



## Índice de contenidos

1	RESUMEN .....	4
2	PRESENTACIÓN.....	5
3	EL EEES: DESAFÍOS Y REPERCUSIONES .....	6
4	OBJETIVOS .....	9
5	MÉTODO.....	10
5.1	Procedimiento.....	10
5.2	Participantes .....	12
5.3	Instrumento .....	12
6	RESULTADOS .....	13
7	CONCLUSIONES .....	21
8	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	24
9	ANEXO 1. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CARGA .....	26

## Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1. Tiempo (en horas) invertido por el alumno en la participación en diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje.....	14
Figura 1. Tiempo en horas, destinado a las diferentes actividades académicas .....	16
Figura 2. Tiempo en horas, destinado a sesiones magistrales.....	17
Figura 3. Horas dedicadas a actividades prácticas en asignaturas de grado y de licenciatura .....	18
Figura 4. Horas dedicadas al estudio en las asignaturas adaptadas o no, al EEES.....	19
Figura 5. Horas dedicadas a actividades de evaluación en materias adaptadas o no al EEES .....	20
Figura 6. Horas totales de dedicación en asignaturas adaptadas o no al EEES .....	21

## 1 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 on-line a partir de 7.530 cuestionarios online que se han recogido semanalmente de 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 ha de permitir 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

# **IMPLANTACIÓN DEL GRADO Y COORDINACIÓN TRANSVERSAL: EVALUACIÓN DE LA CARGA DE TRABAJO TEÓRICA Y REAL**

---

## **2 PRESENTACIÓN**

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 formativa. 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: especialmente el incremento sustancial en la carga de trabajo de los alumnos y de la carga de trabajo del profesorado, unido a una carencia de recursos humanos y estructurales que den respuesta a las nuevas demandas de las titulaciones. Otro aspecto fundamental se relaciona con la necesidad cada vez más patente, de mejorar la coordinación entre el profesorado.

Entre el profesorado surgen dudas sobre el nivel de exigencia que estos estudios deben suponer al alumnado, pues al tratarse de un sistema nuevo carece de referencias que le permitan autorregularse. ¿Cuál es la monta de trabajo real que lleva a cabo el alumno en una asignatura?, ¿Es mucha, suficiente o poca a la carga de

trabajo a que estamos sometiendo al alumno?, ¿Cuál es el grado la exigencia adecuado? Estas y otras preguntas guían el presente proyecto de innovación docente.

### **3 EL EEES: DESAFÍOS Y REPERCUSIONES**

Entre los cambios sustanciales que supone la adaptación al EEES está la acentuación del trabajo autónomo del estudiante o, en otras palabras, la carga de trabajo no presencial a la hora de abordar el proceso de enseñanza (Díez, García, e IPDDA, 2010; Ortiz, Jenaro, García-Meilán, Zubiauz, Mayor y Arana, 2011; Tous y Amorós, 2007). También ponen de manifiesto la importancia de acentuar la adquisición de competencias (Palmer, Montaña, y Palou, 2009), entendiendo por competencia 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, 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; Ortiz et al., 2011). 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 fuera del aula para preparar los exámenes y las tareas que se le encomiendan. 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 de competencias con un fuerte componente actitudinal, como la reflexión, la indagación

crítica o términos similares, ha sido acentuada en diversos estudios (San Martín, Jorquera, y Bonet i Martí, 2008).

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.

## **4 OBJETIVOS**

Así pues, en un esfuerzo por contribuir a superar los obstáculos antes indicados, el presente proyecto de innovación docente pretende: (1): Analizar la utilidad de un instrumento para calcular el grado de discrepancia entre la carga de trabajo total estimada por el alumno y la carga de trabajo teórica que debería realizar 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; (3) conocer la distribución del tiempo dedicado a cada asignatura a lo largo del cuatrimestre; (4) proponer pautas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **5 MÉTODO**

### **5.1 PROCEDIMIENTO**

El estudio se llevó a cabo a lo largo de todo el año académico 2010-2011, en los estudios de la Titulación de Psicología de la Universidad de Salamanca, donde 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 la licenciatura.

La recogida de datos contó con la participación voluntaria de los estudiantes, quienes debían rellenar semanalmente un cuestionario on-line, en el que debían especificar el tiempo (en minutos), dedicado a diferentes tareas (véase Anexo 1). Dependiendo de la asignatura, se les ofrecía una bonificación en forma de puntos extra a computar en la nota final de la asignatura. En la sesión de presentación de cada asignatura se les explicaba en términos generales el objetivo del estudio y se les especificaba la

dirección de la plataforma de docencia virtual (Studium) donde podían acceder a los cuestionarios.

