



Revista Electrònica

INvestigació
novació

Educativa i Socioeducativa

**Estudio de la opinión del profesorado y del
alumnado sobre la implantación de créditos
europeos en la educación superior**



Universitat de les
Illes Balears
Institut d'Estudis
del Lloc i del Temps

Juan José Montañó
Universitat de les Illes Balears
Maria Palou
Universitat de les Illes Balears

Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior

Resum

El propòsit del present treball és, en primer lloc, descriure els aspectes fonamentals de l'espai europeu d'educació superior (EEES) i, en segon lloc, conèixer l'opinió del professorat i de l'alumnat sobre les experiències de la implantació del crèdit europeu realitzades a la Universitat de les Illes Balears, durant l'any acadèmic 2006-2007, en el primer curs de les titulacions següents: Història de l'Art, Enginyeria Tècnica Agrícola, Matemàtiques, Psicologia i Química. Respecte al professorat, s'analitza la valoració sobre la metodologia utilitzada, el nivell d'aprenentatge assolit per l'alumnat, el grau d'adequació de l'avaluació respecte a les competències proposades i el nivell de coordinació del professorat que pertany a les assignatures de la titulació. Respecte a l'alumnat, s'analitza el grau de satisfacció sobre el nivell d'aprenentatge adquirit, el sistema d'avaluació utilitzat i els recursos materials i d'infraestructures dels quals s'ha disposat.

Paraules clau

espai europeu d'educació superior, crèdits ECTS, projecte pilot, opinió del professorat, opinió de l'estudiant.

Resumen

El propósito del presente trabajo es, en primer lugar, describir los aspectos fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en segundo lugar, conocer la opinión del profesorado y del alumnado sobre las experiencias de implantación del crédito europeo realizadas en la Universidad de las Islas Baleares, durante el año académico 2006-2007, en el primer curso de las siguientes titulaciones: Historia del Arte, Ingeniería Técnica Agrícola, Matemáticas, Psicología y Química. Respecto al profesorado, se analiza la valoración acerca de la metodología utilizada, el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado, el grado de adecuación de la evaluación respecto de las competencias propuestas y el nivel de coordinación del profesorado perteneciente a las diferentes asignaturas de la titulación. Respecto al alumnado, se analiza el grado de satisfacción acerca del nivel de aprendizaje adquirido, el sistema de evaluación utilizado y los recursos materiales y de infraestructuras de los que se ha dispuesto.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior, créditos ECTS, proyecto piloto, opinión del profesorado, opinión del estudiante.

Juan José Montaña
Universitat de les Illes Balears
María Palou
Universitat de les Illes Balears

Per citar l'article

“Montaña, J.J., Palou, M.,(2008). Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PAGINES 25-46. Consultado en

http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/oliver_montano/index.html en (poner fecha)”

I. Introducción

1. Espacio Europeo de Educación Superior

Entre los objetivos fundamentales de la Unión Europea se encuentra la coordinación de las políticas y normas legislativas de los estados miembros en cuestiones relacionadas no solo con el desarrollo económico, sino también con el progreso y el bienestar de los ciudadanos.

En la última década, este objetivo se ha extendido al ámbito de la educación en general y, de forma particular, al ámbito de la educación superior, en el que diversos países han adoptado medidas que conducen a la reforma de la estructura y organización de los estudios universitarios para favorecer la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La construcción del EEES es un proceso que se inicia con la Declaración de la Sorbona (1998) y se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), en la cual 29 ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus respectivos países una serie de acciones estratégicas. Entre los objetivos fundamentales de tales acciones se encuentra la reducción del paro entre los titulados universitarios europeos, la armonización de la educación superior europea a fin de alcanzar la plena compatibilidad y comparabilidad entre los sistemas nacionales, la mejora de la calidad de la educación superior en Europa y que ésta constituya un punto de referencia para el profesorado y los estudiantes del resto del mundo. En la actualidad, el EEES está formado por un total de 45 países que se han incorporado al proceso a lo largo de los últimos años. Los objetivos de la agenda de Bolonia se han ido desarrollando en las conferencias de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007).

La construcción del EEES consta de tres ejes principales (ver Figura 1): estructura, reconocimiento y calidad.

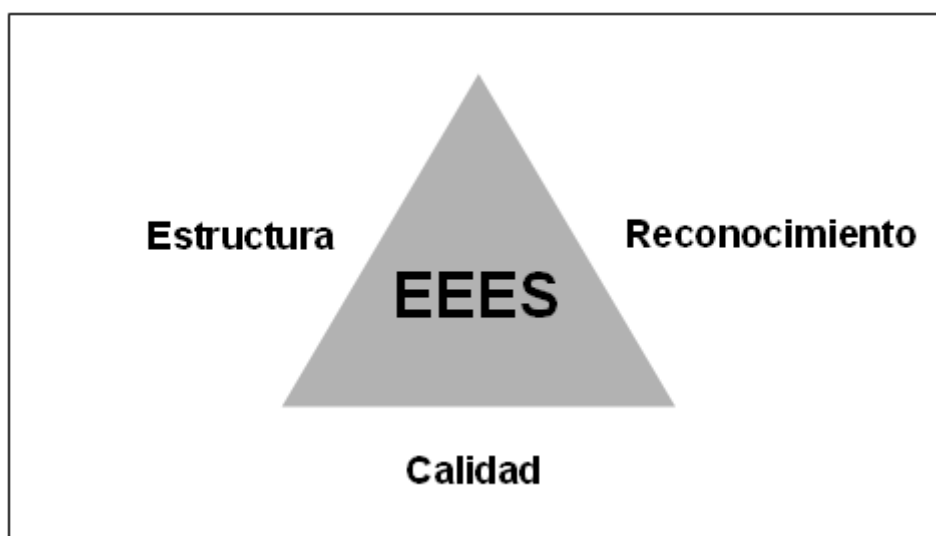


Figura 1. Ejes principales del Espacio Europeo de Educación Superior.

