este dato concuerda con la mayor dedicación semanal del alumnado del Proyecto al trabajo en grupo.

Procedimientos de evaluación

7. El alumnado manifestó que el profesorado del Proyecto utilizó menos que el de Segundo los exámenes tradicionales (de preguntas cortas, de desarrollo sin material, de desarrollo con material, de tipo test y examen práctico) como procedimiento de evaluación. No aparecieron diferencias en cuanto a: el trabajo individual, el trabajo grupal y la exposición del alumnado en clase.

Reflexiones sobre la implantación del EEES

Las actividades del alumnado de naturaleza más compleja (realización de proyectos, investigación y búsqueda de información, seminarios y tutoriales) son poco frecuentes en el Proyecto. Esto se debe, seguramente, a que exigen un trabajo previo del profesor y una reorganización de la asignatura. Esta reorganización de la docencia y de las tareas demandadas al alumnado debe ir más allá del cambio numérico de créditos, comprendiendo la elaboración de actividades de aprendizaje y enseñanza que contribuyan al desarrollo de las competencias. Esto supone que, como paso previo al trabajo del alumno, el grupo de docentes de cada curso y grupo debería realizar un diseño de actividades por curso o, al menos, coordinar y reformular las propuestas hechas desde cada asignatura (Rodríguez y Fernández, 2007; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Este objetivo sólo será posible alcanzarlo si las Facultades asumen el liderazgo en el diseño, desarrollo y evaluación de las titulaciones y construyen con sosiego y rigor el currículo de cada Título (Escudero Muñoz 2005a y 2005b; Martínez, Fernández, Gros y Romáña, 2005). Desde las Facultades y los Departamentos debe organizarse cada Título como una unidad, promoviendo la superación del enfoque centrado en asignaturas evaluadas a través de exámenes. Por lo tanto, tenemos dos retos: un cambio sustancial de la dinámica institucional, en el que las Facultades deben liderar el desarrollo de cada titulación, y un cambio en la cultura docente que deje atrás la docencia centrada en “asignaturas-islas” para afrontar una docencia orientada al desarrollo de las competencias establecidas para cada Título desde el conjunto de asignaturas y cursos que lo forman (Sánchez y Zubillaga, 2005; Ferrer, 2004; Rué, 2004). En consecuencia, si queremos contribuir al éxito de la implantación del EEES hay que superar la parcelación por asignaturas adscritas a Departamentos y la cultura profesional balcanizada, caminando en la dirección de que la titulación se vaya constituyendo, con el esfuerzo colaborativo del profesorado implicado en su desarrollo, en una *unidad significativa de formación* (Yániz, 2004, Rué, 2007), en un *proyecto formativo integrado* (Zabalza, 2003). Esto requiere que la unidad departamental se combine con otros escenarios de planificación y análisis de la práctica docente que trasciendan los departamentos (Mayor, 2009).

Dos datos destacables del estudio son en mayor uso de la tutoría por parte del alumnado del Proyecto -y que lo hace de forma grupal- y que dedica más horas de su tiempo al trabajo en grupo. Esto supone que tiene mayor contacto con el profesor y mayor interacción con los compañeros. Sin embargo, sería necesario disponer de información sobre

el impacto de ese mayor contacto con el profesorado en el aprendizaje del alumnado y sobre el grado aprovechamiento del trabajo grupal.

Otro aspecto destacable lo constituyen las expectativas y hábitos de aprendizaje de los estudiantes (Rudduck, 1994). Los datos recogidos sugieren que, al contrario de lo habitual - que los estudiantes ligen su mayor esfuerzo al período de exámenes-, es posible una cultura que promueva el aprendizaje continuo del alumnado (Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005). El éxito o el fracaso en la implantación de los ECTS tendrá mucho que ver con el cambio en la cultura de trabajo del alumnado (Ferrer, 2004; Martínez, Fernández, Gros y Romaña, 2005; Rodríguez, 2005; Rodríguez y Fernández, 2007; Rodríguez y Herrera, 2009). El leve cambio observado en la forma de estudio del alumnado del Proyecto Piloto lo corrobora. Pero para favorecer esa cultura es necesario que el equipo docente de cada grupo y curso realice un diseño coordinado de tareas a desarrollar, lleve a cabo un seguimiento efectivo de los procesos de aprendizaje e informe a los estudiantes de los resultados de la evaluación continua (Cano, 2009).

