

# El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los Créditos Europeos

## The Educational Context: An Essential Tool in the Implementation of Pedagogical Innovations Related to the European Credits

Josep M. MASJUAN, Marina ELIAS y Helena TROIANO  
Universitat Autònoma de Barcelona

Recibido: Septiembre 2008

Aceptado: Febrero 2009

### Resumen

La finalidad de este artículo es mostrar el resultado de un trabajo de investigación sobre las actitudes, conductas y valoraciones de los estudiantes que participaron en una prueba piloto, sobre el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. Esta prueba piloto estaba centrada fundamentalmente en algunas innovaciones introducidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, a partir de la introducción de los denominados créditos europeos (ECTS), puesto que la reforma de los planes de estudio no había sido todavía aprobada. La información se recogió a mediados del tercer curso sobre un conjunto de titulaciones que finalizaban en aquel momento (2007) la experiencia piloto. Este trabajo ha sido realizado en una universidad de la comunidad autónoma de Catalunya.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, Valoraciones de los estudiantes, Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad, Créditos europeos (ECTS).

### Abstract

The aim of this paper is to show the results of a piece of research about attitudes, behaviours and assessments expressed by university students who participated in a pilot experience, about the process of European reform implementation. This pilot experience was focused in some innovations introduced in the teaching and learning process, related to ECTS, because the new curricula had not been still approved. The information has been collected at the end of six term courses whose students finalised the pilot experience (2007). This piece of research has been carried out at one university of Catalunya, autonomous region of Spain.

**Key words:** European Higher Education Area, Evaluation by Students, Teaching and Learning at university, European Credit Transfer System (ECTS)

Sumario

*‘...Casi todos los hombres acomodados estaban muy ocupados en su juventud; como resultado de ello, a la edad en que una persona debería sentir gusto por el estudio, ellos no tenían el tiempo necesario para dedicarle; y cuando tuvieron tiempo, ya*

*habían perdido el entusiasmo por estudiar*'. (A. Tocqueville, *La democracia en América*, citado por Elster, 1995 p. 180)

La Universidad española, a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001 PP), asumió el marco legal para la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. Entre el 2003 y el 2006 se desarrollaron diversos aspectos de la ley mediante la publicación de sendos decretos, pero el proceso de reestructuración se retrasó puesto que las universidades permanecieron a la espera de las orientaciones concretas en cuanto a la duración de los ciclos y al catálogo de titulaciones. Las elecciones generales del año 2004 dieron la victoria al partido socialista, el cual emprendió una modificación de la LOU que se aprobó el año 2007, a partir de la cual se fijó la duración de los estudios de grado en cuatro años y se dejó mucha libertad a las universidades para definir las Titulaciones y los Planes de Estudio, los cuales deberían someterse a un proceso de acreditación por parte de la Agencia de Calidad Estatal (ANECA).

En Cataluña se había promulgado en el año 2003 la 'Llei d'Universitats de Catalunya' (2003) en la cual se concretan las normativas estatales de la LOU del 2001 a las particularidades de la Comunidad Autónoma. En este contexto, el Departamento de Universidades y Sociedad de la Información (DURSI) de la Generalitat de Cataluña inició en el 2004 un proyecto piloto para promover la adaptación de algunas titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

A partir de esta propuesta se incorporaron inicialmente a la prueba piloto 22 titulaciones de diplomatura e ingeniería técnica y 25 titulaciones de licenciatura e ingeniería superior<sup>1</sup>. El gobierno de la 'Generalitat' junto con los rectores decidieron que al final de los tres primeros cursos, los estudiantes podrían obtener un título de grado, otorgado por la Universidad, y al finalizar todas las materias del plan de estudios, en la mayoría de los casos previsto para cuatro años, obtendrían el título de Licenciado, de acuerdo con la legalidad vigente, pero en la perspectiva de que el cuarto curso formaría parte en el futuro, debidamente reorganizado, del Master correspondiente.

Las titulaciones que se incorporaron voluntariamente al plan piloto tuvieron que realizar diferentes trabajos de adaptación durante el primer trimestre del curso 2004-05. Se realizaron pequeñas modificaciones en los planes de estudio para ajustar los a las propuestas europeas sin introducir cambios que vulnerasen la normativa correspondiente de carácter estatal. El mayor esfuerzo se destinó, consecuentemente, a la definición de los perfiles de las titulaciones, a la concreción de las competencias que los estudiantes debían adquirir para ajustarse al espíritu profesionalizador de la reforma y a preparar nuevas metodologías docentes compatibles con las nuevas orien-

---

<sup>1</sup> Las diplomaturas e ingenierías técnicas constan en la actualidad de tres años de duración, la mayoría de licenciaturas son de cuatro años y las ingenierías superiores y algunas licenciaturas de cinco.

taciones didácticas y organizativas vinculadas a los créditos europeos (ECTS), tal como han sido interpretados por de las Agencias Europeas de Calidad.

La finalidad de este artículo es mostrar el resultado de un trabajo de investigación sobre las actitudes, conductas y valoraciones de los estudiantes que participaron en una prueba piloto, sobre el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. Esta prueba piloto estaba centrada fundamentalmente en algunas innovaciones introducidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, a partir de la introducción de los denominados créditos europeos (ECTS), puesto que la reforma de los planes de estudio no había sido todavía aprobada.

La información se recogió a mediados del tercer curso sobre un conjunto de titulaciones que finalizaban en aquel momento (2007) la experiencia piloto. Este trabajo ha sido realizado en una universidad de la Comunidad Autónoma de Catalunya.

### **Revisión de investigaciones**

Desde hace más de dos décadas, la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes ha producido gran cantidad de literatura centrada en su motivación y las estrategias que desarrollan para llevar a cabo el aprendizaje. Los estudios fueron realizados por diferentes autores que inicialmente no tenían contacto entre ellos pero llegaron a conclusiones y categorizaciones sobre el aprendizaje similares.

La línea de investigación SAL (Student Approaches to Learning) desarrollada por Biggs, Entwistle, Marton, Ramsden y Säljö, distinguieron entre dos enfoques al estudio: el enfoque superficial de carácter reproductivo y el enfoque profundo de carácter reflexivo (Biggs 1999; Marton y Säljö, 1976; Ramsden y Entwistle, 1981).

El segundo grupo de investigadores desarrollaron la línea SRL (Self Regulated Learning) en el que se separan los aspectos motivacionales y cognitivos. Esta línea fue pilotada por Pintrich (1991) y Schmeck (1988). Algunos de los artículos más recientes han intentado integrar las dos líneas de investigación (Richardson 2007).

La idea compartida por ambas líneas consiste en que cada enfoque comporta cierta estabilidad dependiendo de las concepciones de los estudiantes y cierta variación dependiendo del contexto de aprendizaje. Por lo tanto, un mismo estudiante puede desarrollar una aproximación profunda en una materia y una superficial en otra (Prosser y Trigwell, 1999). Una variable fundamental que conecta directamente con el enfoque del aprendizaje es la motivación previa de los estudiantes hacia los mismos, la cual puede ser intrínseca y extrínseca.

Desde el inicio de los estudios sobre el aprendizaje de los estudiantes, algunos autores remarcaron la importancia de los factores del entorno (Vermunt y van Rijswijk, 1988). Según estos autores deben tenerse en cuenta el contexto de enseñanza (docencia, evaluación y currículum) ya que tiene una importancia fundamental en el aprendizaje. En este sentido, es amplia la literatura que mantiene que el profesorado también desarrolla una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje, lo

cual, junto con los recursos y las competencias docentes de que dispone, tiene una influencia directa en el desarrollo de su tarea docente (Buelens, 2002).

