

## **Carga de Trabajo en el EEES: La necesidad de coordinación docente entre asignaturas**

V. M. Ortiz Oria<sup>1\*</sup>, C. Jenaro<sup>1</sup>, J.J. García Meilán<sup>2</sup>, M.B. Zubiauz<sup>3</sup>, M.A. Mayor<sup>3</sup>, J. M. Arana<sup>2</sup>,

<sup>1</sup>*Depto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca*

<sup>2</sup>*Depto. Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca*

<sup>3</sup>*Depto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca*

### **RESUMEN**

Se presentan los resultados obtenidos tras valorar la carga de trabajo que supone cursar diferentes asignaturas de grado o licenciatura de la Titulación de Psicología. La evaluación se ha llevado a cabo mediante cuestionarios, a partir de 3.213 cuestionarios online que se han recogido semanalmente a los alumnos. En ellos se les pide informar del tiempo dedicado a diferentes actividades tanto presenciales como no presenciales. Los principales resultados obtenidos se resumen como sigue: (1) tanto los estudiantes de grado como los de licenciatura valoran la carga de trabajo (carga de trabajo real) de un modo mucho más elevado, que las estimaciones realizadas por el profesor (carga de trabajo ideal); (2) los estudiantes siguen concentrando su esfuerzo en el estudio de las asignaturas en las semanas finales; (3) la evaluación continua de las actividades realizadas es interpretada como un factor de estrés por una gran mayoría de los alumnos; (4) los estudiantes demandan una mayor y mejor coordinación entre profesores; (5) la evaluación permite a profesores y alumnos adaptar su nivel de exigencia a las distintas actividades. Estos resultados se discuten a la luz de las características de una docencia adaptada al EEES.

**Palabras Clave:** Carga de Trabajo, Evaluación, Cuestionario –online; Psicología; EEES

## **1. INTRODUCCIÓN**

### 1.1 Problema/cuestión

El EEES está suponiendo un cambio sustancial en el enfoque dado a la actividad docente. Los profesores requieren centrarse en el entrenamiento y adquisición de competencias; los alumnos deben incidir en el trabajo continuado, en respuesta a un proceso de evaluación continuada. Todo cambio requiere un reajuste. En las titulaciones que se están adaptando al EEES se empiezan a percibir los efectos de dicha renovación. En algunos casos, sus repercusiones son positivas y se derivan de aspectos como la mayor interacción con los alumnos, la posibilidad de plantear tareas más prácticas e innovadoras, la utilización de las TIC, ... Sin embargo, otros efectos no parecen tan positivos: incremento sustancial en la carga de trabajo de los alumnos, incremento igualmente importante de la carga de trabajo del profesorado, carencia de recursos humanos, técnicos y de espacios para dar respuesta a las demandas de unas titulaciones adaptadas a Bolonia. Otro aspecto fundamental se relaciona con la necesidad cada vez más patente, de mejorar la coordinación entre el profesorado.

### 1.2 Revisión de la literatura

El EEES está trayendo consigo cambios sustanciales en la forma de abordar el proceso de enseñanza. Dicho proceso acentúa además el trabajo autónomo del estudiante o, en otras palabras, la carga de trabajo no presencial (Díez, García, e IPDDA, 2010; Tous y Amoros, 2007). También ponen de manifiesto la importancia de acentuar la adquisición de competencias (Palmer, Montaña, y Palou, 2009). Dichas competencias, se entienden como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con el ámbito particular de trabajo que integra conocimientos, habilidades y actitudes (Carreras y Perrenoud, 2005). En esta línea, como señalan Palmer y cols., (Palmer, et al., 2009) el aprendizaje por competencias no se orientada al mero desempeño inmediato de habilidades, sino que contempla la educación integral del estudiante, pues aborda tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes o compromisos personales, que van del saber y saber hacer al saber ser o estar (Morin, 1999).

Como antes señaláramos, la necesidad de adaptar los estudios al EEES ha supuesto un acicate para experimentar con nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (de la Fuente,

Martínez, Peralta, y García, 2010). Estos cambios en los enfoques de aprendizaje se relacionan a su vez con cambios en la percepción de dicha enseñanza. Para añadir complejidad al tema, es conocido el efecto diferencial que tienen diferentes enfoques en distinta tipología de alumnos y sus efectos igualmente distintos en los resultados (satisfacción y rendimiento) (Berben, Pichardo, y de la Fuente, 2007; de la Fuente, et al., 2010; Navaridas, 2002; Pichardo, Berbén, De la Fuente, y Justicia, 2007).