En cada asignatura y para cada cuestionario, aparecía 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 del primer cuatrimestre (desde la semana 1, del 20 al 24 de septiembre de 2010, a la semana 16, del 24 al 30 de enero de 2011), así como a las 18 semanas del segundo cuatrimestre, en las que se han recogido los datos correspondientes a asignaturas de dicho periodo (desde la semana 1, del 7 al 13 de febrero, a la semana 18, del 6 al 12 de junio). Las asignaturas objeto de estudio consistieron en tres materias adaptadas al EEES (de 6 créditos ECTS cada una), y en tres 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.

## **5.2 PARTICIPANTES**

Respecto a las asignaturas no adaptadas al Espacio Europeo, los datos de la asignatura 1 fueron aportados por una media de 111 alumnos por semana (total de encuestas =1.592, equivalente a un 50,5% de los alumnos matriculados); los de la asignatura 2 fueron aportados por una media de 14 alumnos por semana (total= 191, equivalente a un 17% de los alumnos matriculados). Los datos de la asignatura 3 fueron aportados por una media de 47 alumnos por semana (total= 673, equivalente a un 25% de los alumnos matriculados). Por lo que se refiere a las asignaturas de grado, los datos de la asignatura 4 fueron aportados por una media de 51 alumnos por semana (total= 757, equivalente a un 26% de los alumnos matriculados). Los datos de la asignatura 5 fueron aportados por una media de 124 alumnos por semana (total= 2.161, equivalente a un 59,2% de los alumnos matriculados). Los datos de la asignatura 6 fueron aportados por una media de 127 alumnos por semana, a lo largo de 17 semanas (total= 2.156, equivalente a un 60,4% de los alumnos matriculados). En total, 7.530 cuestionarios fueron objeto de análisis.

## **5.3 INSTRUMENTO**

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 debían 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). Como se ha indicado previamente, dicho cuestionario fue cumplimentado individualmente por cada estudiante en sus respectivas asignaturas, a través de la plataforma de docencia virtual de la Universidad de Salamanca (Studium), donde cada profesor tiene alojadas sus asignaturas on-line.

El instrumento constaba de 22 preguntas, si bien, tras un análisis de las respuestas de los estudiantes y tras apreciar la existencia de posibles solapamientos entre ítems, hemos optado por analizar únicamente 13 preguntas cuyos datos han sido considerados fiables por el equipo de innovación. Por tanto, a lo largo de estas páginas aludiremos exclusivamente a los resultados obtenidos en dichas preguntas (véase Anexo 1).

La tarea del estudiante consistía en indicar el tiempo en minutos que le requería realizar las diferentes actividades. Los cuestionarios se activaban en sus respectivas semanas, no siendo posible acceder a otros cuestionarios diferentes de los de la semana en curso. Cada estudiante podía acceder una única vez al cuestionario y debía proceder a su relleno y envío en dicha ocasión. Los datos semanales fueron posteriormente exportados a una hoja Excel para su análisis y tratamiento. Así, los datos semanales fueron transformados en datos mensuales, cómputos de horas, porcentajes de dedicación, etcétera.

## **6 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 x 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 la carga de las diferentes asignaturas (suma de la carga presencial + de trabajo autónomo o no presencial), encontramos que en la asignatura 1 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 201,7 horas, esto es, un 34,5% de exceso de trabajo respecto a la carga teórica; en la asignatura 4 hay una carga de 251,4 horas, es decir, un 67,3% adicional de carga de trabajo.