El eje de la estructura de las titulaciones asume un nuevo sistema de titulaciones basado en tres ciclos: grado, máster y doctor. Una pieza clave de este eje lo constituye el Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, aprobado en el Comunicado de Bergen (2005). Este marco establece las competencias o resultados de aprendizaje genéricos –también denominados Descriptores de Dublín y establecidos por el Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005)– que ha de adquirir el titulado europeo en cada uno de los tres ciclos enunciados.

El eje de la calidad pretende alcanzar un nivel de excelencia que facilite el reconocimiento de las cualificaciones y los títulos en toda Europa. Por otra parte, este eje impulsa los procesos de evaluación y acreditación de los nuevos estudios, para conseguir la mejora continua del sistema educativo.

El eje del reconocimiento pretende, por un lado, potenciar la movilidad de los estudiantes, profesorado y personal administrativo del mundo de la educación superior en Europa y, por otro lado, el reconocimiento de las cualificaciones y los títulos en toda Europa mediante la implementación de una serie de herramientas y principios como el crédito europeo o crédito ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), el suplemento europeo al título y la adopción de un modelo educativo centrado en las competencias que ha de adquirir el estudiante.

Una comprensión adecuada de los cambios que han de introducirse en la estructura y en el funcionamiento de las enseñanzas universitarias únicamente resulta posible si se conciben como instrumentos eficaces orientados a alcanzar una mejora de la calidad y una plena adecuación a las exigencias que demanda una sociedad del conocimiento.

El compromiso establecido en la Declaración de Bolonia (1999) es alcanzar los objetivos enunciados antes del año 2010. Por tal motivo, gran parte de los estados miembros y asociados de la Unión Europea están implantando las reformas necesarias para la adaptación de sus sistemas nacionales de enseñanza superior. En España, el Ministerio de Educación y Cultura comparte plenamente los compromisos de Bolonia (1999) y asume la responsabilidad de promover y llevar a cabo las modificaciones que sean necesario realizar en las estructuras de los estudios universitarios para alcanzar la plena integración del sistema español en el Espacio Europeo de Educación Superior.

2. Estructura

Según los compromisos acordados por los ministros de educación de los estados miembros de la Unión Europea y asociados en la Declaración de Bolonia (1999) y en el Comunicado de Berlín (2003), el nuevo sistema de titulaciones ha de estructurarse en torno a tres ciclos (ver Figura 2):

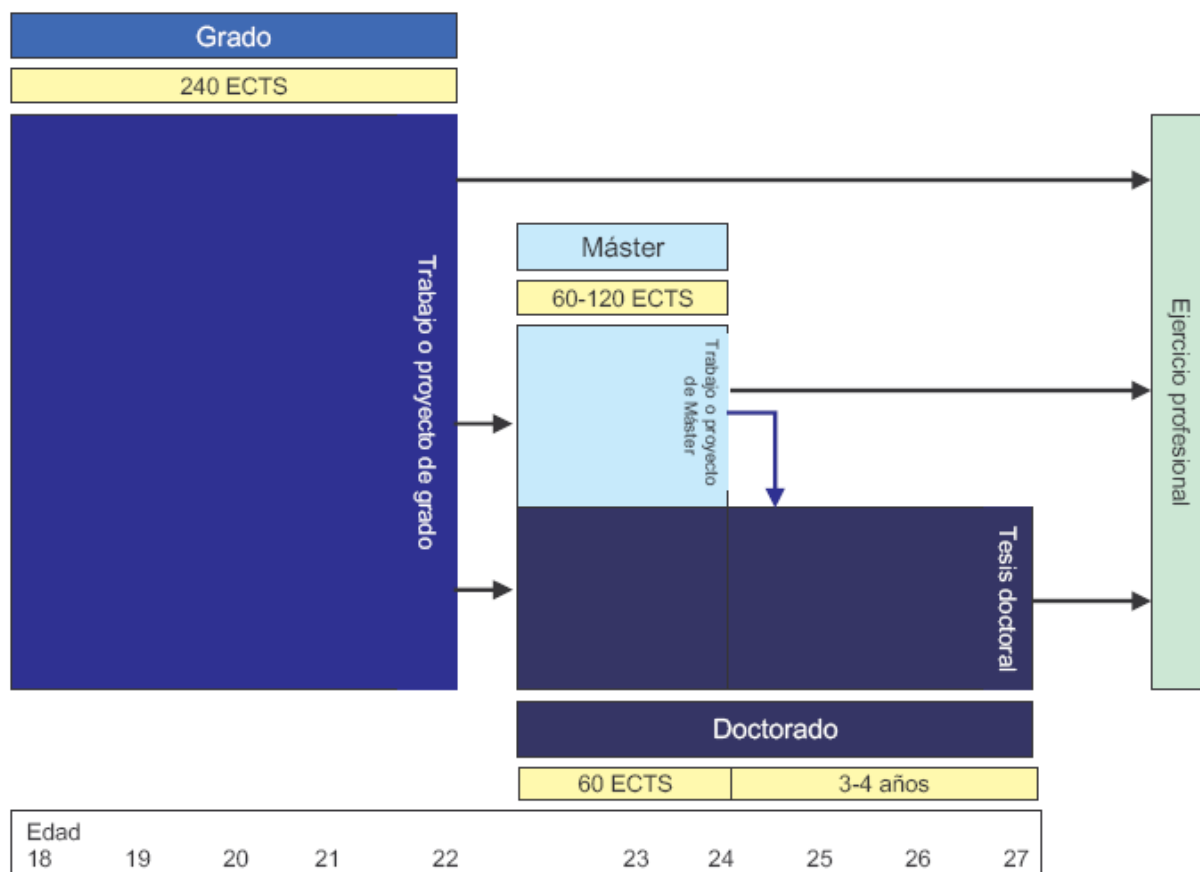


Figura 2. Nueva estructura de los títulos oficiales universitarios.