En el caso de los estudios de Psicología, trabajos previos han analizado las motivaciones que llevan a los estudiantes a cursar dichos estudios y han puesto de manifiesto la relación entre motivación intrínseca y mejores resultados académicos, así como el importante papel del profesorado como agente motivador hacia una asignatura (Tous y Amoros, 2007). El papel dinamizador del proceso formativo, que debe asumir el profesor, es puesto de manifiesto en numerosos estudios (Fandos y González, 2007). En términos más negativos se expresaba hace décadas Benedito quien indicaba que uno de los motivos del fracaso escolar a nivel universitarios es la decepción de los alumnos ante la calidad de la docencia y por la nula relación interpersonal con el docente (Benedito, 1983). Abundando en esta idea, es importante tener en cuenta que la actitud del profesor tiene un impacto significativo en el proceso de aprendizaje del alumno, puesto que dicho agente educativo no sólo controla lo que hace el alumno en clase (escuchar, hacer un ejercicio, etc.), sino también cómo estudia y trabaja en su casa o en otros lugares cuando prepara exámenes y tareas. Así pues, la evaluación tiene un impacto directo como estrategia docente para conseguir aprendizajes de calidad (Navaridas, 2002). Volviendo al terreno de los estudios de Psicología, la relevancia de la adquisición, mediante actividades presenciales o virtuales, de competencias como la reflexividad, el pensamiento reflexivo, la indagación crítica o términos similares, ha sido acentuada en diversos estudios (San Martín, Jorquera, y Bonet i Martí, 2008). Igualmente, otras investigaciones inciden en la escasa relación entre las competencias que se entrenan en estos estudios y las demandas que posteriormente requiere la sociedad (Solano, 2004).

Como antes avanzáramos, el EEES, no está exento de problemas. Como señala Chacón (Chacón, 2008), la utilización de metodologías que permitan a los alumnos aprender a aprender, requiere ofrecerles una retroalimentación continua de su ejecución. Dicho proceso de evaluación continua supone una carga de trabajo muy elevada para el profesor, a tenor del excesivo número de alumnos existente en ciertas titulaciones, como la de Psicología, y de la ausencia de

profesorado suficiente para dar respuesta a estas demandas. Ello impide en muchos casos la utilización de estrategias metodológicas como las tutorías o atención personalizada. Y ello pese a su reconocida eficacia para mejorar el rendimiento de estos estudiantes (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Otro obstáculo para la plena adopción de la filosofía del EEES es la actitud de los alumnos (Chacón, 2008). El cambio de una actitud pasiva a otra de aprendizaje autónomo es para muchos un camino muy largo de recorrer, que genera sensación de confusión, desorientación, desánimo o incluso indefensión. En tercer lugar, y en relación con los dos obstáculos previamente señalados, cabe señalar que en los esfuerzos del profesorado por calcular la carga de trabajo en créditos ECTS, parecen existir ciertas discrepancias entre las estimaciones de alumnos y profesores. Para añadir aún más complejidad al tema, estudios realizados en la titulación de Psicología ponen de manifiesto la existencia de una gran variabilidad de horas dedicadas al estudio entre los alumnos y, sobre todo, la prácticamente nula relación entre el esfuerzo temporal dedicado y el rendimiento académico (Tortella-Feliu, Servera, y Llabrés, 2006). Como indican estos autores, ello pone de manifiesto, como mínimo, dos grandes problemas. En primer lugar, la gran dificultad que supone el cómputo de créditos ECTS para las asignaturas ya que la gran variabilidad interpersonal y la ausencia de asociación entre tiempo de estudio y rendimiento académico, hace muy difícil concretar la tipología del estudiante medio al que se refieren las recomendaciones y normativas de adaptación al EEES. En segundo lugar, la necesidad de explicar la falta de asociación entre dedicación y rendimiento, que puede tener entre sus factores explicativos la ausencia de habilidades o estrategias de estudio adecuadas, el papel perturbador de la ansiedad, la necesidad de una tutorización más directa y personalizada o, incluso, o la necesidad de invertir un mayor esfuerzo personal por parte de los alumnos (Tortella-Feliu, et al., 2006). En otras palabras, el reto es diseñar unas modalidades y metodologías de trabajo del profesor y del alumno que sean las adecuadas para que éste pueda lograr las competencias propuestas como meta de aprendizaje (García Sánchez y Díez, 2010). Dichas metodologías habrán de ser “sostenibles” para las titulaciones y el profesorado, teniendo en cuenta las limitaciones de recursos personales y materiales.

### 1.3 Propósito

Así pues, en un esfuerzo por contribuir a mejorar los obstáculos antes indicados, el presente estudio pretende: (1) analizar las percepciones de la carga de trabajo invertida por estudiantes de psicología en asignaturas adaptadas o no al EEES, y; (2) identificar semejanzas y

diferencias en cuanto al tiempo destinado a diferentes actividades en el transcurso de las diferentes asignaturas.