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

	Licenciatura (No adaptadas al EEES)						Grado (Adaptadas al EEES)					
	Asignatura 1		Asignatura 2		Asignatura 3		Asignatura 4 <sup>1</sup>		Asignatura 5 <sup>2</sup>		Asignatura 6 <sup>2</sup>	
Horas invertidas en...	P*	A*	P*	A*	P*	A*	P*	A*	P*	A*	P*	A*
1. Sesiones magistrales	28,2								17,6		19,5	
2. Seminarios/Debates	4,56		2,0		4,3		38,2		30,2		34,3	
3. Presentaciones/exposiciones	5,53		2,0		7,1		7,9		8,6		7,8	
4. Resolución de problemas/ ejercicios en el aula	8,40		4,1		15,1		16,1		15,6		13,5	
5. Prácticas en aulas informática	6,50	4,59	0,4	1,9	9,3	11,9	26,2	9,8	5,3	1,9	7,5	3,8
6. Realización de Trabajos		20,6		14,4		25,3		33,8		29,0		45,6
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	3,6	6,4	4,0	4,6
8. El estudio		50,7		41,6		54,6		48,4		53,3		62,9
9. Tutorías	1,43		0,4		2,5		2,3		1,7		2,8	
10. Pruebas de Evaluación	6,92	9,30	13,3	15,4	5,5	7,9	6,1	12,8	5,9	21,7	8	26,2
Total	64,8	89,4	53,7	76,1	92,8	108,9	138,0	113,4	88,5	112,3	97,4	143,1

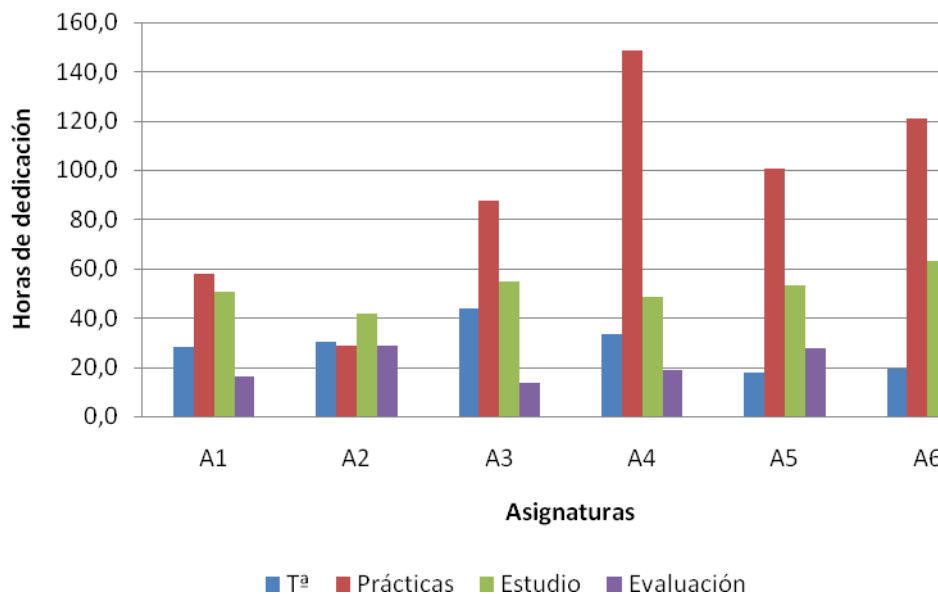
<sup>1</sup>= Primer cuatrimestre; <sup>2</sup>= Segundo cuatrimestre; P=Presencial; A=Autónomo;

En la asignatura 5 hay una carga de 200,8 horas, es decir, un 33,9% adicional de trabajo; en la asignatura 6 hay una carga de 240,5 horas, que equivale a un 60,3% de exceso de trabajo respecto a la carga teórica.

Por otro lado, si se atiende al tiempo invertido en las diferentes actividades, puede apreciarse cómo las mayores diferencias entre el tiempo invertido en asignaturas no adaptadas y adaptadas se relaciona con el tiempo invertido en Seminarios/Debates, que es muy superior en el grado.

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 suponen, a juicio de los alumnos, una carga práctica mucho mayor que en las no adaptadas. El tiempo dedicado excede además las horas establecidas en las programaciones (véase Figura 1).