Las instituciones de enseñanza tienen como uno de sus objetivos principales mejorar constantemente los contextos de enseñanza centrándose en las necesidades y características de los estudiantes para que desarrollen un enfoque reflexivo (Prosser y Trigwell, 1999). Por esta razón, deben tenerse en cuenta las competencias previas de los estudiantes, condicionadas también por su entorno familiar y por su experiencia previa en los centros de enseñanza (Bourdieu y Passeron, 1977; Boudon, 1983).

Para recoger la opinión de los estudiantes en relación al contexto inmediato de enseñanza, uno de los cuestionarios más utilizados ha sido el CEQ –Course Experience Questionnaire- desarrollado por Gibbs (1992), el cual tiene en cuenta cinco aspectos fundamentales: la carga de trabajo en relación a las disponibilidades de tiempo para realizarlo, la calidad de la enseñanza, la claridad en los objetivos, la adecuación de la evaluación y la autonomía del estudiante.

La Open University (Proyecto SOMUL<sup>2</sup>) en una investigación en curso se propone integrar tres líneas de trabajo que, cada una por su lado, han intentado explicar lo que se aprende en la universidad: las aportaciones de la psicología y la pedagogía sobre el aprendizaje (ya mencionadas), la mediación organizacional (cómo está organizado el currículum, los itinerarios y las elecciones de los estudiantes) y la mediación social (situaciones vitales de los estudiantes). La base teórica del proyecto considera que las tres aportaciones se interrelacionan y juegan un papel muy importante en la configuración de lo que se aprende en la universidad.

Esta influencia de la mediación social en el aprendizaje de los estudiantes ha sido poco tratada en las investigaciones sobre este tema en Europa pero va tomando relevancia en la actualidad cuando se tiene en cuenta la importancia del capital social en la propia universidad (Coleman, 1990). Los trabajos de Villar (2006, 2007) constituyen una aportación reciente en relación a la relevancia del capital social en tanto que aporta a los estudiantes tanto beneficios presentes como para su futura inserción laboral. Sin duda la integración en la universidad, a través del aumento del capital social es uno de los motivadores fundamentales del aprendizaje.

En Norte-América y Australia el desarrollo de esta línea de investigación, que relaciona las interacciones y el entorno social con los resultados del aprendizaje, ha tenido mayor continuidad. Hacia los años ochenta diferentes autores norte-americanos (Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 2000) se han centrado en el estudio de la influencia de las interacciones informales en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. Los diferentes estudios concluyen que las interacciones en las que se ven inmiscuidos los estudiantes producen una mejora en la satisfacción sobre el entorno, lo que puede ayudar a un mayor arraigo de los estudiantes en la universidad -es decir, la sensación de

---

<sup>2</sup> Se puede encontrar toda la información referente al proyecto en la página web: <http://www.open.ac.uk/cheri/SOMULhome.htm>

que son parte de algo-, percepción que ayuda tanto en la persistencia en los estudios, como en la adquisición y mejora de las competencias, el desarrollo personal (Pascarella y Terenzini, 1991) y los resultados académicos (Eggens et al, 2007). En general, se produce una mejora de la satisfacción sobre el entorno, aunque se debe tener presente que no todas las situaciones influyen de forma igual en todos los estudiantes. Las interacciones consideradas son tanto entre estudiantes, como con los profesores o con el personal de administración. El arraigo también se produce en función de la cantidad de actividades que el estudiante realiza en la universidad -asociaciones, grupos de estudio, clubes- (Tinto, 2000; McInnis, 2002).

Entroncado con la temática presentada en esta introducción, el equipo de investigación que presenta este artículo realizó una investigación en colaboración con dos universidades europeas sobre la problemática de los estudiantes universitarios que ha servido también de punto de partida para este nuevo trabajo. (Hadji y otros, 2005), Los resultados de este estudio fueron reelaborados a partir de las propuestas teóricas de Cryer y Elton (2000), los cuales desarrollaron un interesante modelo aplicable tanto al profesorado como a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Adaptaron a la educación las propuestas de Herzberg (1959) sobre la situación de los trabajadores en el mundo de la empresa y los procesos de cambio en las organizaciones. Según Cryer y Elton los factores fundamentales para aumentar el éxito en la consecución de los objetivos de las organizaciones son la 'higiene' y la 'motivación'. La primera, en el mundo educativo se refiere a lo que en este artículo denominamos 'contextos de enseñanza' también denominado en otras publicaciones 'condiciones del estudio'. Según los autores, 'las condiciones del estudio' producen insatisfacción cuando no son las adecuadas. En cambio solamente el incremento en la motivación a través de los motivadores pertinentes es capaz de incrementar los aspectos positivos de la satisfacción de los estudiantes y como consecuencia el aprendizaje.

Una ampliación de este modelo, incluyendo las competencias y las expectativas laborales, y su aplicación al contexto universitario catalán puede encontrarse en algunos trabajos del GRET (Masjuan & Troiano, 2005, 2008; Elias, 2006). El mismo modelo se utilizó para analizar las actitudes y las prácticas del profesorado durante el primer año de implementación del proceso de Bolonia en las titulaciones del Plan Piloto en la misma universidad objeto de este artículo (Masjuan & Troiano, 2007; Troiano & Masjuan, 2007)

## **Hipótesis y metodología**

A partir de las aportaciones de las investigaciones citadas, las preguntas que orientan este artículo, pueden formularse como sigue:

- ¿Cuáles son las Motivaciones de elección de estudios?
- ¿Cuáles son las Actitudes, Valoraciones y Conductas de los estudiantes participantes en la Prueba Piloto sobre el contexto de enseñanza a partir de la implementación de los ECTS?

- ¿Cuáles son las diferencias más importantes entre los estudiantes que tienen una ocupación y los que se dedican al estudio exclusivamente o compaginan con un trabajo de acompañamiento?
- ¿Qué contradicciones pueden detectarse entre las expectativas de los estudiantes y sus percepciones de los diferentes aspectos del contexto de enseñanza?

El esquema siguiente resume las preguntas de investigación:

### **PERCEPCIÓN DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA**

Carga de trabajo, Didáctica, Evaluación, Autonomía  
Tiempo disponible para el estudio  
Capital social

### **SATISFACCIÓN/FRUSTRACIÓN**

### **MOTIVACIONES HACIA LOS ESTUDIOS**

Motivaciones intrínsecas o extrínsecas en la elección de carrera

Para abordar estas preguntas se formuló una propuesta de investigación y un cuestionario para ser discutida con el Vicerrector de Estudiantes, el Vicerrector de Calidad Docente, y el conjunto de los Coordinadores de las distintas titulaciones implicadas.

El cuestionario cuantitativo con algunas preguntas abiertas se concretó a partir de varias reuniones, dando opción a los participantes a mejorar las preguntas planteadas y a añadir alguna pregunta común o específica para cada titulación.

El cuestionario definitivo se distribuyó a los estudiantes presentes en las clases de asignaturas troncales a partir de un criterio flexible, asegurando la presencia de grupos de mañana y tarde y un número mínimo de estudiantes por titulación. La entrega y recogida de los cuestionarios se aseguró a partir de la actuación de los propios coordinadores.

Las titulaciones afectadas fueron las titulaciones que iniciaron su participación en el curso 2004-05 y 2005-06. En las que empezaron primero (Humanidades, Traducción e Interpretación, Pedagogía, Publicidad, Ciencias Políticas, Sociología, Geografía, Física, Matemáticas, Ingeniería Informática y Veterinaria) se pasó el cuestionario a estudiantes de segundo y tercer curso; en cambio, solamente se consideraron los estudiantes de segundo curso en las titulaciones que iniciaron su participación en el curso siguiente (Logopedia, Magisterio de Educación Infantil y Primaria). Se recogieron en total 907 cuestionarios que representan el 35% de los matriculados en estas titulaciones. La variación muestral entre las titulaciones tiene un rango que va desde un 52% en Ingeniería Informática hasta un 21% en Ciencia Política.