## **2. METODOLOGÍA**

Esta etapa del proceso de investigación conlleva el diseño de los procedimientos y métodos utilizados para estudiar el problema. Podemos subdividir la metodología en:

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

El estudio se llevó a cabo en el primer cuatrimestre del año académico 2010-2011, en los estudios de la Titulación de Psicología de la Universidad de Salamanca, como parte de un estudio más amplio aún en marcha, dentro de un proyecto de innovación docente concedido por dicha Universidad. En la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca se encuentra en marcha el primer curso del grado en Psicología. Simultáneamente, los estudiantes de segundo a quinto curso se encuentran cursando la Licenciatura en Psicología (i.e. planes no adaptados al EEES). La Facultad de Psicología cuenta en el curso 2010-2011 con 1.348 estudiantes matriculados en Psicología, de los cuales, 204 son alumnos de primero de grado, y los restantes corresponden a alumnos de esta licenciatura.

### **2.2. Materiales**

La recogida de datos para la estimación de la carga de trabajo del alumno requirió la elaboración de un cuestionario on-line a rellenar semanalmente para las distintas asignaturas implicadas en el presente estudio. Los alumnos deben indicar el tiempo, en minutos, que les lleva para una determinada asignatura realizar actividades como: asistir a clases presenciales, realizar trabajos, realizar actividades a través de las TIC, etc. Este cuestionario constituye una versión adaptada de un estudio previo realizado por el equipo estable de innovación docente responsable de este trabajo (Arana, Mayor, Zubiauz, y Palenzuela, 2005). Dicho cuestionario es cumplimentado individualmente por cada estudiante en sus respectivas asignaturas, a través de la plataforma Studium de la Universidad de Salamanca, donde cada profesor tiene alojadas sus asignaturas on-line.

## 2.4. Instrumentos

El instrumento consta de 13 preguntas ante las cuales el estudiante debe indicar el tiempo en minutos que le requiere realizar las diferentes actividades indicadas. Los cuestionarios se activan en sus respectivas semanas, no siendo posible acceder a otros cuestionarios diferentes de los de la semana en curso. Cada estudiante puede acceder una única vez al cuestionario y debe proceder a su relleno y envío en dicha ocasión. Los datos semanales son exportados a una hoja Excel para su posterior tratamiento. Así, los datos semanales se pueden transformar en datos mensuales, cómputos de horas, porcentajes de dedicación, ...

## 2.5. Procedimientos

La recogida de datos cuenta con la participación voluntaria de los estudiantes. Dependiendo de la asignatura, se les ofrece una bonificación en forma de puntos extra por prácticas, a computar en la asignatura. En la sesión de presentación de cada asignatura se les explica a los estudiantes en términos generales el objetivo del estudio y se les indica la dirección de studium donde pueden acceder a los cuestionarios. En cada asignatura y para cada cuestionario, aparece la siguiente información: “Un grupo de profesores de la Facultad de Psicología estamos desarrollando un Proyecto piloto sobre la carga lectiva del alumno en la titulación de psicología, tanto en asignaturas adaptadas como no adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. Con este fin te pedimos que al finalizar cada una de las semanas del cuatrimestre, realices una estimación del tiempo, en minutos, que te ha llevado realizar las diferentes actividades...” (...) “Es importante que contestes con sinceridad y precisión. Tu información nos será de gran utilidad para planificar nuestras actividades docentes”.

Los datos del presente estudio se refieren a las 16 semanas en las que se han recogido cuestionarios, desde la semana 1, del 20 al 24 de septiembre de 2010, a la semana 16, del 24 al 30 de enero de 2011. Las asignaturas objeto de estudio consistieron en dos materias adaptadas al EEES (de 6 créditos ECTS cada una), y en dos no adaptadas al EEES (de 4,5 créditos cada una). Estas últimas tenían carácter optativo y se impartían por tanto para alumnos de los cursos de cuarto y quinto de la licenciatura en Psicología. Los datos de la asignatura 1 fueron rellenos por una media de 100 alumnos por semana (total de encuestas =1.592, equivalente a un 50,5% de los alumnos matriculados); los de la asignatura 2 fueron rellenos por una media de 12 alumnos

por semana (total= 191, equivalente a un 17% de los alumnos matriculados). Los datos de la asignatura 3 fueron rellenados por una media de 42 alumnos por semana (total= 673, equivalente a un 25% de los alumnos matriculados) y los de la asignatura 4 fueron rellenados por una media de 47 alumnos por semana (total= 757, equivalente a un 26% de los alumnos matriculados). En total, 3.213 cuestionarios fueron objeto de análisis.