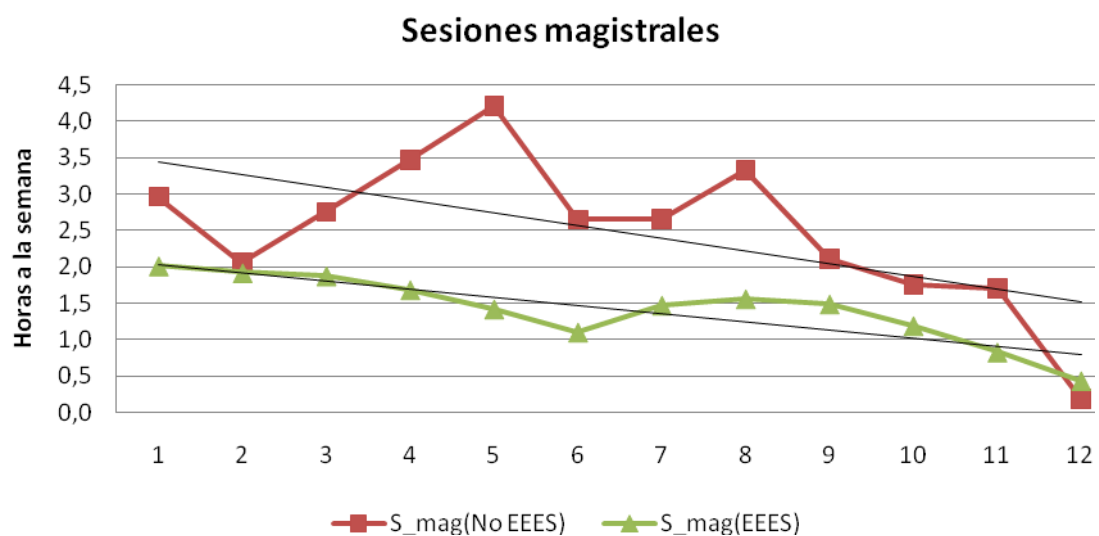
**Figura 1. Tiempo en horas, destinado a las diferentes actividades académicas**

Es también interesante observar cómo, con independencia de que se trate de una asignatura adaptada o no al EEES, 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), al estudio. Ello de nuevo, excede con mucho la planificación realizada por los docentes.

En un intento por ofrecer análisis más pormenorizados, a continuación mostramos la representación gráfica del tiempo en horas dedicados para las distintas actividades en las diferentes semanas (véase Figura 1). 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 y entre asignaturas del primer y segundo cuatrimestre.

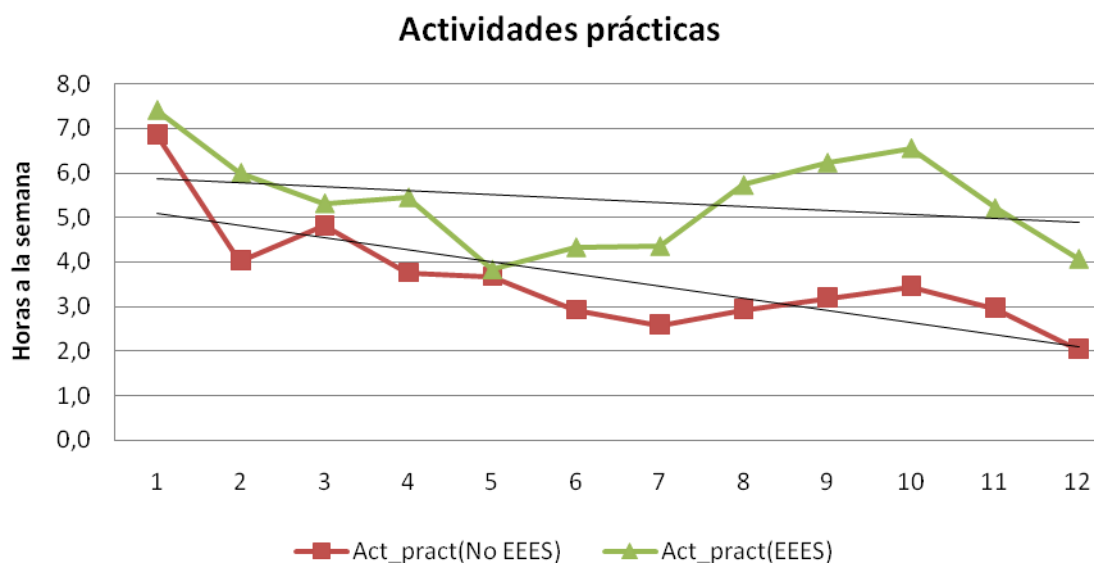


Así, en primer lugar, presentamos los resultados relativos al tiempo (en horas), invertido por los alumnos en las distintas asignaturas a lo largo de las diferentes semanas del curso. Comenzamos con la presentación de los resultados referidos a las sesiones magistrales. Así, en la Figura 2 se puede observar, tanto por los datos semanales como por la línea de tendencia para cada variable, cómo por lo general el tiempo dedicado a la asistencia a estas sesiones magistrales desciende conforme avanza el curso, siguiendo un patrón similar en el promedio de asignaturas pertenecientes al plan nuevo o al plan previo a Bolonia. También es importante señalar cómo en promedio, las asignaturas de licenciatura destinan más tiempo a sesiones magistrales que las asignaturas de grado.