El número de cuestionarios por titulación es suficiente para ofrecer una visión global estadísticamente correcta y una aproximación con un margen de error relativamente aceptable en la mayoría de titulaciones. La limitación más importante de la muestra se debe a que se han obtenido datos solamente de los estudiantes asistentes a clase durante el mes de mayo del 2007, periodo en el cual la asistencia a clase disminuye sustancialmente. Entre los estudiantes encuestados solamente un 63% declara asistir a clase normalmente (Elias, 2007 p. 4).

Al tratarse de un trabajo descriptivo, basado en preguntas cerradas graduadas, hemos optado por ofrecer fundamentalmente resultados globales, a partir del indicador más sencillo y claro, consistente en la suma de los porcentajes de las respuestas positivas. Este indicador se ha complementado con la desviación típica de las medias de cada ítem, para dar una idea de la dispersión de las respuestas, la cual se debe principalmente a las diferencias entre titulaciones. Cuando estas diferencias son importantes hemos ilustrado el texto con una referencia cualitativa a las titulaciones.

Siguiendo la misma lógica descriptiva, se han comparado los datos de los estudiantes que tienen una ocupación en el mercado laboral con los que se dedican exclusivamente a los estudios o los compaginan con un ‘pequeño’ trabajo de acompañamiento. Los indicadores que tienen una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos se han explicitado en el texto.

En la discusión de los resultados se han contrastado algunas hipótesis explicativas.

## **Resultados**

A continuación transcribimos los principales resultados obtenidos siguiendo las indicaciones anteriormente expuestas, y diferenciando de acuerdo con el esquema anterior los aspectos correspondientes a las motivaciones de los estudiantes de los que corresponden a su percepción del contexto de enseñanza.

### *Las motivaciones de los estudiantes*

En primer lugar se toman en consideración un conjunto de ítems que se refieren a los motivos explicitados por los estudiantes cuando eligieron la titulación que cursan.

Se diferencian en la tabla las motivaciones intrínsecas hacia el estudio, con las cuales casi tres cuartas partes de los estudiantes se identifican, de las extrínsecas vinculadas al éxito profesional futuro, que ofrecen porcentajes muy inferiores, entre un tercio y la mitad de estudiantes. En definitiva, una mayoría cualificada de estudiantes universitarios ingresa en la universidad porque están directamente motivados por los estudios que han escogido y les gusta profundizar en ellos. Analizando los datos por titulaciones se observa que los niveles inferiores de motivaciones intrínsecas se dan en las titulaciones donde están matriculados estudiantes que no obtuvieron plaza en la titulación que era su primera preferencia. Como puede observarse en la Tabla 1, las frecuencias de las motivaciones extrínsecas presentan una variación más amplia, lo cual es debido a que algunas titulaciones atraen más estudiantes con

motivaciones extrínsecas que otras, pero no se puede considerar que ambas motivaciones sean incompatibles. (Masjuan, 2005; Troiano, 2005; Elias, 2008).

	<b>M+B</b>	<b>S</b>
<b><i>Intrínsecas</i></b>		
Interés específico en la materia	75%	0,26
Útiles para profundizar en un campo que me gusta	71%	0,21
<b><i>Extrínsecas</i></b>		
Diversidad de oportunidades profesionales futuras	54%	0,37
Perspectivas de obtener una buena ocupación	50%	0,52
Una opción relacionada estrechamente con una profesión	43%	0,58
Asegurarme buenos ingresos en una futura profesión	30%	0,43

Tabla 1 Las motivaciones de los estudiantes

M+B: Suma de % de las respuestas ‘Muy importante y Bastante importante’, en una escala de 5 opciones.

S: Desviación típica de las medias de cada ítem.

Las titulaciones con porcentajes más altos de motivación extrínseca son, Educación Infantil, Publicidad, Logopedia e Ingeniería Informática y las que tienen posiciones más bajas, Humanidades, Sociología y Ciencia Política. En otras investigaciones las titulaciones de Económicas, Derecho y las Ingenierías tienden a predominar sobre las demás en perfiles extrínsecos, pero en este trabajo no están incluidas. Las titulaciones con perfiles extrínsecos en esta investigación parecen reflejar la influencia de las buenas expectativas laborales en el momento presente.

Los estudiantes que compaginan los estudios con una ocupación presentan un porcentaje inferior en ‘el interés específico en la materia de estudio’ (67%/79%\*).

### *El contexto de enseñanza*

Tal como se ha mostrado en el esquema introductorio se tienen en cuenta seis aspectos del contexto de enseñanza.

#### *1) La carga de trabajo de los estudiantes*

Una de las diferencias fundamentales de la propuesta europea de reforma de la educación superior consiste en contabilizar los créditos teniendo como punto de referencia el tiempo de trabajo necesario por parte del estudiante para asimilar los contenidos teóricos y las competencias prácticas de cada materia de estudio en lugar de las horas de clase del profesor, como se venía haciendo en España. A partir de esta premisa cada curso consta de un máximo de sesenta créditos lo cual supone que el estudiante debe dedicar a la actividad académica unas 40 horas semanales aproximadamente durante las 36 semanas del curso acadé-



mico. Esta dedicación incluye las horas de enseñanza/aprendizaje de tipo presencial y las horas de trabajo autónomo de los estudiantes.

La tabla siguiente muestra la distribución del promedio de las horas dedicadas a la semana a cada tipo de actividad, según su propia declaración.

	<b>Promedio Horas/semana</b>
Horas semanales de teoría	15
H/S seminarios, prácticas en clase y tutorías	12,8
Total horas por semana de estudio dirigido	27,8
Recorrido entre titulaciones en horas/s de estudio dirigido	19,4
Estudio en grupo	6,1
Estudio individual	8,9
Total horas por semana de estudio autónomo	15,
Recorrido entre titulaciones en horas/s. estudio autónomo	7
Dedicación académica total semanal	42,8
Recorrido entre titulaciones entre horas de dedicación total	18

Tabla 2. Distribución del trabajo académico

Los estudiantes dedican a las tareas académicas 43 horas semanales, siendo la diferencia entre las titulaciones bastante marcada, situándose en el límite inferior: Logopedia, Humanidades, Ciencias Políticas y Geografía (30-33h/s); en la franja intermedia: Sociología, Educación Infantil, Educación Primaria, Matemáticas, Física y Ciencias de la Información (37-40) y por último en la franja más alta: Ingeniería Informática, Pedagogía, Publicidad y Veterinaria (46-50h/s) (Elias, 2007 p 10-12). Así pues no se puede atribuir una relación entre la percepción de la carga de trabajo y las diferencias tradicionales entre ciencias y letras, por ejemplo.

Globalmente las horas de actividad se distribuye aproximadamente en tres tercios entre las clases teóricas (15h/s) las clases prácticas (13h/s) y el trabajo autónomo del estudiante, ya sea individual o en grupo (15h/s).

Se puede comparar esta distribución con la apreciación del profesorado de esta misma universidad, a partir de una investigación realizada el primer año de implantación de la prueba piloto. El profesorado considera en promedio que los estudiantes para asimilar una hora de clase teórica del profesor necesitan una hora de clase práctica y dos horas de trabajo autónomo. (Masjuan y Troiano, 2006 p. 32). Esto indica la importancia que el mismo profesorado da a la actividad práctica y al trabajo autónomo para alcanzar un buen aprendizaje y pone sobre la mesa una contradicción ya que con el horario de clases presenciales existente es muy difícil que los estudiantes puedan ponerlo en práctica (15h.de clase + 15h practicas + 30h trabajo autónomo = 60 horas la semana).