### **3. RESULTADOS**

En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos en cuanto al tiempo en horas, invertidas en las diferentes asignaturas. Si tenemos en cuenta las equivalencias teóricas en cuanto a carga de trabajo para las diferentes asignaturas, podríamos decir que una asignatura de 4,5 créditos equivale a 112,5 horas (i.e.  $4,5 \times 25$ ). Por su parte, una asignatura de 6 créditos equivale a 150 horas de carga de trabajo. Así, si tenemos en cuenta el total de de la carga de las diferentes asignaturas (suma de la carga presencial + de trabajo autónomo o no presencial), encontramos que en la asignatura hay una carga de 154,28 horas, lo que supone un exceso de un 37,1% respecto a la carga teórica o estimada; en la asignatura 2 hay una carga de 129,8 horas, lo que supone un 15,4% más de la carga ideal; en la asignatura 3 hay una carga de 201,69 horas, esto es, un 34,5% de exceso de trabajo respecto a la carga teórica; en la asignatura 4 hay una carga de 251 horas, es decir, un 67,3% adicional de carga de trabajo. Por otro lado, si se atiende al tiempo invertido en las diferentes actividades, puede apreciarse cómo en la mayoría de las asignaturas (salvo en la 2), la mayor carga de trabajo se destina al estudio autónomo. La asistencia a clases magistrales ocupa la segunda o primera posición en cuanto a carga que supone, salvo en la materia 4 en la que ocupa el cuarto lugar. Es también interesante destacar cómo la realización de trabajos ocupa una gran parte de las horas del alumno, especialmente en la asignatura 4.

En nuestro país, el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, estima una dedicación de 1600 horas de esfuerzo para superar un curso académico de 40 semanas con un contenido de 60 créditos. Ello supone 26,6 horas/crédito, por lo que la dedicación del alumno para superar un crédito se cifra en, aproximadamente, 25–30 horas de trabajo. En este sentido, cabe señalar que teniendo en cuenta que la actividad presencial en asignaturas de 6 créditos se fija entre un 30%-40%, equivalente a 45-60 horas (o entre 34 y 45 si se trata de asignaturas de 4,5 no adaptadas al EEES), en todos los casos se supera ampliamente la carga presencial. En cuanto al tiempo dedicado a las actividades no presenciales, estimado entre 60-150 horas para las asignaturas

adaptadas al EEES y entre 68-79 para las no adaptadas, si bien presenta un mejor ajuste, existe un exceso en la asignatura 1 de más de 10 horas.

Si agrupamos los datos previamente expuestos en función de su tipología: Actividades teóricas, Actividades Prácticas, Estudio y Actividades de Evaluación, podemos observar cómo las asignaturas adaptadas al EEES (Asignaturas 3 y 4) suponen, a juicio de los alumnos, una carga práctica mucho mayor que excede además las horas establecidas en las programaciones. Es también interesante observar cómo los alumnos indican destinar aproximadamente un tercio del tiempo total de una asignatura (i.e. 50 de las 150 horas de carga de trabajo establecidas para una asignatura de 6 créditos), lo que de nuevo, excede con mucho la planificación realizada por los docentes. Del mismo modo, el tiempo destinado a actividades de evaluación (presenciales y no presenciales) fluctúa entre las 17.7 y las 29 horas, lo que supone una inversión de tiempo mucho más elevada que la establecida en la planificación de la asignatura. Por otro lado, el tiempo dedicado a actividades teóricas o clases magistrales muestra un adecuado ajuste en las diversas asignaturas, respecto a lo estipulado en las guías docentes.

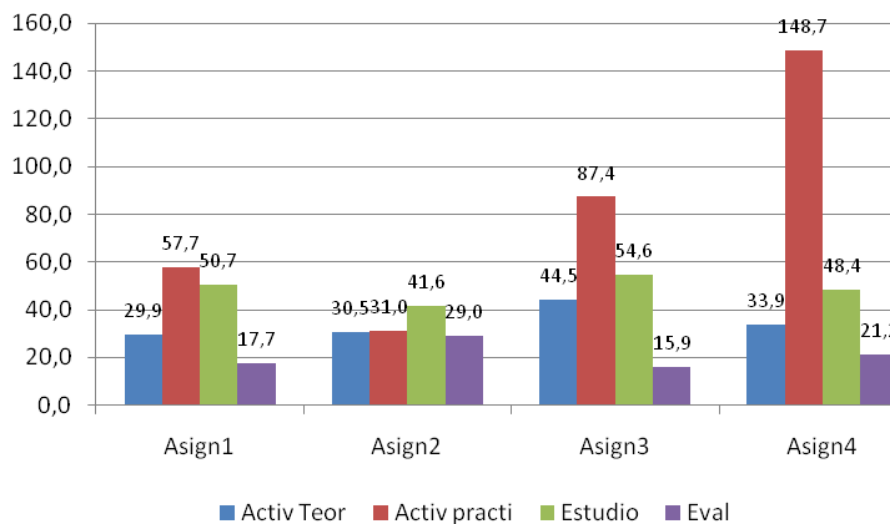
*Tabla 1. Tiempo (en horas) invertido por el alumno en la participación en diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje*