El primer ciclo, denominado grado (está compuesto de 240 créditos equivalentes a cuatro años académicos, de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre), tiene como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título oficial de grado.

El segundo ciclo, denominado máster (está compuesto de 60-120 créditos equivalentes a 1-2 años académicos, de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre), tiene como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciativa en tareas investigadoras. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título oficial de máster.

El tercer ciclo, denominado doctorado (con una duración aproximada de 3-4 años), tiene como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título oficial de doctor.

3. Calidad

La mejora de la calidad del sistema universitario es una pieza clave sobre la que pivota la construcción del EEES, como lo prueba el hecho de que, desde el principio, la calidad sea una referencia en todos los textos y así se enfatizara en el comunicado de los ministros de educación europeos tras la reunión de Praga (2001). La consecución del objetivo de lograr que Europa se convierta en lugar de referencia en el ámbito de la formación universitaria para estudiantes de todos los países, pasa necesariamente por una garantía de la calidad fundamentada en mecanismos y procesos de evaluación, certificación y acreditación.

En este sentido, las agencias de evaluación de las enseñanzas van a desempeñar un papel de gran relevancia. Por una parte, serán las agencias quienes otorguen la acreditación a los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos oficiales de grado, máster y doctorado. Por otra parte, la actividad de las agencias va a guiar la financiación de las universidades estableciendo un sistema competitivo. Finalmente, la evaluación de las agencias establecerá escalas de prestigio entre las universidades que repercutirá en la movilidad de estudiantes, profesorado, inversión en investigación, etc.

Una de las premisas básicas del Proceso de Convergencia es garantizar la calidad del sistema universitario europeo, para que se convierta en un referente mundial. Por ello, las universidades están incorporando a sus estructuras unidades técnicas de calidad o están incluyendo esas funciones en unidades ya existentes para asegurar la calidad de la docencia, de la investigación y de la gestión del conjunto del sistema universitario.

4. Reconocimiento

Se ha comentado anteriormente que el eje del reconocimiento pretende, por un lado, potenciar la movilidad de los estudiantes, profesorado y personal administrativo del mundo de la educación superior y, por otro lado, el reconocimiento de las cualificaciones y los títulos en toda Europa. Este doble objetivo se alcanzará mediante la implementación de tres elementos fundamentales: el suplemento europeo al título, el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos y un modelo educativo centrado en las competencias.

4.1. Suplemento europeo al título

El suplemento europeo al título es un documento anexo a un título de enseñanza superior que proporciona una descripción estandarizada de la naturaleza, nivel, contexto, contenido y rango de los estudios seguidos y completados con éxito por el titulado. El suplemento proporciona transparencia y facilita el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (diplomas, títulos, certificados, etc.).

4.2. El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos

El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System*) o crédito ECTS es un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo global necesaria para la consecución de los objetivos de un programa de estudios. Estos objetivos se especifican preferentemente en términos de los resultados de aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

Su introducción en el sistema universitario español implica diferencias importantes con respecto al crédito LRU (Ley Orgánica 11/1983, de la Reforma Universitaria) vigente en el que un crédito equivale a diez horas de docencia. En este sentido, conviene subrayar que el crédito europeo no es una medida de la duración temporal de las clases impartidas por el profesorado, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del estudiante, expresado en horas, que incluye tanto las enseñanzas teóricas como las prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con la inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante ha de realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del plan de estudios correspondiente. En síntesis, esta nueva unidad de medida ha de comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase; expresado con otras palabras, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia del profesorado.

De acuerdo con el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, el número total de créditos establecido en los planes de estudio para cada curso académico será de 60, para un estudiante a tiempo completo. Por su parte, el calendario académico de un curso completo estará comprendido entre 36 y 40 semanas. Finalmente, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas (1.500-1.800 horas de trabajo del estudiante/año).

Las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios de una titulación oficial deberán acogerse a esta unidad de medida integrando en la asignación de los créditos que a cada una le correspondan las clases docentes teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudio que precisen, y los trabajos que los estudiantes deban realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias.

Poseer el mismo sistema de créditos será fundamental para la creación del espacio común de educación superior en Europa, y favorecerá la transparencia, el entendimiento y el atractivo, así como la movilidad de los ciudadanos en cualquier momento de la vida.

4.3. Modelo educativo centrado en las competencias

Uno de los objetivos fundamentales del proceso de convergencia europea es promover el cambio metodológico en la enseñanza superior. Además de los cambios relativos a la organización de las enseñanzas y en el sistema de cómputo de la actividad académica, la filosofía de la convergencia pretende impulsar un proceso de renovación de la metodología que habitualmente se viene utilizando en la enseñanza universitaria. Para ejemplificar en forma de mensaje el cambio deseado se ha acuñado una frase que resume de forma sintética este propósito: es necesario efectuar un cambio de paradigma centrando el eje de la enseñanza sobre el aprendizaje autónomo del estudiante³.

Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el EEES promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio estudiante el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesorado al estudiante.

Una de las razones que el proceso de convergencia considera fundamental para promover la renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje dominante en la educación superior tiene su origen en la nueva organización social que preside actualmente la vida comunitaria de todas las sociedades avanzadas y que se conoce como 'sociedad del conocimiento'. Adaptarse a las características –nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes, etc.— que rigen en este nuevo orden social implica un proceso de constante actualización para lo cual se exige a cada persona una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información circundante y la generación del conocimiento propio que le permita aprender de forma continua a lo largo de su vida (*lifelong learning*).