Para evaluar correctamente el uso y la disponibilidad de tiempo por parte de los estudiantes necesitamos complementar estos datos con la importancia de la presencia en la universidad de la actividad laboral, puesto que, a partir de diversos informes elaborados por la Agencia de Calidad de Cataluña, no es despreciable y lógicamente influye en el desarrollo de los cursos (AQU, 2003, 2007). Los datos de la investigación presentada en este artículo son los siguientes.

	<b>%</b>
Estudiantes tiempo completo	40
Estudiantes con trabajos complementarios	23
Ocupación de menos de 15 horas semanales	14
Ocupación de más de 15h. semanales	23
<b>Total</b>	100 (811)

Tabla 3. Compaginación estudios y trabajo.

Solamente cuatro de cada diez estudiantes se dedica exclusivamente a la actividad académica y, en el polo opuesto, una cuarta parte tiene una ocupación de más de 15h.a la semana. La presencia de estudiantes con una ocupación, más allá de los trabajos de acompañamiento de estudios ha aumentado sensiblemente en los últimos años (Masjuan, Troiano, Vivas, 2002 pp.53).

	<b>No ocupados en horas/s.</b>	<b>Ocupados en horas/s.</b>
Estudio dirigido	29,3	26,4
Estudio autónomo	14,5	15,1
Trabajo remunerado	0,	14,7
<b>Total</b>	43,8	56,2

Tabla 4. Dedicación a la universidad y al trabajo remunerado

Los no ocupados incluyen los que realizan trabajos complementarios.

Si comparamos las horas que dedican a la universidad los estudiantes ocupados en comparación con los que estudian exclusivamente o tienen un trabajo complementario (tabla 4), aparece un resultado sorprendente. La dedicación al estudio es prácticamente la misma entre unos y otros lo cual se traduce en una jornada muy larga de trabajo en sentido amplio (56h/s).

A partir de apreciación subjetiva que tienen los propios estudiantes del uso del tiempo semanal, es pertinente plantearse la valoración que hacen de aquellos aspectos relacionados con el mismo.

	<b>M+B</b>	<b>S</b>
El horario tanto de las clases teóricas como las prácticas	27%	0,26
La coordinación entre las asignaturas y los trabajos pedidos	26%	0,26
El volumen de trabajo que te exigen durante el curso	17%	0,25

Tabla 5. Valoración de aspectos organizativos relacionados con la carga de trabajo.

M+B: Valoración Muy buena y Buena de la situación actual, en una escala de 4 opciones.

S: Desviación típica de las medias de los cuatro valores de la escala.

Los datos anteriores muestran que solamente una cuarta parte de los estudiantes valoran positivamente la distribución de los horarios y la coordinación de las tareas por parte del profesorado, y no llegan a una quinta parte los que valoran positivamente el volumen de trabajo requerido.

Los dos primeros ítems de la tabla presentan mayor dispersión entre las titulaciones. Física y Matemáticas son las mejor valoradas en relación a los horarios y Matemáticas, Educación Infantil y Física las mejor valoradas por la coordinación entre el profesorado.

Los estudiantes que tienen una ocupación de más de 15 horas a la semana muestran una diferencia significativa estadísticamente con los demás grupos, de manera que el nivel de satisfacción desciende desde un 17% de promedio a un 8% en el tercer ítem de la tabla 5. Dos terceras partes valoran muy negativamente la carga de trabajo frente a la mitad del resto de categorías, es decir que 15 horas semanales parece ser el límite máximo tolerable. En los dos ítems restantes no hay diferencias.

Para concluir este apartado resulta ilustrativo considerar las medidas que los estudiantes proponen para mejorar su situación. Los datos siguientes ofrecen las opciones elegidas en una pregunta de respuesta múltiple, en la cual podían escoger tres preferencias de una oferta de 11 posibles.<sup>3</sup> Los estudiantes que señalaron cada una de las medidas es el siguiente: Estudios por la mañana o por la tarde (53%) Asignaturas semipresenciales (53%), Reducción de clases (33%), Más uso de la red (32%), Tutor fijo (32%), Franja horaria para trabajo autónomo (22%), Asesor de los últimos cursos (15%), Reuniones entre delegado de curso y coordinador de titulación (15%), Vía lenta (14%)

<sup>3</sup> Marcaron por lo menos una opción (865 estudiantes o sea el 87% de la muestra). Todos los porcentajes se refieren a esta base que puede considerarse una aceptable submuestra del total.

La mitad indican la concentración de los estudios en la mañana o en la tarde y el aumento de asignaturas semi/presenciales; un tercio aproximado propone reducir las clases, utilizar más la red, y tener un profesor fijo como tutor. Las razones aducidas parece que están muy condicionadas para facilitar su participación en el mercado laboral.

## 2) *La calidad de la enseñanza*

La calidad de la enseñanza es otro de los elementos del contexto de enseñanza que según la bibliografía analizada influye en los aprendizajes de los estudiantes. Tal como ya se ha indicado anteriormente, el cambio en las condiciones objetivas debe ser percibido como positivo por los mismos actores para que se comprometan activamente con el proceso.

La tabla siguiente muestra un conjunto de procedimientos didácticos sobre los cuales se pidió a los estudiantes que dieran su opinión en relación con el grado de utilización de cada uno de ellos y el grado de utilidad para el aprendizaje que les atribuyen. La cuarta columna muestra la diferencia entre los porcentajes de las modalidades mucho + bastante entre la utilidad y la utilización.

	<b>Utilización</b>	<b>Utilidad</b>	<b>Diferencia</b>
<b>Clases magistrales</b>	82%	66%	-16
<b>Power Point</b>	77%	61%	-6
<b>Problemas o Textos</b>	45%	81%	+36
<b>Presentaciones y debates</b>	34%	53%	+19
<b>Casos o problemas aplicados</b>	29%	80%	+51
<b>Uso de videos</b>	17%	53%	+36

Tabla 6. Procedimientos utilizados por el profesorado y utilidad.

Los datos muestran que las clases magistrales, frecuentemente apoyadas con recursos visuales, son un formato más frecuente que los métodos más prácticos y participativos.

La utilidad de las clases magistrales es cuestionada por una minoría de estudiantes, pero, en cambio, una gran mayoría de estudiantes considera por encima de su uso la utilidad del estudio de casos o de problemas aplicados y la discusión de textos o de problemas. Aunque sin tanta distancia también hacen notar la conveniencia de usar más frecuentemente las presentaciones y los debates en clase y, la utilidad de los videos.

Es interesante resaltar que no se desprende de los datos la necesidad de un cambio radical en las metodologías didácticas sino la conveniencia de reforzar las didácticas más activas y prácticas relacionadas con los problemas que deberán afrontar en su futuro laboral, como ya se ha mostrado en otras investigaciones (Hadji *et al.* 2006; Elias y Masjuan, 2006).

Los estudiantes que compaginan el estudio con una ocupación tienden a valorar menos la utilidad de las clases magistrales (59%/70%\* M+B), la metodología de resolución de problemas (77%/84%\* M+B), en cambio, valoran mejor las presentaciones en clase (60%/48% M+B). En los demás ítems no se observan diferencias significativas. Parece pues que estas valoraciones están muy condicionadas por su propia práctica de asistencia a clase o al revés, es decir que, por lo menos algunos, se acercan al mercado laboral porque la universidad no les acaba de satisfacer.

En la tabla siguiente se transcribe el porcentaje de estudiantes que valoran positivamente distintos aspectos relacionados con los procesos de enseñanza/aprendizaje.