**Figura 2. Tiempo en horas, destinado a sesiones magistrales**

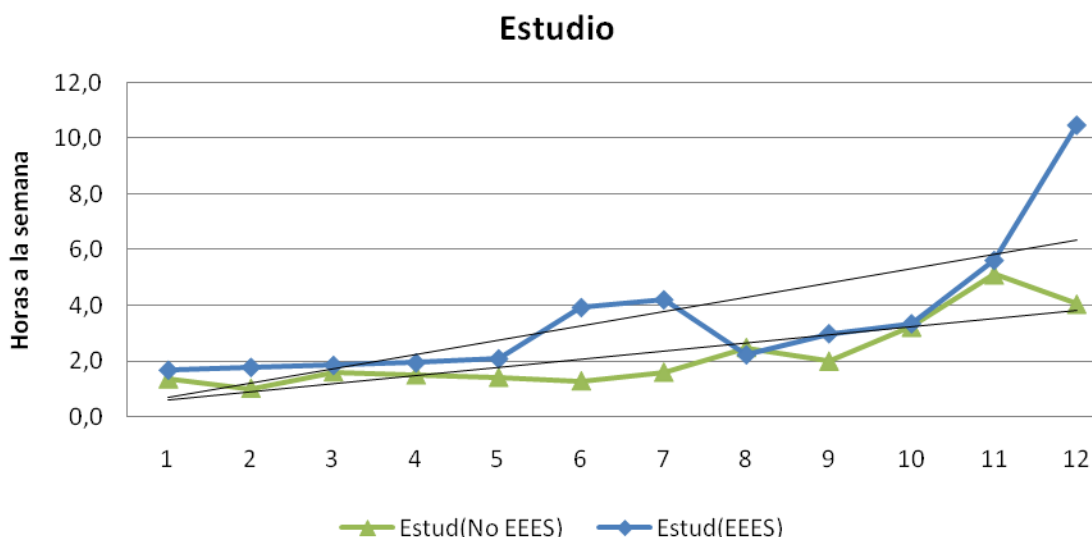
En segundo lugar, presentamos los datos relativos a las horas dedicadas a la participación en actividades prácticas (trabajos de grupo, discusiones, aportaciones en foros a través de TIC,...). En este caso, en la Figura 3 se puede apreciar cómo las asignaturas adaptadas al EEES destinan un tiempo bastante más elevado de horas a la semana para la realización de actividades prácticas. Se observa además cómo si bien en ambos casos se produce una progresiva reducción del tiempo destinado a dichas actividades, en el caso de la docencia en asignaturas pertenecientes al grado en Psicología, la pendiente es menos pronunciada, lo que indica una menor reducción del tiempo destinado a estas actividades.



**Figura 3. Horas dedicadas a actividades prácticas en asignaturas de grado y de licenciatura**

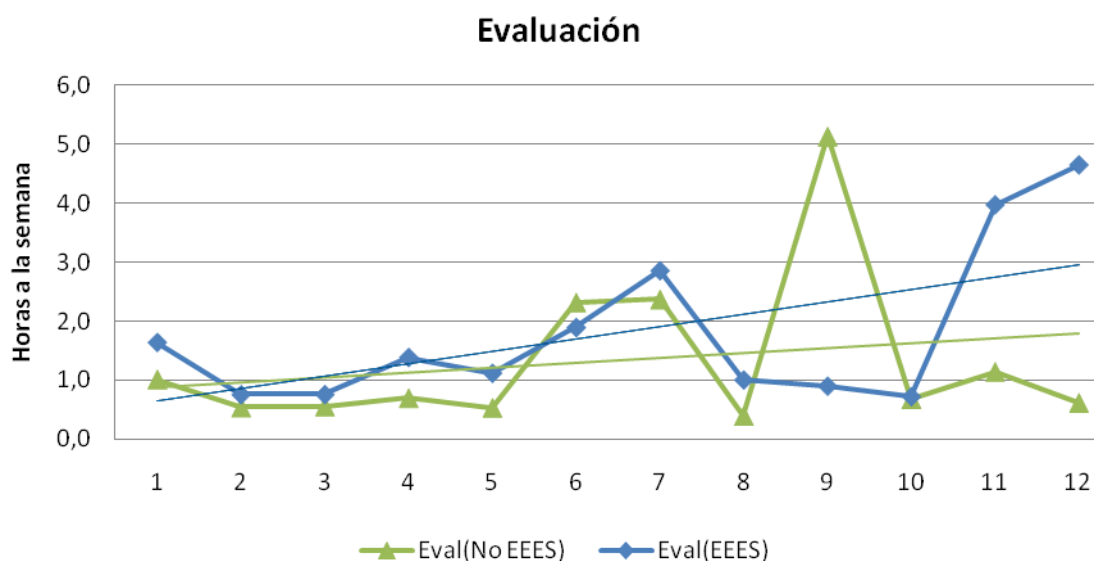
En tercer lugar y por lo que respecta al tiempo empleado en el estudio de las diferentes asignaturas (véase Figura 4), se puede apreciar cómo con independencia de que los alumnos se encuentren estudiando en planes adaptados al EEES o no, las horas