Frente a una enseñanza preocupada por la transmisión de conocimientos de manera fragmentada y poco personalizada sobre un determinado tópico o contenido instructivo, se considera necesario centrar los esfuerzos en dotar a los estudiantes de las herramientas y técnicas de trabajo que le permitan el acceso a la información que circule en la sociedad del conocimiento y utilizar los recursos disponibles para avanzar por sí mismo en su proceso formativo.

Esta concepción de la formación como un proceso de búsqueda personal conlleva asumir otro supuesto tan importante como el anterior del que tampoco podemos prescindir: la clave del proceso formativo de un estudiante radica en que el proceso de aprendizaje se lleva a cabo fundamentalmente a través del estudio y trabajo autónomo de la propia persona. Si la persona ante las exigencias que conlleva la sociedad del conocimiento va a estar obligada a aprender por sí misma a lo largo de su vida, parece lógico que deba aprender a realizar esta tarea lo antes posible dentro del sistema educativo.

Existe una tercera razón que también tiene un peso indudable y que debe ser tenida en cuenta a la hora de justificar la propuesta de cambio de paradigma metodológico, a saber, la necesidad de formular los propósitos del aprendizaje en términos de competencias que permitan a la persona su incorporación al mundo laboral. La excesiva polarización de las enseñanzas universitarias sobre objetivos

³ De Miguel, 2005.

relativos a los conocimientos ha generado problemas y desajustes que no facilitan la integración de los titulados en el mercado de trabajo. Por ello, cada vez con mayor insistencia se reclama desde distintos foros que las instituciones universitarias orienten sus enseñanzas de manera que los estudiantes adquieran las competencias que son requeridas desde el ámbito profesional.

Se han propuesto diversas definiciones del concepto de competencia, aunque la mayoría de autores⁴ estarían de acuerdo en definir las competencias como una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitan a la persona para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado. Cabe señalar que de esta definición se deduce que el concepto de competencia integra tres dimensiones fundamentales: conocimientos (conocer y comprender), habilidades (saber cómo actuar) y actitudes (saber cómo ser).

Desde una perspectiva general existe un razonable acuerdo en clasificar las competencias en dos grandes bloques⁵: genéricas y específicas. Las competencias genéricas son aquellas que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones y situaciones laborales dado que aportan las herramientas básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones adecuadas. Las competencias específicas son aquellas que le aportan una cualificación profesional concreta al individuo, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico.

Los planes de estudio universitarios en España se han estructurado tradicionalmente alrededor de la descripción de los conocimientos específicos, generándose de forma simultánea una carencia de información fiable sobre las competencias genéricas demandadas en el mundo profesional. Con el fin de superar esta carencia, la Universitat de les Illes Balears en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, la Consejería de Educación y Cultura, y la Fundación Universidad-Empresa de las Islas Baleares ha realizado recientemente un estudio⁶ para conocer la valoración de las empresas y las entidades de las Islas Baleares sobre la relevancia de las diferentes competencias genéricas y el nivel de demostración de éstas por parte de los titulados universitarios. El conjunto de resultados y conclusiones obtenidos han permitido identificar las competencias genéricas que los titulados universitarios tienen que poseer para su incorporación al mercado laboral y, por tanto, han de adquirir en el sistema educativo. Este estudio proporciona información valiosa de cara a la elaboración de unos planes de estudio adaptados al EEES teniendo en cuenta las competencias genéricas que las empresas y entidades solicitan a los titulados.

En este sentido, la filosofía del EEES promueve que los planes de estudio relativos a las diversas titulaciones universitarias se organicen teniendo en cuenta esta nueva orientación del aprendizaje centrado en la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas. Así, la pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias no se centra sobre lo que el estudiante deberá saber al concluir una materia o ciclo sino sobre las acciones que tendrá que ser capaz de efectuar después de haber superado un periodo de aprendizaje.

⁴ Alex, 1991; Bunk, 1994; Mertens, 1996; Le Boterf, 2001; Echeverría, 2005; Wagenaar y González, 2006.

⁵ Wagenaar y González, 2006.

⁶ Cifre, Montañó, Socías y Munar, 2007.

Este enfoque de enseñanza centrado en el trabajo del estudiante y basado en las competencias que ha de adquirir exige cambios significativos tanto en las modalidades y metodologías de enseñanza como en los procedimientos de evaluación⁷.

De este modo, las metodologías meramente expositivas –basadas en su mayor parte en la transmisión de conocimientos mediante lección magistral–, deben ser sustituidas por unas metodologías más activas –seminarios, talleres, trabajo cooperativo y en grupo, aprendizaje basado en problemas, etc.– donde el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el estudiante, que asume un papel protagonista en su formación, al situarse como procesador activo de información, y no como mero receptor del saber que el profesorado le transmite oralmente.

Por otra parte, han aparecido nuevas modalidades formativas, denominadas aprendizaje virtual o *e-learning*, que suplen las limitaciones espacio-temporales de la enseñanza presencial, y que permiten favorecer la autonomía y el trabajo personal del estudiante. En consecuencia, el uso de nuevos recursos mediáticos, enseñanza semipresencial, tutorización virtual, enseñanza a distancia, formación en red, son nuevos entornos de aprendizaje con los que hemos de ir familiarizándonos.

Finalmente, si asumimos que el nuevo modelo educativo impulsado por el EEES se debe centrar en la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas por parte del estudiante, los sistemas y procedimientos de evaluación tradicional utilizados hasta el momento en el ámbito universitario deberán adaptarse a este principio. En este sentido, De Miguel⁸, establece cuatro características diferenciadoras de la evaluación centrada en las competencias con respecto a la evaluación tradicional. En primer lugar, la evaluación centrada en las competencias es auténtica debido a que implica valorar de una forma integrada todos los componentes de la competencia, algo que se opone a una visión analítica y aditiva donde cada uno de ellos sería evaluado por separado. En segundo lugar, la evaluación centrada en las competencias está referida al criterio mediante la definición previa de los criterios o niveles de competencia que orienten la calificación del estudiante. Por el contrario, en la evaluación tradicional la calificación se define mediante la comparación con el nivel alcanzado por el grupo centrándose, por tanto, en la norma. En tercer lugar, con la evaluación centrada en las competencias los estudiantes comparten con el profesorado la responsabilidad tanto en la propia evaluación como en la evaluación de compañeros. En cuarto lugar, la evaluación centrada en las competencias es continua y formativa, a diferencia de la evaluación tradicional caracterizada por ser sumativa y final.