	NO ADAPTADAS				ADAPTADAS			
	Asignatura 1 (4,5 cr)		Asignatura 2 (4,5 cr)		Asignatura 3 (6 ECTS)		Asignatura 4 (6 ECTS)	
Horas invertidas en...	Presencial	Autónomo	Presencial	Autónomo	Presencial	Autónomo	Presencial	Autónomo
1. Sesiones magistrales	28,25		30,3		43,8		33,1	
2. Seminarios/Debates	4,56		2,0		4,3		38,2	
3. Presentaciones/exposiciones	5,53		2,0		7,1		7,9	
4. Resolución de problemas/ejercicios en el aula	8,40		4,1		15,1		16,1	
5. Prácticas en aulas informática	6,50	4,59	0,4	1,9	9,3	11,9	26,2	9,8
6. Realización de Trabajos		20,64		14,4		25,3		33,8
7. Participación en Foros y otras actividades a través de las TIC	3,25	4,18	1,2	2,8	5,1	9,3	7,9	8,8
8. El estudio		50,73		41,6		54,6		48,4
9. Tutorías	1,43		0,4		2,5		2,3	
10. Pruebas de Evaluación	6,92	9,30	13,3	15,4	5,5	7,9	6,1	12,8
Total	64,83	89,45	53,7	76,1	92,8	108,9	138,0	113,4



A continuación mostramos la representación gráfica de los porcentajes de tiempo dedicados para las distintas actividades en las diferentes semanas. En estos análisis se han omitido las dos primeras y dos últimas semanas, por existir diferencias en cuanto al calendario de inicio y de finalización de la docencia entre los planes de estudio.

Así, en primer lugar, presentamos los resultados relativos al tiempo (en horas), invertido por los alumnos en las distintas asignaturas a lo largo de las diferentes semanas del curso. Comenzamos con la presentación de los resultados referidos a las sesiones magistrales. Así, en la Figura 2 se puede observar cómo por lo general, el tiempo dedicado a la asistencia a estas sesiones magistrales desciende conforme avanza el curso, siguiendo un patrón similar en las cuatro asignaturas, con independencia de que estas pertenezcan al plan nuevo o al plan previo a Bolonia. En algunos casos hay semanas con dedicación excepcional debido a necesidades de recuperación de horas de docencia. Los análisis revelan que los alumnos dicen destinar un tiempo promedio entre 2,1 y 3 horas a la semana de asistencia a clases magistrales, lo que coincide con la planificación docente.



*Figura 1. Tiempo en horas, destinado a las diferentes actividades académicas en las cuatro asignaturas estudiadas*

En segundo lugar, presentamos los datos relativos a las horas dedicadas a la participación en actividades prácticas (trabajos de grupo, discusiones, aportaciones en foros a través de TIC,...). En este caso, en la Figura 3 se puede apreciar cómo las asignaturas adaptadas al EEES

destinan un tiempo bastante más elevado de horas a la semana para la realización de actividades prácticas. Concretamente, el tiempo de mayor dedicación es empleado en la asignatura 4, con un tiempo medio de 10,2 horas, seguido de la asignatura 3, con 6,4 horas. La asignatura 1 destina 4,3 horas y la asignatura 2 destina 2,3.

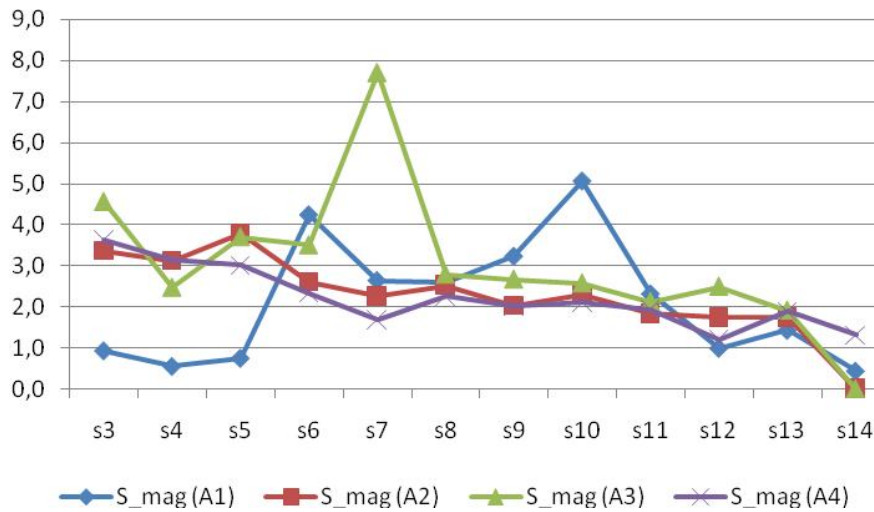


Figura 2. Horas dedicadas a las sesiones magistrales en las diferentes asignaturas