de estudio experimentan una progresión creciente a medida que transcurren las semanas. La medida de horas destinadas a la semana para el estudio es superior en las materias del plan Bolonia y la pendiente es también más pronunciada en este grupo de asignaturas.



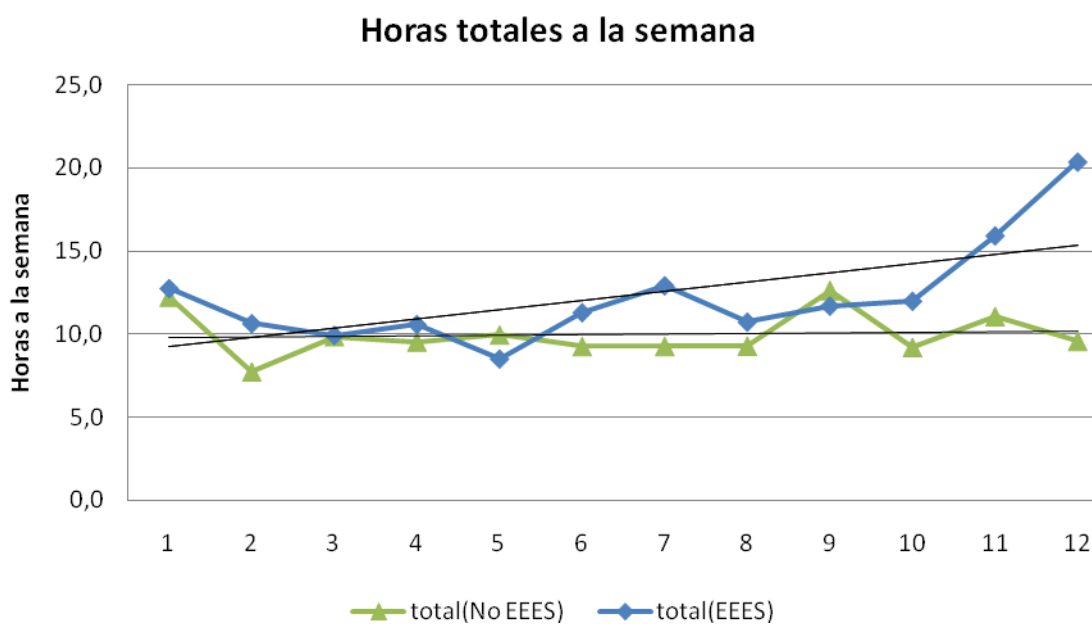
**Figura 4. Horas dedicadas al estudio en las asignaturas adaptadas o no, al EEES**

En cuarto lugar y por lo que se refiere al tiempo en horas dedicado a las actividades de evaluación (tanto presenciales como realizadas on-line), en la Figura 5 se puede apreciar cómo las materias adaptadas requieren en promedio un mayor tiempo a lo largo de las semanas. Tanto en materias adaptadas como no adaptadas, el tiempo destinado a las actividades de evaluación experimenta un aumento, que es más acusado en las materias del plan de Bolonia.



**Figura 5. Horas dedicadas a actividades de evaluación en materias adaptadas o no al EEES**

En las titulaciones que ya se viene impartiendo el Grado existe la queja por parte del alumnado de estar sometido a un excesivo esfuerzo, dadas las exigencias de cada profesor. En este sentido, el análisis del tiempo total destinado cada semana a materias adaptadas o no queda reflejado en la Figura 6. Los análisis revelan que las asignaturas adaptadas al EEES suelen requerir por lo general más tiempo que las asignaturas no adaptadas. Las horas de trabajo experimentan además un aumento más acusado conforme avanzan las semanas.