	<b>M+B</b>	<b>S</b>
La calidad de las prácticas	52%	0,26
La formación en competencias transversales	49%	0,18
La calidad de las clases y los seminarios	47%	0,18
Les metodologías que permiten participar	46%	0,12
La utilización de los métodos activos	40%	0,13
Las habilidades de aplicación profesional	37%	0,11
La relación entre la teoría y la aplicación profesional	35%	0,17
Conocimiento y dominio de las materias de estudio	30%	0,12
La relación entre las horas de teoría y las de práctica	27%	0,26

Tabla 7. Valoración de los procedimientos docentes

M+B: Valoración Muy buena y Buena de la situación actual, en una escala de 4 opciones.

S: Desviación típica de las medias de los cuatro valores de la escala.

Los datos muestran que solamente la mitad de los estudiantes como máximo responde con una valoración positiva a estas preguntas. Obsérvese que los tres indicadores que se refieren a la profesionalidad de los estudios son valorados positivamente por menos de un 40% de los estudiantes. Es decir que una parte de la insatisfacción proviene de la poca atención de la universidad a las cuestiones vinculadas con la inserción profesional futura.

Finalmente, solamente una tercera parte escasa de los estudiantes valoran positivamente el conocimiento y dominio que han conseguido de las materias del plan de estudios, porcentaje mucho más bajo que el obtenido en una investigación anterior, en la cual el 55% de los estudiantes estaba muy satisfecho del progreso en sus conocimientos (Masjuan y otros, 2003). Se trata de unos resultados no estrictamente comparables, puesto que los últimos se refieren a una muestra de estudiantes de varias universidades de Cataluña y la pregunta

no es exactamente la misma, pero la diferencia sugiere que los estudiantes perciben desajustes en el proceso de cambio.

Las mayores diferencias entre titulaciones se producen en los ítems primero y último, ambos relacionados con las prácticas, lo cual es congruente con los datos de la investigación citada anteriormente.

Las mejores valoraciones sobre la calidad de las prácticas se dan en Veterinaria, Matemáticas y Educación Infantil; la valoración mejor de la relación entre las horas de teoría y prácticas en Física y Matemáticas, resultados que pueden quebrar algunos mitos sobre el academicismo de las ciencias frente a las humanidades y sociales,

Los estudiantes que compaginan los estudios con una ocupación tienden a valorar menos la calidad de las clases y seminarios (37%/53%\*M+B), la calidad de las prácticas (44%/57%\* M+B), las metodologías que permiten participar a los estudiantes (41%/50%\* M+B), la coordinación entre el profesorado (23%/27%\*M+B), la relación entre la teoría y la profesionalidad (32%/37%\* M+B). Igual como se ha hecho notar anteriormente las valoraciones son coherentes con sus acciones, quizás porque legitimizan la dificultad objetiva de asistir a través de un mecanismo de autoengaño.

### 3) *Los métodos de evaluación*

Los métodos de evaluación son lógicamente uno de los elementos principales del proceso de enseñanza/aprendizaje en el sentido que orientan las conductas de los estudiantes. Las tablas siguientes nos informan de la situación en la universidad objeto de estudio.

Los datos muestran una cierta coincidencia entre los niveles de utilización de algunos métodos de evaluación y la utilidad de cara los aprendizajes que les atribuyen los estudiantes entrevistados. Sin embargo, en consonancia con la tabla anterior sobre la docencia, según la opinión de los estudiantes el tipo de pruebas de consideran más útiles son la resolución de problemas o el análisis de casos, los cuales tienen un uso más restringido que otros procedimientos. También el desarrollo de temas y las pruebas orales son destacados por su utilidad en relación con la utilización.

	<b>Utilización</b>	<b>Utilidad</b>	<b>Diferencia</b>
<b>Trabajos o Proyectos</b>	74%	70%	-4
<b>Preguntas</b>	64%	75%	+11
<b>Problemas o casos</b>	54%	82%	+28
<b>Pruebas orales</b>	40%	56%	+16
<b>Test</b>	38%	43%	+5
<b>Portafolio</b>	32%	29%	- 3
<b>Temas</b>	52%	68%	+16

Tabla 8. Utilidad y utilización de los métodos de evaluación

Solamente la evaluación mediante test muestra diferencias significativas entre los estudiantes ocupados y los que no tienen ocupación laboral (M+B 36/47%). Es decir que los ocupados tienden a valorar menos este tipo de pruebas.

La tabla siguiente muestra el porcentaje de estudiantes que valoran positivamente algunos aspectos relacionados con de evaluación

	<b>M+B</b>	<b>S</b>
La información que se da sobre la evaluación	37%	0,15
El procedimiento más frecuente de evaluación	36%	0,23
El ajuste entre los objetivos y la evaluación	32%	0,19

Tabla 9. Valoración de la evaluación

M+B. Valoración Muy buena y Buena de la situación actual, en una escala de 4 opciones.

S. Desviación típica de las medias de los cuatro valores de la escala.

La mayoría de estudiantes considera que están poco informados de los procedimientos de evaluación de las materias y consideran que no existe una correspondencia entre los objetivos de los cursos y los procedimientos de evaluación. No puede olvidarse, como algunos autores han enfatizado, que, aunque haya aspectos que puedan considerarse más importantes como la motivación intrínseca hacia el estudio, la evaluación siempre es algo fundamental para los estudiantes puesto que de ella depende su progreso en la carrera que cursan. Sin lugar a dudas este es un tema que merece un análisis más profundo y una reflexión amplia del profesorado.

El ítem que presenta más dispersión del conjunto anterior es la valoración del procedimiento más frecuente de evaluación. En caso las titulaciones más bien valoradas son Geografía, Física y Matemáticas.

Los estudiantes que trabajan tienden a valorar menos positivamente los tres ítems sobre la evaluación. Valoran peor la información recibida (31%/40%\* M+B), el procedimiento más frecuente (29%/39%\* M+B) y el ajuste entre objetivos y medios (27%/36%\* M+B).

#### 4) *Potenciación de la autonomía*

En este apartado se comentan los indicadores del cuestionario que hacen referencia a la potenciación de la autonomía, como una de los elementos del contexto de aprendizaje valorados positivamente a partir de las investigaciones analizadas en el primer apartado.

De los tres indicadores que disponemos, relacionados con la implementación del proceso de Bolonia, el tema mejor valorado es el desarrollo personal. En cambio solamente una tercera parte considera que se hace bien la potenciación de las técnicas de estudio y las posibilidades de trabajar en los temas preferidos de las asignaturas.

	<b>M+B</b>	<b>S</b>
Desarrollo personal (autonomía, espíritu crítico)	48%	0,13
Técnicas de estudio y organización del trabajo	35%	0,12
Las posibilidades de trabajar los temas preferidos	32%	0,10

Tabla 10. Valoración de la autonomía

M+B Valoración Muy buena y Buena de la situación actual, en una escala de 4 opciones.

S: Desviación típica de las medias de los cuatro valores de la escala.

Los estudiantes ocupados laboralmente tienden a evaluar peor que los demás las técnicas de estudio y organización del trabajo (27/34% M+B) y las posibilidades de elegir temas de estudio (30/39% M+B). En cambio no hay diferencias significativas en la valoración de los aspectos de desarrollo personal.

En una reciente investigación sobre los estudiantes de Ingeniería en la misma universidad se pudo observar que la nueva metodología didáctica, con más trabajos en clase y evaluaciones frecuentes, era percibida por los estudiantes como una pérdida de autonomía y un aumento de control por parte del profesorado. Un claro efecto perverso del uso práctico de las nuevas metodologías didácticas (Elias, 2006).

### 5) *El Capital social*

Tal como se ha indicado al principio, uno de los elementos importantes para conseguir un buen resultado en los aprendizajes es la integración de los estudiantes en la universidad, es decir, su participación activa en una institución identificada como necesaria y justa.