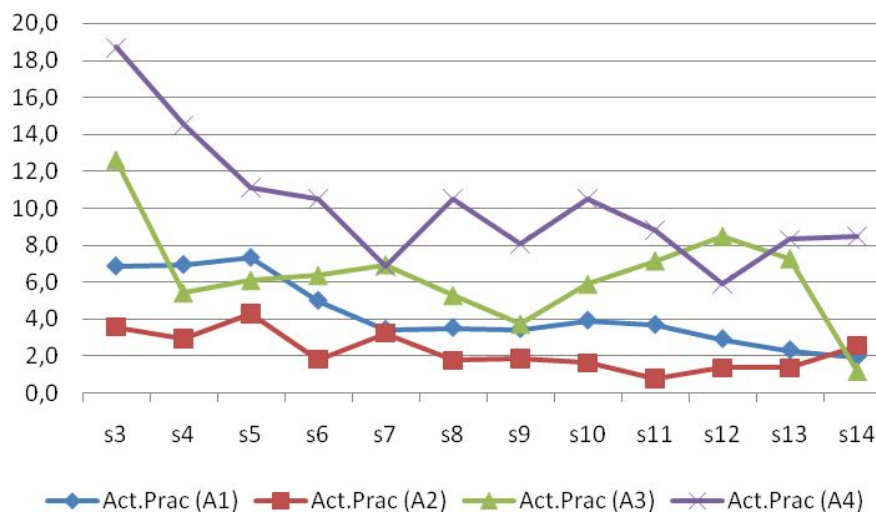


Figura 3. Horas dedicadas a actividades prácticas en las diferentes asignaturas

En tercer lugar y por lo que respecta al tiempo empleado en el estudio de las diferentes asignaturas (véase Figura 4), se puede apreciar cómo en todos los casos y con independencia de que los alumnos se encuentren estudiando en planes adaptados al EEES o no, dichos estudiantes

no comienzan a incrementar las horas dedicadas al estudio de una asignatura hasta las semanas finales. La medida de horas destinadas a la semana para el estudio de una asignatura fluctúa entre 2 horas para la asignatura 3 y 2,7 para la asignatura 1.

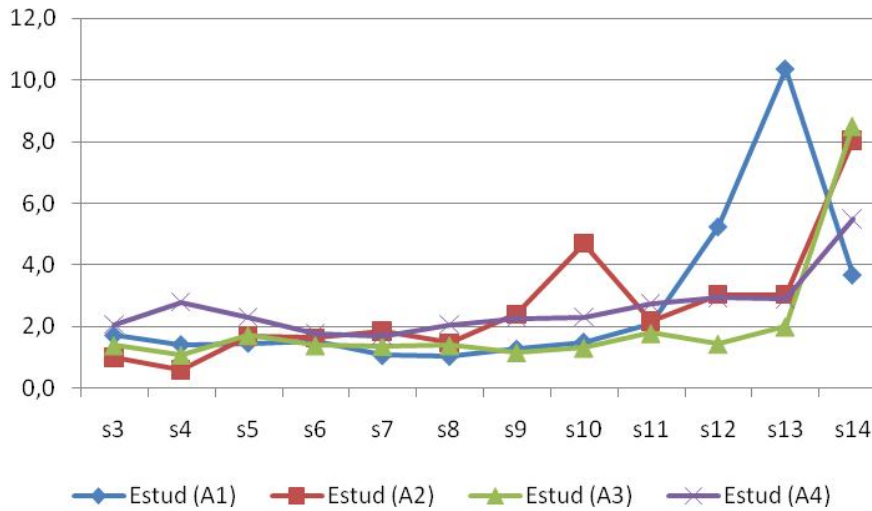


Figura 4. Horas dedicadas al estudio en las diferentes asignaturas

En cuarto lugar y por lo que se refiere al tiempo en horas dedicado a las actividades de evaluación, en la Figura 5 se puede apreciar cómo salvo el caso de la asignatura 2, que realiza exámenes orales por contar con un grupo reducido de alumnos, en las restantes asignaturas los alumnos destinan un tiempo entre 0,8 y 1 hora a la semana para actividades que son evaluadas (p.e. cuestionarios online, exámenes, casos, entrega de tareas, etc.).