Este cambio en la cultura del alumnado debe ir acompañado de una serie de decisiones institucionales. Algunas de naturaleza administrativa, como las relativas a la cantidad de créditos de los que puede matricularse cada curso y sobre los períodos de matrícula. Otras de naturaleza pedagógica, como las referidas a la carga que debe tener un curso normal para no sobrepasar los requerimientos del ECTS.

También debe existir una nueva estimación de la carga docente que considere las horas de docencia directa así como las actividades involucradas en el desarrollo de un planteamiento pedagógico en el que muchos de los procesos de enseñanza se iniciarán y desarrollarán fuera del aula (Ferrer, 2004; Vázquez y Borrego, 2006). Promover tareas de aprendizaje complejas ligadas al desarrollo de competencias académicas y profesionales de alto nivel exige del profesorado una labor de seguimiento cuyos resultados deben ser comunicados ágilmente al alumnado (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004). No se trata de ofrecer una calificación sino de desarrollar una tarea formativa que tiene su ritmo y requiere su tiempo. Cuanto más complejas sean las tareas encomendadas al alumnado más complejas serán las tareas docentes. Así a las habituales tareas de preparación de exposiciones se incorporan tareas de desarrollo de materiales y preparación de actividades de aprendizaje para grupos medianos y pequeños, y tareas de seguimiento y evaluación del aprendizaje del alumnado (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Antes de concluir, quisiéramos presentar algunas consideraciones sobre el contexto institucional en el que tuvo lugar la experiencia relatada. En particular, se produjeron desajustes entre las propuestas del Proyecto y aspectos administrativos e institucionales, desajustes que contradicen la filosofía de los ECTS. Así, el desarrollo del Proyecto se vio constreñido por condiciones como la organización administrativa y la planificación institucional.

Las normas de la Universidad de La Laguna relativas a las fechas de cierre de la matrícula fue un factor -entre otros- que influyó negativamente en el desarrollo del Proyecto pues al permitir que los estudiantes se incorporaran tardíamente al curso interfirió en los procesos de aprendizaje y de evaluación continua. La planificación de los horarios fue otro factor negativo: fueron elaborados antes del inicio del Proyecto y no en función de las necesidades del mismo. Además, la tendencia del alumnado a interpretar los espacios en los que no había clase como horas libres, más que como oportunidades para el aprendizaje, tuvo

como consecuencia que el uso del tiempo disponible fuera poco aprovechado por el alumnado.

Dos años después de iniciarse el Proyecto se propuso un horario alternativo para racionalizar el uso del tiempo pero la propuesta fue rechazada, mayormente por falta de apoyo institucional.⁸ Además, los cambios sugeridos implicaban una modificación sustancial en la distribución del tiempo de trabajo docente y la agrupación de asignaturas en segmentos bimensuales, lo cual encontró una fuerte resistencia del profesorado participante.

Para concluir, estimamos que es necesaria la evaluación en profundidad de las titulaciones, y de cada curso, en cuanto al tipo de actividades de aprendizaje que se desarrollan, a los procedimientos de evaluación empleados, al uso de la tutoría y a la carga de trabajo del alumnado y del profesorado, pero también se requiere una evaluación de las condiciones institucionales bajo las que se está implantando el EEES. Los cambios que tenemos por delante deben ir más allá de la mera variación de nombre de los Títulos y las asignaturas, en suma, de cambios estructurales como parece haber sido la tendencia hasta ahora (Rodríguez, Gámez y Álvarez, 2006). Se debe abordar un cambio institucional que haga posible el desarrollo de una nueva cultura organizativa y académica que valore lo que supone el EEES tanto en los procesos de aprendizaje como en los de enseñanza.