Este no fue un objetivo prioritario de la demanda de los aspectos a considerar en la investigación, aunque se recogieron algunos aspectos directamente relacionados directamente con la actividad académica.

	<b>M+B</b>	<b>S</b>
Trabajar en grupo de manera eficiente	58%	0,23
Las relaciones entre estudiantes y profesorado	51%	0,18
La ayuda, el trato y los consejos recibidos del profesorado	49%	0,16

Tabla 11. Valoración del capital social

M+B Valoración Muy buena y Buena de la situación actual, en una escala de 4 opciones.

S: Desviación típica de las medias de los cuatro valores de la escala.

La valoración más positiva corresponde al trabajo en grupo, los dos indicadores relativos a la relación con el profesorado muestran una valoración semejante a la observada en otras investigaciones citadas anteriormente. La



mayor dispersión entre las titulaciones corresponde a la actividad de ‘trabajar en grupo de manera eficiente’, en la cual titulaciones que quedan mejor calificadas son Ed. Infantil, Pedagogía, Publicidad y Veterinaria, conjunto por cierto muy diverso entre sí lo cual también rompe un prejuicio existente sobre la utilidad de las nuevas metodologías que las considera ventajosas solamente en el caso de materias discursivas y poco codificadas.

No se dan diferencias significativas entre los estudiantes ocupados y los no ocupados en los indicadores que se refieren a las relaciones con el profesorado, en cambio los estudiantes con ocupación laboral valoran significativamente menos el trabajo en grupo (51%/63%\* M+B), probablemente debido a sus limitaciones de tiempo y horarios.

#### 6) *La valoración del proceso de cambio*

La siguiente tabla muestra los datos correspondientes a la evaluación de la implementación del proceso de Bolonia.

Se puede observar que la gran mayoría de estudiantes no se consideran informados del proceso de Bolonia, después de tres años de implementación del Plan Piloto en las titulaciones estudiadas. Existen diversas razones hipotéticas para explicar estos resultados cómo a título de ejemplo transcribimos las tres siguientes procedentes de otras fuentes más informales: en la actualidad existe poca tradición de asistir a actos informativos, una parte del profesorado ha puesto en práctica la reforma sin información ni convencimiento suficiente y ha influido en la percepción de los estudiantes, la rapidez del cambio ha generado poca información adecuada a las necesidades de los estudiantes y ha generado un nivel elevado de incertidumbre.

	<b>M+B</b>	<b>S</b>
Valoración positiva del proceso de implementación	7%	0,23
Valoración positiva del cambio de metodología	31%	0,23
La información que has recibido de Bolonia	12%	0,10
La participación en las decisiones del Plan Piloto	6%	0,12

Tabla. 12 El proceso de incorporación al Plan Piloto

El primer indicador se evaluó en una escala de cinco opciones. M+B Valoración Muy buena y Buena de la situación actual (7%) Si sumamos la opción central se obtiene el 33%

Los otros indicadores corresponden a escalas de 4 opciones y se tiene en cuenta la suma de Muy buena y Bastante.

S es la Desviación típica de las medias de los cuatro valores de la escala.

Una tercera parte aproximadamente del total valora positivamente el cambio de metodología (31%) y muy pocos consideran que el proceso de reforma se esta llevando a cabo de una manera correcta en esta universidad concreta (7%). Puesto que esta pregunta se midió en una escala de cinco opciones, puede haberse introducido un cierto sesgo, en este caso el valor máximo corresponderías a 33% de los encuestados sumando la valoración muy positiva, la bastante positiva y la indiferente.

La evaluación es negativa en las dos preguntas en todas las titulaciones, pero los datos no muestran una correlación entre percepción de más carga académica y evaluación negativa, lo cual indica que en un contexto generalizado de descontento de los estudiantes las diferencias entre titulaciones deben explicarse teniendo en cuenta datos contextuales concretos como las expectativas diferentes de los estudiantes respecto a las exigencias de las diferentes titulaciones y las condiciones concretas de implementación en cada titulación.

Solamente hay una diferencia significativa entre los estudiantes ocupados y los que no tienen ocupación en el ítem correspondiente a la falta de información, en el cual la mitad de los estudiantes ocupados la valoran muy mala frente a un 37% de los no ocupados.

Una buena aproximación a las razones de esta evaluación global se resume en la tabla siguiente que corresponden a las respuestas a una pregunta abierta sobre los aspectos positivos y negativos del cambio.

Los datos se refieren a los estudiantes que contestaron la pregunta y recogen todas las opiniones dadas libremente por cada uno.

<b>Aspectos positivos (Respuestas 531 - 53,1%)</b>	<b>Aspectos negativos (Respuestas 666 - 67%)</b>
Evaluación ..... 54%	Excesivo trabajo ..... 54%
Enfoque práctico ..... 22%	Plan mal organizado ..... 26%
Mejora del aprendizaje ..... 12%	Sistemas de evaluación ..... 23%
Homologación Europea ..... 8%	Falta de coordinación horaria ..... 15%
Más participación ..... 7%	Incompatibilidad T/E ..... 13%
Trabajo en grupo ..... 6%	Marginación de la teoría ..... 4%
Otros ..... 2%	Privatización ..... 4%
	Falta de información ..... 3%

Tabla 13. Aspectos positivos y negativos del Plan Bolonia

Aparecen en primer lugar dos razones aparentemente contradictorias puesto que uno de los aspectos que ha incrementado el trabajo de los estudiantes es precisamente el aumento del número de profesores que utilizan la evaluación continua. La interpretación que se puede deducir de las reuniones con los coordinadores de titulación es que la evaluación continua favorece a los estudiantes sobre todo en algunas titulaciones puesto que con este sistema se obtienen mejores resultados al distribuirse en el tiempo la cantidad de materia sobre la que deben responder. Esto no quita que exija una mayor cantidad de trabajo regular durante el curso, tal como expresa la cuarta parte de estudiantes que citan expresamente como negativos los sistemas de evaluación.

### **Discusión de los resultados**

En primer lugar cabe recordar que se ha reducido el análisis a los resultados globales aun sabiendo que las diferencias entre titulaciones son importantes, tanto en la

teoría establecida, como en los resultados del caso estudiado. Se han mostrado solamente las dispersiones entre titulaciones como un medio de llamar la atención sobre la heterogeneidad de los resultados y se ha hecho alguna referencia a las titulaciones extremas con el objetivo de mostrar que no son suficientes las distinciones clásicas, por ejemplo entre ciencias duras y blandas, para explicar las diferencias. Un análisis más detallado requiere más espacio. La mayoría de investigaciones sobre estos temas destacan la importancia del contexto disciplinar, las tradiciones tanto de la universidad como de las facultades y departamentos, el número de estudiantes, los recursos disponibles, la gestión de los líderes centrales e intermedios, las características sociales de los estudiantes... como elementos de diferenciación importantes. De todas maneras parece que un análisis general de un proceso tan incipiente ofrece resultados suficientemente ilustrativos.

#### *A propósito de las motivaciones*

Una mayoría amplia de estudiantes eligen las titulaciones que cursan motivados intrínsecamente para ello, lo cual es sin duda una primera condición para alcanzar el éxito de acuerdo con literatura científica existente, pero sin excluir que las motivaciones instrumentales también pueden ser una fuente de energía suficiente para cursar determinados estudios adecuadamente y con éxito. El fenómeno que debe profundizarse en futuros trabajos es el proceso que siguen el grupo minoritario de estudiantes que acuden a la universidad casi por inercia y con una motivación débil, sobre todo cuando las condiciones de matriculación les obligan a escoger una titulación que no es su primera preferencia, puesto que la acumulación de circunstancias negativas conduce fácilmente al abandono (Elías, 2005).