En las titulaciones en las que ya se viene impartiendo el Grado, existe la queja por parte del alumnado de estar sometido a un excesivo esfuerzo dadas las enormes exigencias de cada profesor. En este sentido, el análisis del tiempo destinado a la realización de trabajos semanales queda reflejado en la Figura 6. Los análisis revelaron que los estudiantes estiman emplear entre un promedio de 1,1 hora a la semana para la asignatura 2, y un promedio de 2,1 horas a la semana para la asignatura 4. En la mencionada Figura 6 se aprecia cómo las asignaturas adaptadas al EEES suelen requerir por lo general más tiempo que las asignaturas no adaptadas.

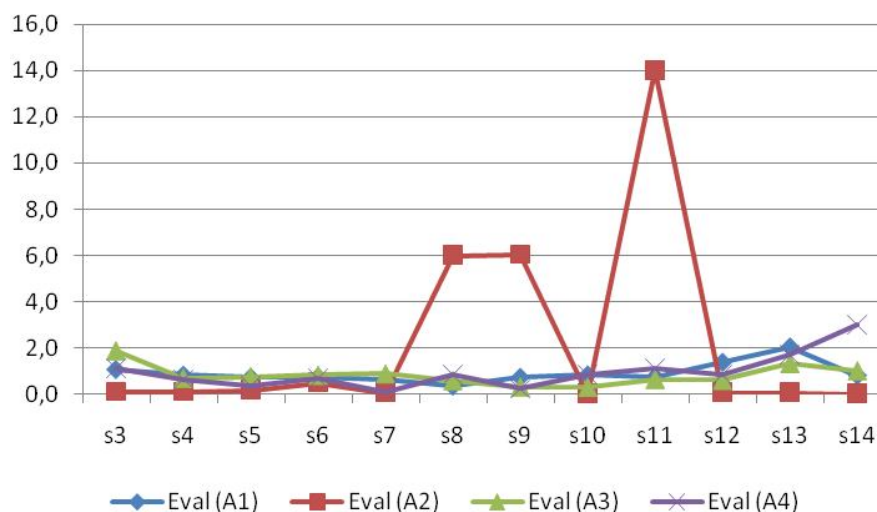


Figura 5. Horas dedicadas a actividades de evaluación en las diferentes asignaturas

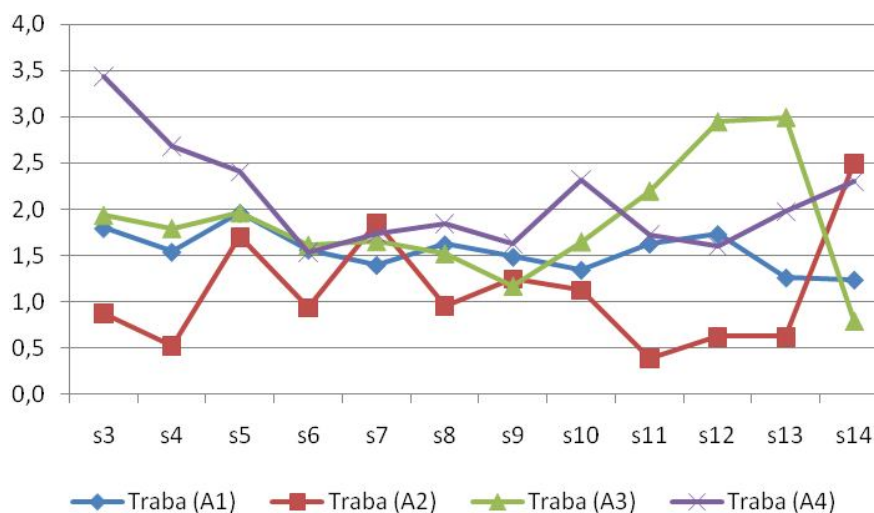


Figura 6. Horas dedicadas a la realización de trabajos en las diferentes asignaturas

#### 4. CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos obtenido evidencias adicionales sobre las implicaciones de la adaptación de nuestros estudios al EEES. La comparación entre la carga de trabajo percibida por los alumnos en asignaturas del grado o de la Licenciatura en Psicología, nos permiten ver

semejanzas y diferencias en sus percepciones. En cuanto a las semejanzas, observamos que en todas las asignaturas existe un exceso de carga docente, a juicio de los alumnos, en relación a la carga estimada. Especialmente acusado es el tiempo destinado a la realización de actividades prácticas en las asignaturas adaptadas al EEES. Si bien este resultado es razonable desde el punto de vista de la filosofía de los planes de Bolonia, en los que se hace hincapié en la adquisición del saber cómo, en las competencias; ello supone una carga de trabajo muy sustancial por cada asignatura.