Referencias Bibliográficas

- 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.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- CRUE (2004). Efecto del Espacio Europeo de educación Superior en el ámbito de los estudiantes. Documento elaborado por el Grupo de Trabajo de Convergencia Europea de la Red Universitaria Nacional de Asuntos de Estudiantes. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. http://www.ull.es/Private/folder/wull/estudios_docencia/Convergencia_europea/espeuropeo_estudiantes.htm [Consulta: 13/01/2008]
- Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Universidades: http://campus.usal.es/~ofees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf [Consulta 17/02/2008]
- 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.
- Díez, M^a C. y Ayala, I. (2006). La distribución de las actividades académicas dirigidas en la franja horaria: un reto de la convergencia. *Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas*. Cádiz, 19-21 de septiembre. <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/097.pdf> [Consulta 05/02/2008]

⁸ En otras universidades se han realizado y llevado a cabo propuestas similares (Díez y Ayala, 2006).

- Escudero Muñoz, J. M. (2005a). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una lectura desde las controversias en torno a la calidad de la educación. Ponencia en *III Jornadas Universitarias sobre Docencia Universitaria Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza universitaria*. Murcia, 16-17 de febrero 2005. <http://www.um.es/ice/jornadas/iii-jornadas-lectura-controversias.pdf> [Consulta 20/04/2006]
- Escudero Muñoz, J. M. (2005b). El Espacio Europeo de Educación Superior: Avisos a navegantes desde la teoría del cambio. Ponencia en *III Jornadas Universitarias sobre Docencia Universitaria Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza universitaria*. Murcia, 16-17 de febrero 2005. <http://www.usal.es/~ofees/ARTICULOS/iii-jornadas-avisos-navegantes.pdf> [Consulta 20/04/2006]
- Ferrer, F. (dir.) (2004). Las opiniones y actitudes del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema europeo de créditos (ECTS). Disponible en:
http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEs/Adaptacion_de_profesorado/Preparacion_del_Profesor/opiniones_informeECTS_oct04.pdf [Consulta 16/01/2008]
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro/ICE Universitat de Barcelona.
- Martínez, B.; Fernández, A.; Gros, B. y Romaña, T. (2005). El cambio de la cultura docente en la Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En V. Esteban, (editor), *El Espacio Europeo de Educación Superior. XXIV Seminario Inter-Universitario de Teoría de la Educación* (pp. 95-163). Valencia: Editorial de la UPV.
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para la Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf>
- Rodríguez, J.A. (2005). Tres claves para tener en cuenta en el cambio de la cultura docente en EES. Addenda a la Ponencia El cambio de la cultura docente en la Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicación presentada al *XXIV Seminario Inter-Universitario de Teoría de la Educación*. Valencia, 21-23 noviembre. Disponible en <http://www.ucm.es/info/site/site24.html>
- Rodríguez, M^a C. y Fernández, C. M^a (2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario ante el reto de la convergencia europea: algunos obstáculos en su implementación. *Campo Abierto*, 26(2), 123-135.
- Rodríguez, C., Gámez, R. y Álvarez, J. (2006). Caracterización de los desajustes asociados a la reforma de planes de estudio universitarios en España. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2, 1-13. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL3.pdf>
- Rodríguez, C. y Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 2. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL4.pdf>
- Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En F. Angulo y N. y Blanco (coords), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 385-393). Málaga: Aljibe.

- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39-59.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Tejedor, J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Vázquez, O. y Borrego, Y. (2006). La experiencia piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Huelva. *Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas*. Cádiz, 19-21 de septiembre. [Consulta 05/02/2008]
<http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/100.pdf>
- Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(1), 3-14.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.