#### *A propósito del contexto de enseñanza*

Los resultados son coherentes con otras investigaciones que resaltan la importancia de la carga de trabajo excesiva como una de los elementos que contribuyen a una mala evaluación de los estudiantes de las condiciones de trabajo en la universidad, tal como se desprende de los resultados de esta investigación (Gibbs, 1992 entre otros).

Se puede considerar que, aunque los datos respecto al tiempo dedicado al trabajo académico puedan contener alguna exageración por autoengaño, dan una base suficiente para afirmar que los estudiantes en general se ajustan a las exigencias de dedicación requeridas a partir de las propuestas europeas. Si comparamos el perfil de la distribución de las diferentes actividades académicas de los estudiantes con las exigencias que el profesorado considera necesarias para asimilar los contenidos de los programas, se constata que son prácticamente imposibles de cumplir con la actual organización de las horas de trabajo presencial.

La reestructuración de los planes de estudio debería tener muy en cuenta esta contradicción para evitar que la reducción del número de créditos de las titulaciones no se traslade en una compresión de los programas sin un debate profundo sobre los contenidos esenciales y la manera de impartirlos y evaluarlos.

Es evidente, a partir del la investigación sobre el profesorado, que estos aspectos no fueron debidamente abordados en la universidad objeto de estudio, fundamentalmente por las prisas en la implementación de la reforma y por la presión en distintos frentes —docencia, investigación, gestión— a la que están sometidos los profesores tal como lo expresaron claramente. (Masjuan y Troiano, 2006).

Tal como hemos indicado en el repaso de la bibliografía en el primer apartado, hallar un equilibrio en la carga de trabajo que se exige a los estudiantes es uno de los indicadores de la buena organización de los estudios. El tema que frecuentemente se discute en las reuniones de profesores es hasta que punto la universidad debe organizarse pensando únicamente en los estudiantes de plena dedicación o debe ofrecer alternativas para los que tienen otras opciones, más o menos forzadas por su situación, como la de compaginar los estudios con el trabajo remunerado.

Algunos autores como McInnis (2002) resaltan la importancia de tener en cuenta estos aspectos a la hora de diseñar y poner en la práctica las titulaciones puesto que puede ser un factor importante en el desapego que algunos estudiantes siente hacia la universidad, el cual frecuentemente se traduce en abandono de los estudios o en insatisfacción y bajo rendimiento. En cualquier caso los datos analizados permiten concluir que se trata de un problema importante que exige medidas adecuadas.

Los resultados también son coherentes con otras investigaciones cuando se concluye en la introducción que la participación en el mundo laboral no tiene efectos claros sobre los resultados académicos (McInnis, 2002 entre otros). Tal como se ha visto anteriormente los denominados ‘trabajadores/estudiantes’ no valoran peor el funcionamiento académico aunque su jornada de trabajo sea mucho más larga ni parece que abandonen las exigencias de los estudios más que los demás. Desde un punto de vista teórico parece posible que la realización de un trabajo remunerado sobre todo cuando está relacionado con la titulación cursada puede revertir positivamente en la maduración personal y en los aprendizajes académicos.

En todo caso las quejas por la organización de los horarios, la mala planificación, la incompatibilidad entre el trabajo y el estudio, la bajísima evaluación de la coordinación entre los trabajos pedidos en los cursos y directamente la pésima evaluación del volumen de trabajo durante el curso, son aspectos a tener en cuenta.

Si se quiere mantener o elevar el nivel de calidad global, ajustándose a la realidad de los estilos de vida de los estudiantes parece necesario plantearse sistema institucionales de planes de estudio que tengan en cuenta la realidad de los estudiantes trabajadores, ja sea alargando los años de duración de manera programada, ya sea ofreciendo cursos a través de la red y sesiones de tutoría en horarios asequibles.

En este sentido la propuesta del proyecto de reforma europea de centrar el proceso educativo en el tiempo que necesita el estudiante para asimilar los contenidos y habilidades exige una nueva consideración de la realidad que expresan los datos.

Los resultados han mostrado que los estudiantes tienden a considerar que su aprendizaje mejoraría si aumentara la importancia de las metodologías docentes que

suponen mayor participación (Análisis de problemas o textos, presentaciones y debates, estudio de casos y problemas aplicados). Las evaluaciones de los estudiantes muestran que todavía queda campo por recorrer en este terreno y acentúan la debilidad de los aspectos más vinculados con la práctica y la profesionalización

En este sentido sus apreciaciones son coherentes con una tradición pedagógica centenaria que pone el acento en la actividad del estudiante como requisito del aprendizaje (Palacios, 1970; Prosser y Trigwell, 1999) y expresa la misma concepción que los documentos oficiales de la agencia catalana de la calidad cuando se refiere al cambio pedagógico que el nuevo contexto demanda:

*‘La función tradicional del profesor como estructurador y transmisor de conocimientos se ha de reorientar en una dirección más sensible a la trayectoria y necesidades de los estudiantes, de manera que los guíe y tutele en su proceso de aprendizaje, les oriente respecto los objetivos que han de conseguir, les asesore de sus capacidades y debilidades....’* (AQU Catalunya, 2003 p, 28).

La metodología orientada a los aprendizajes del estudiante no debe confundirse, a nuestro juicio, con una orientación de los estudios tan centrada en las competencias profesionales y transversales que olvide que las competencias aplicadas requieren de una profunda fundamentación científica para formar profesionales de nivel superior de acuerdo con la función de la universidad. Algunos indicios hemos encontrado en los datos que sugieren este deslizamiento, por ejemplo cuando los estudiantes valoran muy negativamente el dominio de los contenidos de la titulación, por debajo de lo obtenido en otras investigaciones. La insistencia de la reforma europea en los perfiles y las competencias puede tener esta deriva negativa si no se reconduce adecuadamente.

Es particularmente preocupante que solamente una tercera parte de los estudiantes valore positivamente los procedimientos de evaluación utilizados y sobre todo que tan pocos consideren que el procedimiento de evaluación se ajusta a los objetivos de la materia. Elton (1996, 2000) entre otros, concede enorme importancia a este aspecto para juzgar la buena calidad de la docencia, puesto que para el estudiante la evaluación es un aspecto fundamental y es imposible, dice este autor, que se pueda conseguir un aprendizaje reflexivo de los estudiantes si los discursos del profesorado sobre como debe ser el aprendizaje entran en contradicción con su práctica evaluadora.

Precisamente los resultados obtenidos muestran una contradicción aparente sobre la cual se debería profundizar y reflexionar: La evaluación continuada aparece como un de los aspectos positivos del cambio realizado y al mismo tiempo un factor influyente en la carga de trabajo excesiva que los estudiantes sitúan también como la principal fuente de descontento. Parece que se desprende de los datos por lo menos como hipótesis que hace falta un esfuerzo de coordinación de la actividad académica con el objetivo de resolver estas disfuncionalidades.

*A propósito del fracaso de la prueba piloto*

El conjunto de resultados obtenidos sugieren una hipótesis sobre las motivaciones de la evaluación negativa por parte de la mayoría de estudiantes. Más que las nuevas metodologías en sí, parece que los motivos del descontento, se refieren al proceso de implementación, del cual no han recibido información suficiente, no han percibido un consenso entre el profesorado en relación a las nuevas propuestas. (Masjuan y Troiano, 2006). Las consecuencias de una cierta desorientación docente, común en todo proceso de cambio pero acentuada en este caso concreto por la gestión del mismo, y por los escasos recursos invertidos, unida a un incremento de trabajo y de exigencias académicas para los estudiantes, ha producido, en términos generales, una valoración negativa fuertemente impregnada de elementos emocionales. Esta explicación general debería complementarse con elementos específicos de cada titulación tanto contextuales como motivacionales, para comprender las diferencias entre ellas.