⁷ De Miguel, Alfaro, Apodaca, Arias, García, Lobato et al., 2006.

⁸ De Miguel, 2005.

5. Objetivos del estudio

Con el objeto de afrontar el reto de la construcción del EEES, la mayoría de universidades europeas ha desarrollado en los últimos años diversos proyectos experimentales de implantación del modelo de Bolonia. Conocidas en España como “experiencias piloto ECTS”, implican la puesta en práctica de las nuevas metodologías docentes en asignaturas de los planes de estudios vigentes. Se trata de experimentar las fortalezas y las debilidades de dichas innovaciones en las futuras titulaciones adaptadas al espacio europeo.

Como señala el Informe de la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas (2005), “para que el cambio sea viable, se requiere modificar el contexto de enseñanza-aprendizaje: optimizar recursos y acometer reformas o crear condiciones nuevas, un progresivo reajuste de las estructuras académicas actuales, obligando a incorporar nuevos modelos de actuación docente e institucional”. En la Universitat de les Illes Balears (UIB) los proyectos piloto para la adaptación al EEES se iniciaron en el año académico 2005-2006. De esta forma, comenzaba una experiencia doblemente impulsada, desde la Administración y desde la misma Institución, con el objetivo de ensayar los requerimientos planteados por el proceso de Convergencia Europea.

Durante el curso 2006-2007, se han llevado a cabo nuevas experiencias de implementación del modelo de Bolonia en el primer curso de cinco titulaciones: Matemáticas, Química, Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Hortofruticultura y Jardinería, Psicología e Historia del Arte. En estas titulaciones se ha realizado un replanteamiento de la metodología y de la programación docente, tratando de promover un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes, de desarrollar las competencias de diverso tipo establecidas en la programación y de evaluar los desempeños de modo continuo y coherente con los objetivos de formación establecidos.

Para realizar el seguimiento de estas experiencias y evaluar su funcionamiento, la Oficina de Convergencia y Armonización Europea de la UIB diseñó un Programa de Evaluación que contempla tres ejes:

El rendimiento académico. Se espera que la introducción de metodologías de aprendizaje activo y la diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes mejoren el rendimiento académico⁹.

El análisis de la dedicación del profesorado y alumnado. Se pretende conocer el grado de relación entre la estimación realizada por el profesorado y la dedicación real del estudiante así como la repercusión de esta nueva metodología en la carga de trabajo del profesorado.

La satisfacción de estudiantes y docentes. El objetivo es recoger las opiniones y percepciones del profesorado y del alumnado frente a los cambios generados por la implementación de las directrices del Proceso de Bolonia. Se pretende saber cómo se perciben estos cambios en la comunidad universitaria.

⁹ Ovejero, 1990.

Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior

Juan José Montaña Moreno y María Palou Oliver

La parte empírica del presente estudio tiene el propósito de estudiar y analizar el grado de satisfacción que expresan los estudiantes y los profesores acerca de su participación en las experiencias ECTS. Para ello, se ha procedido a analizar la opinión relativa a las siguientes dimensiones: aprendizaje, metodología, evaluación, coordinación y recursos.

II. Método

1. Muestra

Para la realización del estudio se trabajó con dos muestras; una compuesta por 29 profesores y profesoras y otra compuesta por 187 estudiantes. Ambas muestras habían participado en alguna de las cinco experiencias de implantación de créditos ECTS realizadas en el año académico 2006-2007 en la UIB, citadas anteriormente.

2. Instrumentos

Se diseñaron dos cuestionarios con el objeto de ser aplicados a las experiencias bajo estudio, uno para profesorado y otro para alumnado, en los que se solicita a los sujetos que se posicionen en una escala de 1 (completamente en desacuerdo) a 4 (completamente de acuerdo) respecto de una serie de afirmaciones. Con estos instrumentos de evaluación se pretendía obtener información cualitativa y cuantitativa, de modo que además de conocer el grado de satisfacción de los implicados pudiéramos profundizar en las fortalezas, debilidades y necesidades de mejora de las experiencias.

El "Cuestionario de opinión del profesorado" consta de 37 afirmaciones sobre la experiencia de implantación de créditos ECTS. La evaluación centra el análisis en seis bloques fundamentales: metodología/programa formativo, aprendizaje, evaluación, coordinación, recursos y valoración global de la experiencia.

El "Cuestionario de opinión del alumnado" consta de 12 afirmaciones sobre la experiencia ECTS. Tiene el propósito fundamental de evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a aspectos fundamentales como el aprendizaje o la formación recibida y la adecuación del sistema de evaluación. También recoge su opinión respecto a los recursos de los que se ha dispuesto.

3. Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios al profesorado y al alumnado se realizó durante la última semana del periodo de clases. Los cuestionarios para el profesorado se cumplimentaron de forma individual, mientras que los cuestionarios para el alumnado se realizó en horario de clase.

La introducción, procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante la utilización del paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 14.

III. Resultados

Respecto a la opinión del profesorado, la Tabla 1 muestra los resultados globales en términos de los porcentajes obtenidos para cada ítem. Realizando el análisis por bloques, pueden extraerse los siguientes resultados:

Bloque 1. *Metodología/Programa formativo*: Se pone de manifiesto que el profesorado se muestra *De acuerdo* con las afirmaciones que se expresan en la mayoría de las cuestiones. Los promedios más altos aparecen en las preguntas referidas a la introducción de metodologías participativas o de innovación educativa. Se observa un alto porcentaje de profesorado que manifiesta no haberse producido una reducción de horas presenciales de la asignatura (41.4%), así como el porcentaje de los que expresan dificultades para la preparación de los materiales didácticos (51.7%). Es también alto el porcentaje de profesorado que otorga poca utilidad a las tutorías docentes (28.6%).