Creemos que los resultados de este estudio avalan la conveniencia de utilizar el instrumento empleado para que el profesor conozca la carga de trabajo a la que está sometiendo al alumno medio. El profesor necesita tener una referencia de tal carga de trabajo, y ello a pesar de que pueda argumentarse que se trata de una medida que descansa en la sinceridad de quien contesta al cuestionario. Siempre será mejor disponer de alguna referencia, -aunque sea subjetiva-, que no tener ninguna. Además, este es un paso previo antes de introducir modificaciones para saber si tales modificaciones deben cargar en horas la dedicación del alumno o si deben tender a hacer más llevadera la carga. Es un paso previo también a la activación de otros recursos didácticos.

El cambio de concepción y de utilización de las metodologías de enseñanza-aprendizaje debe abordarse también en el alumnado. Así, en este estudio queda de manifiesto que los alumnos de planes adaptados, al igual que sucede con los de los planes no adaptados, reservan las últimas semanas de la asignatura para concentrar sus esfuerzos de estudio, esto es, para prepararse para el examen. Creemos que ello se relaciona también con la necesidad de revisar el concepto de evaluación continua. Así, el hecho de que la mayoría de los alumnos estudien al final de una asignatura, contradice la mencionada noción. Aspectos como reflexionar sobre el peso del posible examen final, la valoración de los trabajos realizados a lo largo de las semanas del curso,... pueden ayudar a ajustar expectativas y repartir la carga de trabajo. Especialmente necesario es mejorar la coordinación entre profesores, pues a tenor de los datos obtenidos, es inviable en términos de horas disponibles, invertir el tiempo estimado para una de estas asignaturas en cada una de las aproximadamente cinco asignaturas establecidas para un cuatrimestre.

Referido al alumno, la información que puede extraer de un instrumento como éste también puede serle útil si le hacemos conscientes de los resultados individuales y de grupo, es

decir, si le proporcionamos esa valoración a modo de feedback. El alumno podrá conocer si el esfuerzo que invierte en la materia es o no el adecuado, y en qué sentido debe cambiarlo.

Para finalizar, creemos necesario reflexionar sobre la diferencia entre exámenes continuos (exámenes, cuestionarios semanales cuyas notas se van promediando para superar la asignatura), y evaluaciones continuas (feedback continuo sobre la evolución del alumno que, sin embargo, no va en detrimento de la calificación final). La primera alternativa está generando un elevado malestar en los alumnos, frente a la segunda, que les ayuda a mejorar sus competencias en un entorno no amenazador.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana, J. M., Mayor, M. Á., Zubiauz, B., y Palenzuela, D. L. (2005). The adaptation of three subjects from the first year of Psychology studies of the University of Salamanca (Spain) for teaching within the framework of the European Credit Transfer System (ECTS). *European Psychologist*, 10(2), 160-164.
- Benedito, V. (1983). La docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 24, 143-162.
- Berben, A.-B. G., Pichardo, M.C., y de la Fuente, J. (2007). Relationships between teaching preferences and undergraduates' learning approaches. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 537-550.
- Carreras, J., y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Chacón, J. C. (2008). Una experiencia de aprendizaje basado en problemas en la asignatura métodos de investigación. *Psicología Educativa*, 14(2), 115-128.
- De la Fuente, J., Martínez, J. M., Peralta, F. J., y García, A. B. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- Díez, M. C., García, J. N., y IPDDA. (2010). Percepción de metodologías docentes y desarrollo de competencias al EEES. *Boletín de Psicología*, 99, 45-69.

- Fandos, M., y González, Á.-P. (2007). Evaluación de la formación y calidad de la actividad universitaria. *Universitas Tarraconensis, Revista de Ciencias de la Educación.*, 32(3), 19-32.
- García Sánchez, J. N., y Díez, M. d. C. (2010). Percepción de metodologías docentes y desarrollo de competencias al EEES. *Boletín de Psicología*, 99, 45-69.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. . París: Editions du Seuil.
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 141-156.
- Palmer, A., Montaña, J. J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Pichardo, M. C., Berbén, A. B. G., De la Fuente, J., y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la Universidad: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-16.
- San Martín, C., Jorquera, V., y Bonet i Martí, J. (2008). La reflexividad como competencia transversal en los estudios de psicología: límites y posibilidades en los entornos virtuales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 773-792.
- Solano, A. C. (2004). Psychologist's professional competencies and the need for professional profiles in different work spheres. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 21(2), 117-152.
- Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tortella-Feliu, M., Servera, M., y Llabrés, J. (2006). Análisis de dos estrategias de enseñanza-aprendizaje en la docencia de Terapia de Conducta. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 547-558.
- Tous, C. M., y Amorós, M. M. (2007). Motivation in university students. *Anales de psicología*, 23(1), 17-24.