Parece pues que la mayoría de los estudiantes hacen una evaluación del proceso de reforma *decepcionados* por la diferencia entre sus expectativas sobre la universidad y sus experiencias como estudiantes.

Merton (1956) planteó en los años 50, la contradicción entre los valores y normas interiorizadas por los miembros de una sociedad y la estructura de oportunidades sociales, como una característica fundamental de las situaciones de anomía.

En el caso que nos ocupa, los estudiantes motivados intrínsecamente, es decir que asumen ampliamente los objetivos de la institución universitaria, no han encontrado los medios pertinentes para cumplirlos, es decir, el contexto de enseñanza no ha respondido a sus expectativas, y en consecuencia reaccionan con actitudes de desaprobación. De esta situación pueden derivarse conductas con posibles consecuencias negativas para ellos mismos y para la institución, desde el enfrentamiento directo en forma de 'rebelión' hasta la acentuación del instrumentalismo en la manera de aproximarse al estudio, o el abandono selectivo de determinadas asignaturas.

Los estudiantes que escogieron los estudios con una motivación principalmente extrínseca, al encontrarse en un contexto de enseñanza mal organizado y poco integrativo, también expresan su frustración con la evaluación negativa. En este caso tenderán a reaccionar probablemente con conductas de pasividad y de abandono total o selectivo, o cumpliendo ritualmente las normas mínimas con el único objetivo de sacar el título.

Cryer y Elton (1996), insisten en sus trabajos en la importancia de los aspectos emocionales en estos procesos, puesto que su desarrollo obedece a lógicas no lineales, es decir que los resultados no son proporcionales a la variación de las fuerzas que los producen. En definitiva, cuando los estudiantes pierden la motivación para el estudio, el proceso para recuperarla es mucho más difícil y requiere más esfuerzo, tal como ya anticipó Tocqueville.

## Conclusiones

- La mayoría de estudiantes valoran negativamente los cambios en las metodologías didácticas y el proceso de implementación de los ECTS en general.
- La percepción subjetiva del incremento en la carga de trabajo académico parece ser uno de los elementos más influyentes en su valoración.
- Los estudiantes tienden a echar en falta aspectos más activos y autónomos en el proceso de enseñanza/aprendizaje y una evaluación más adecuada.
- Un conjunto muy importante de estudiantes compagina el estudio con el trabajo remunerado en prácticamente todas las titulaciones y mantiene valoraciones más negativas que los estudiantes que no tienen una ocupación laboral.
- La incorporación de aspectos profesionalizadores y prácticos en las titulaciones se percibe como insuficiente por la gran mayoría.

## Referencias bibliográficas

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona, AQU
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2003). *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona: AQU.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: Anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: AQU.
- BIGGS, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Philadelphia: Open University Press.
- BOUDON, R. (1983). *La Desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BUELENS, H et al. (2002). "University assistants' conceptions of knowledge, learning and instruction". *Research in education*, 67, pp.44-57.
- COLEMAN, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press and Harvard University Press
- CRYER, P. y Elton, L. (1990). Catastrophe theory: A unified model for educational change. *Studies in Higher Education*, 1, pp. 75-86.

- EGGENS, L. van der Werf, MPC. y Bosker, RJ. (2007). The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *Higher education*.
- ELIAS, M. y MASJUAN, JM. (2007). Actitudes y Prácticas de los estudiantes del Plan Piloto sobre su experiencia universitaria. [www.uab.es/gret](http://www.uab.es/gret)
- ELIAS, M y MASJUAN, JM (2006) Els perfils dels estudiants de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria de la UAB. [www.uab.es/gret](http://www.uab.es/gret)
- ELIAS, M. (2008) Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior, *Estudios sobre Educación*. Pendiente de publicación.
- ELIAS, M. MERINO, R. GARCÍA, M., TROIANO, H., SALA, G., FERNÁNDEZ, E. (2006). Evaluando los ECTS en la sociología de la educación de los currículums de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), pp.183-200.
- ELSTER, J. (1995). *Psicología política*. Barcelona, Gedisa
- ELTON, L. (1988). Student Motivation and Achievement. *Studies in Higher Education*, 13 (2), pp. 215-221.
- ELTON, L. (1996). Strategies to enhance Student Motivation: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 1, pp. 57-67.
- GIBBS, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Oxford: Oxford centre for staff development.
- HADJI, Ch., BARGEL, T. MASJUAN, JM (Coord.) *Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Grenoble, PUG.
- HERZBERG, F. (1969). *Work and the Nature of Man*. Cleveland and New York: World Publishing Company.
- MASJUAN, JM y TROIANO, H. El proceso de incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior: La experiencia de una universidad catalana. *Trajectorias* (pendiente de publicación).
- MASJUAN, JM y TROIANO, H. (2008). University students' succes: A psycho sociological approach, *Higher Education* (pendiente de publicación)
- MASJUAN, JM. (2005). Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers*, 76, pp. 97-133.
- MASJUAN, JM, TROIANO, H y VIVAS, J. (2002). *I després de la universitat què ?*. Bellaterra : UAB.
- MCINNIS, C. (2002). Signs of Disengagement? Work and Study Patterns of Full Time Undergraduates in Australian Universities. En J. Enders and O. Fulton (Eds) *Higher Education in a Globalising World*, London, Kluwer Academic Publishers.



- MERTON, R.K. (1964). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de cultura económica.
- PALACIOS, J. (1978). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- PASCARELLA, ET. y TERENCEZINI, PT. (1991). *How College affects students*. San Francisco: Jossey- Bass.
- PINTRICH, P.R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, pp. 199-205.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. Philadelphia: Open University Press.
- MARTON, F y SÄLJÖ, R. (1976). Learning process and strategies II: On qualitative differences in learning, outcome as a function of learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 115-127.
- RAMSDEN, P. y ENTWISTLE, N. (1981). Effects of Academic Departments on Students Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 368-383.
- RICHARDSON, T.E. (2007). Motives, Attitudes and approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 54, pp. 385-416.
- RIGGERT, SC. et al. (2006). Student employment and Higher Education: Empiricism and contradiction. *Review of Educational Research*, 76, 1, pp. 63-92.
- SCHMECK, R.R (ed). (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- TINTO, V. (2000). Learning better together: the impact of learning communities on student success in higher education. *Journal of Institutional research*, 9 (1), pp. 48-53.
- TROIANO, H, ELIAS, M. y AMENGUAL, A. (2006). Las misiones de la universidad y su influencia en las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), pp. 595-614.
- TROIANO, H. (2005). Consistencia y orientación del perfil profesional, percepción del mercado laboral y reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción. *Papers*, 76, pp. 167-197.
- TROIANO, H., MASJUAN, JM., y ELIAS, M. (2007). Two decades of curricular reforms in the Spanish university, *International Studies in Sociology of Education*, 17 (3) pp. 211-230.
- VERMUNT, J.D. y VAN RIJSWIJK, F. A. (1988). Analysis and development of students' skills in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, pp. 647-682.

VILLAR, E. & FONT, S. (2007). *Guia del pla d'acció tutorial dels estudis de desenvolupament humà a la societat de la informació i psicologia*. Girona, Documenta Universitaria.

VILLAR, E. (2006). *La construcción del capital social en las universidades. Un análisis motivacional de las estrategias de networking de los estudiantes*. Girona, Documenta Universitaria.

### **Correspondencia con los autores**

Grup de Recerca Educació i Treball (GRET).  
Departamento de Sociología  
Universitat Autònoma de Barcelona