Bloque 2. *Aprendizaje*: El porcentaje de profesorado que considera que el alumnado ha adquirido el nivel de aprendizaje esperado, en cuanto a conocimientos y a competencias, es alto (79.3%).

Bloque 3. *Evaluación*: Un alto porcentaje de profesorado considera que el sistema de evaluación utilizado ha tenido en cuenta los objetivos formativos y las competencias propuestas (85.7%). Asimismo, un porcentaje importante considera que el proceso de evaluación no ha sido suficientemente coordinado por parte del profesorado participante (37.9%). Respecto al rendimiento obtenido por los estudiantes, el 51,7% del profesorado lo considera aceptable.

Bloque 4. *Coordinación*: En este bloque se concentra el mayor número de “desacuerdos”. Una parte importante del profesorado manifiesta tener un conocimiento insuficiente de los programas de otras asignaturas (51.7%) y escasa relación con el profesorado que las imparte (37.9%).

Bloque 5. *Contexto del proyecto/Organización*: La opinión acerca del apoyo otorgado por parte de los departamentos, de las facultades y de la institución muestra una notable variabilidad. El aspecto más deficitario es el de los recursos materiales, de equipamiento y de espacios (69%).

Bloque 6. *Valoración global*: La valoración de las experiencias es muy positiva. El profesorado se muestra muy satisfecho con su participación en el proyecto (100%) y percibe que la experiencia repercutirá positivamente en la docencia futura (96.6%).

Ítems	No sabe / No contesta	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Metodología / Programa formativo					
1. La ficha/guía de la asignatura ha sido un punto de referencia durante el curso	6,9	3,4	3,4	55,2	31,0
2. La distribución de horas en relación al modelo ECTS (presenciales, tutorías, seminarios, visitas, etc.) ha sido ajustada	0,0	3,4	31,0	51,7	13,8
3. Ha habido una reducción de horas presenciales en la asignatura	10,3	27,6	13,8	41,4	6,9
4. Ha habido un aumento de otras actividades de carácter participativo respecto a otros años	0,0	0,0	20,7	41,4	37,9
5. El programa previsto se ha desarrollado perfectamente	0,0	0,0	17,2	55,2	27,6
6. El estudiante adquiere durante el curso un nivel de información suficiente sobre el plan de estudios y las fichas/guías docentes	10,7	3,6	10,7	60,7	14,3
7. Mi participación en las tareas de diseño y organización del proyecto de innovación es adecuada	3,4	0,0	6,9	72,4	17,2
8. Me encuentro seguro/a con mi adaptación a la nueva metodología docente	0,0	0,0	17,2	55,2	27,6
9. La preparación de nuevos materiales didácticos ha comportado una tarea excesiva	0,0	13,8	34,5	34,5	17,2
10. El material de estudio es adecuado para el aprendizaje	6,9	0,0	3,4	82,8	6,9
11. He podido innovar y utilizar nuevas metodologías aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje	6,9	0,0	17,2	58,6	17,2
12. El tiempo que he dedicado a las tutorías académicas es correcto	3,4	0,0	27,6	51,7	17,2
13. Tengo una valoración positiva sobre la utilidad de las tutorías en mi docencia	0,0	0,0	28,6	50,0	21,4
14. Globalmente, he recibido más tutorías personalizadas con esta metodología docente que en otros años	6,9	10,3	44,8	20,7	17,2
15. La comunicación profesorado- estudiante es más fluida y espontánea	0,0	0,0	22,2	63,0	14,8
Aprendizaje					
16. El volumen de trabajo del estudiante en el proceso de aprendizaje es excesivo	0,0	10,3	65,5	24,1	0,0
17. Los objetivos conceptuales y los conocimientos adquiridos por los estudiantes son suficientes	0,0	3,4	24,1	69,0	3,4
18. Los estudiantes han desarrollado las destrezas y las competencias procedimentales que nos habíamos propuesto en las fichas/guías docentes	0,0	3,4	17,2	75,9	3,4
19. En este sistema, la información que tengo sobre el nivel de conocimientos de los estudiantes es completa	3,4	0,0	41,4	55,2	0,0
Evaluación					

Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior

Juan José Montaña Moreno y María Palou Oliver

20. En la calificación obtenida por los estudiantes se ha tenido en cuenta no sólo los contenidos, sino también los objetivos formativos y las competencias propuestas	14,3	0,0	0,0	71,4	14,3
21. El proceso de evaluación de los estudiantes ha sido coordinado a lo largo del curso y entre asignaturas	3,4	10,3	27,6	41,4	17,2
22. El rendimiento de los estudiantes en la asignatura (tasa de éxito, presentados, aprobados, etc.) es aceptable	13,8	0,0	34,5	51,7	0,0
Coordinación					
23. El conocimiento que tengo sobre los programas de otras asignaturas es suficiente	3,4	0,0	51,7	31,0	13,8
24. Ha habido más relación con los compañeros que imparten otras asignaturas	3,4	0,0	37,9	44,8	13,8
25. La coordinación del proyecto ha sido excelente	3,6	0,0	7,1	46,4	42,9
26. Hay procesos para conocer la opinión de los estudiantes, evaluar su satisfacción y recibir sugerencias	10,3	0,0	17,2	65,5	6,9
Contexto del proyecto / Organización					
27. Los recursos materiales, el equipamiento de las aulas, los espacios y las infraestructuras para el desarrollo de la docencia son apropiados	0,0	13,8	55,2	31,0	0,0
28. Los recursos humanos (personal no académico) para el apoyo de la docencia son suficientes	3,4	17,2	34,5	44,8	0,0
29. Los recursos informáticos, los materiales didácticos y de bibliotecas son correctos	3,4	10,3	27,6	58,6	0,0
30. El apoyo, la ayuda y la financiación recibidos del departamento son correctos	17,2	3,4	20,7	51,7	6,9
31. El apoyo, la ayuda y la financiación recibidos de la facultad son correctos	17,2	6,9	24,1	44,8	6,9
32. El apoyo, la ayuda, el reconocimiento y la financiación recibidos de la institución son correctos	17,2	3,4	31,00	41,4	6,9
Valoración global					
33. Me considero satisfecho/a con la participación en este proyecto	0,0	0,0	0,0	69,0	31,0
34. La calidad de este proyecto de innovación educativa es buena	3,4	0,0	3,4	69,0	24,1
35. Espero que esta experiencia tenga repercusiones positivas en mi docencia futura	3,4	0,0	0,0	69,0	27,6
36. El estudiante está satisfecho con su proceso de formación	32,1	0,0	7,1	57,1	3,6
37. Realmente, considero que hay una diferencia metodológica importante y positiva con el resto de grupos de la titulación que no participan en el proyecto de innovación	17,9	3,6	10,7	46,4	21,4

Tabla 1. Resultados de la opinión del profesorado sobre la implantación de créditos ECTS.

Respecto a la opinión del alumnado, la Tabla 2 muestra los resultados globales en términos de los porcentajes obtenidos para cada ítem. Realizando el análisis por bloques, pueden extraerse los siguientes resultados:

Bloque 1: *Aprendizaje*: Mayoritariamente, el alumnado se muestra muy satisfecho con el aprendizaje alcanzado (70.2%). Por otra parte, de forma general se pone de manifiesto la satisfacción de los estudiantes respecto a las nuevas metodologías de

enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Sin embargo, la mitad del alumnado considera excesiva la carga de trabajo necesaria para superar las asignaturas (50.8%).

Bloque 2. *Evaluación*: Un alto porcentaje del alumnado considera adecuadas las actividades de evaluación llevadas a cabo (71.2%).

Bloque 3. *Recursos*: En este aspecto la percepción de los estudiantes difiere de la expresada por el profesorado. Así, el 76.5% de los estudiantes considera que se ha dispuesto de los recursos necesarios para desarrollar las actividades incluidas en el programa de las asignaturas.

Ítems	No sabe / No contesta	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Aprendizaje					
1. Las actividades presenciales han contribuido a mi formación	0,5	2,1	9,6	49,2	38,5
2. Las tutorías me han facilitado la comprensión y asimilación de los contenidos de la asignatura	0,5	4,8	12,3	58,8	23,5
3. Se ha fomentado el aprendizaje autónomo	0,0	4,3	16,6	53,5	25,7
4. Se ha favorecido la creación de hábitos de estudio	0,5	4,8	26,7	49,7	18,2
5. Permite obtener mejores calificaciones	1,6	7,5	21,4	42,2	27,3
6. He desarrollado competencias que pueden ser útiles en mí futuro laboral	0,0	8,0	29,9	53,5	8,6
7. La cantidad de trabajo personal necesario para superar las asignaturas es adecuado	1,6	9,6	38,0	41,2	9,6
8. En general, estoy satisfecho/a con lo que he aprendido este cuatrimestre	1,6	2,7	15,0	63,1	17,1
Evaluación					
9. Las actividades de evaluación son las adecuadas para evaluar mi trabajo	0,5	4,3	24,1	61,5	9,7
10. He recibido evaluaciones periódicas sobre el trabajo personal realizado a lo largo del cuatrimestre	1,1	2,1	19,3	58,8	18,7
Recursos					
11. Se ha dispuesto del espacio necesario para desarrollar cómodamente las clases teóricas y prácticas	0,0	12,8	27,8	40,1	19,3
12. Se ha dispuesto de los recursos materiales (de laboratorio, audiovisuales, multimedia, bibliográficos, etc.) necesarios para desarrollar las actividades teóricas y prácticas incluidas en el programa	0,0	5,3	18,2	50,8	25,7

Tabla 2. Resultados de la opinión del alumnado sobre la implantación de créditos ECTS.

IV. Conclusiones

El presente estudio se ha propuesto, en primer lugar, describir los aspectos fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en segundo lugar, estudiar y analizar el grado de satisfacción que expresan el profesorado y el alumnado acerca de su participación en las experiencias ECTS. Para ello, se ha procedido a analizar la opinión de ambos colectivos respecto a las dimensiones siguientes: aprendizaje, metodología, evaluación, coordinación y recursos.

A partir de los resultados obtenidos se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Respecto a la opinión del profesorado:

1.1. Metodología / Programa formativo

La programación de las distintas asignaturas que han participado en la experiencia de implantación del crédito ECTS ha sido correcta. Así, tanto la ficha/guía de las asignaturas como la distribución horaria del crédito (es decir, la distribución del trabajo presencial y no presencial del alumnado) han sido puntos de referencia seguidos durante el curso.

El estudio revela dos áreas de formación muy necesarias respecto al profesorado: por una parte, la adaptación de las asignaturas a la nueva unidad de medida de la actividad académica o crédito ECTS y, por otra parte, la implantación de las nuevas metodologías didácticas asociadas al mismo. En este sentido, es de especial relevancia la utilización de una nueva tipología de tutoría que permita fomentar el aprendizaje activo y el trabajo autónomo del estudiante.

Ciertamente, la renovación metodológica promovida por Bolonia incrementa la exigencia hacia el profesorado. De este modo, el nuevo enfoque metodológico demanda una mayor planificación de la actividad docente, así como una mayor atención y seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Aprendizaje

El aprendizaje de los estudiantes se considera suficiente. Así mismo, se han desarrollado las destrezas y las competencias (genéricas y específicas) previstas en los proyectos.

1.3. Evaluación

En la evaluación del aprendizaje del alumnado se han tenido en cuenta tanto los contenidos como las competencias genéricas y específicas propuestas. Sin embargo, no se ha alcanzado un nivel suficiente de coordinación en relación a la evaluación de las competencias tanto a lo largo del curso como entre asignaturas. En la actualidad, desde la Oficina de Convergencia y Armonización Europea de la UIB se están diseñando procedimientos y protocolos de evaluación del aprendizaje del alumnado en función de la naturaleza de las competencias a evaluar.

1.4. Coordinación

El estudio pone de manifiesto que la coordinación entre el profesorado de las diversas asignaturas del curso es el aspecto más deficitario de las experiencias ECTS.

La introducción de las competencias en la educación superior convierte en esencial la coordinación del profesorado de las distintas asignaturas de un curso o de una titulación. Programar por competencias requiere la planificación conjunta del currículo en términos de conocimientos (conocer y comprender), habilidades (saber cómo actuar) y actitudes (saber cómo ser) para el posterior desarrollo y evaluación coordinada de las mismas. Se trata de una reflexión conjunta sobre qué necesitan aprender los estudiantes, qué competencias y habilidades necesitarán y cómo contribuirá cada asignatura a su adquisición. Esta coordinación se hace especialmente imprescindible cuando se trata de desarrollar competencias genéricas o transversales.

1.5. Contexto/Organización

Tanto los recursos materiales como humanos asignados a los proyectos de implantación del crédito ECTS son insuficientes. Especialmente los referidos al equipamiento de las aulas y de las infraestructuras para el desarrollo de la actividad docente.

La implementación de metodologías de innovación educativa, derivadas de la introducción del crédito ECTS, precisa adecuar espacios e infraestructuras a los distintos métodos de trabajo con el alumnado. Por ejemplo, el trabajo en pequeños grupos necesita de espacios específicos que en la actual infraestructura universitaria son claramente insuficientes.

1.6. Valoración global

La valoración del profesorado sobre la experiencia de implantación del crédito ECTS es muy positiva. El profesorado se siente satisfecho con el desarrollo y los resultados de estas experiencias y percibe igualmente la satisfacción del estudiante participante.

2. Respecto a la opinión del alumnado:

2.1. Aprendizaje

Los estudiantes se muestran satisfechos con el aprendizaje adquirido en esta experiencia con la que, en general, obtienen mejores calificaciones.

Otorgan gran importancia a las tutorías, las cuales han facilitado la comprensión y asimilación de los contenidos de la asignatura. Cabe señalar que la tutoría juega un papel muy importante en este nuevo sistema en el que el fomento del aprendizaje autónomo constituye un objetivo fundamental. Se convierte en el método principal de seguimiento del trabajo autónomo del estudiante así como en el espacio más adecuado para el ejercicio del nuevo rol del profesor como facilitador y guía del proceso de aprendizaje del alumno.

Entre los aspectos susceptibles de mejora se encuentra la previsión por parte del profesorado de la carga de trabajo presencial y no presencial. Se vuelve a poner de

manifiesto que la coordinación es esencial; en este caso, para evitar la descompensación entre la carga de trabajo de las distintas asignaturas. Es preciso recordar que el sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico y que dichos créditos han de distribuirse equilibradamente entre las distintas asignaturas del curso.

2.2. Evaluación

Las actividades de evaluación han sido adecuadas. Así mismo, se ha realizado una evaluación continua del trabajo del alumnado a lo largo del curso académico.

2.3. Recursos

De forma mayoritaria, el alumnado participante en las experiencias ECTS considera que se ha dispuesto de los recursos materiales y de infraestructuras necesarios para el desarrollo de las clases teóricas y prácticas.

3. Síntesis

Se pone de manifiesto una valoración global positiva de las experiencias de implantación de créditos ECTS por parte del profesorado y del alumnado. En este sentido, los bloques relacionados con el aprendizaje, la metodología y la evaluación, constituyen los aspectos mejor valorados en ambos colectivos. Por otra parte, los bloques relacionados con la coordinación y los recursos disponibles, constituyen los aspectos más críticos respecto a la valoración del profesorado.

Este conjunto de resultados muestra las fortalezas y debilidades de la implantación de los créditos ECTS y permite establecer las directrices de futuros programas de apoyo a la adaptación de las titulaciones al EEES.

Referencias bibliográficas

- Alex, L. (1991). Descripción y registro de cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Recuperado 12 de Mayo de 2007 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cifre, E., Montañó, J.J., Socias, M.M. y Munar, A.M. (2007). *Les competències genèriques i els titulats universitaris a les Illes Balears*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2005). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Recuperado 12 de Mayo de 2007 en http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (Dir.), Alfaro, I.J., Apodaca, P., Arias, J.M., García, E., Lobato, C. y Pérez, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Declaración de Bergen (2005). Recuperado 1 de Junio de 2006 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf
- Declaración de Berlín (2003). Recuperado 1 de Junio de 2006 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF
- Declaración de Bolonia (1999). Recuperado 1 de Junio de 2006 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
- Declaración de Londres (2007). Recuperado 28 de Marzo de 2008 en <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>

- Declaración de Praga (2001). Recuperado 1 de Junio de 2006 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF
- Declaración de Sorbona (1998). Recuperado 1 de Junio de 2006 en http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf
- Echeverría, B. (2005). Competencia de acción de los profesionales de la orientación. Pozuelo de Alarcón (Madrid): ESIC.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lloret, T. y Mir, A. (2007) ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza aprendizaje. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1. Recuperado 25 de Marzo 2008, en http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional. Barcelona: P.P.U.
- Wagenaar, R. y González, J. (Coord.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.