**Figura 6. Horas totales de dedicación en asignaturas adaptadas o no al EEES**

## 7 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.

## 8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana, J. M., Mayor, 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 necessaires 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.
- Ortiz, V. M., Jenaro, C., García-Meilán, J.J. Zubiauz, M.B., Mayor, M.A. y Arana, J. M. (2011). *Carga de Trabajo en el EEES: La necesidad de coordinación docente entre asignaturas*. Alicante: Universidad de Alicante
- Palmer, A., Montañó, 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.
- 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.

## 9 ANEXO 1. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CARGA

### Presentación

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 no te olvides de rellenar cada semana la hoja. Aunque en la primera columna aparecen diferentes metodologías docentes, no todas las asignaturas deben emplearlas todas, por lo que no te preocupes si dejas metodologías sin valorar.

**Es importante que contestes con sinceridad y precisión. Tu información nos será de gran utilidad para planificar nuestras actividades docentes**

### **INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR LA HOJA DE REGISTRO:**

Indica por favor el tiempo invertido tanto en las actividades que se indican a continuación

1. **Minutos invertidos en sesiones magistrales:** Se refiere a la asistencia a clase mientras el profesor expone los contenidos de la asignatura.
2. **Minutos invertidos en Seminarios/Debates :** Se refiere a la asistencia a seminarios en los que se realiza un trabajo en profundidad sobre un tema (monográfico). Ampliación y relación de los contenidos dados en las sesiones magistrales con el quehacer profesional.
3. **Minutos invertidos en la realización de presentaciones/exposiciones :** Exposición oral por parte de los alumnos de un tema concreto o de un trabajo
4. **Minutos invertidos en la Resolución de problemas/ejercicios en el aula ordinaria:** Trabajos en equipo en el aula. Formulación, análisis, resolución y debate de un problema o ejercicio, relacionado con la temática de la asignatura.
5. **Minutos invertidos en la realización de Prácticas en aulas informáticas/laboratorios:** Aplicar, a nivel práctico, la teoría de un ámbito de conocimiento en un contexto determinado. Ejercicios prácticos a través de las TIC. Estas tareas se evalúan en una doble modalidad: Con el profesor y sin el profesor o trabajo autónomo (no presencial)
6. **Minutos invertidos en la realización de Trabajos :** Tareas de Resolución de problemas/ejercicios/casos/memorias/informes/Estudios de caso, etc., que realiza el alumno de forma autónoma, ya sea individualmente o en equipo.
7. **(Minutos invertidos en la participación en Foros y otras actividades a través de las TIC: (moodle),** donde se debaten temas diversos relacionados con el ámbito académico y/o profesional. Estas tareas se evalúan en una doble modalidad: Con el profesor y sin el profesor o trabajo autónomo (no presencial)

8. **Minutos invertidos en el Estudio:** Actividades preparatorias de búsqueda, lectura y trabajo de documentación. Estudio para los exámenes

9. **Minutos invertidos en Tutorías :** Tiempo que el alumno emplea para acudir a tutorías con el profesor. También para realizar consultas de tutoría online

10. **Minutos invertidos en pruebas de evaluación :** Exámenes tipo test, desarrollo, casos, etc

### **Cuestionario<sup>1</sup>**

---

1. Minutos invertidos en asistencia a sesiones magistrales .....
2. Minutos invertidos en Seminarios/Debates .....
3. Minutos invertidos en presentaciones/exposiciones .....
4. Minutos invertidos en problemas/ejercicios en el aula .....
5. Minutos invertidos en Prácticas en aulas informáticas/laboratorios presenciales (con el profesor) .....
6. Minutos invertidos en Prácticas en aulas informáticas/laboratorios no presenciales (sin el profesor) .....
7. Minutos invertidos en la realización de Trabajos .....
8. Minutos invertidos en la participación en Foros y otras actividades presenciales (con el profesor) .....
9. Minutos invertidos en la participación en Foros y otras actividades no presenciales (sin el profesor) .....
10. Minutos invertidos en el Estudio .....
11. Minutos invertidos en Tutorías .....
12. Minutos invertidos en pruebas de evaluación presenciales .....
13. Minutos invertidos en pruebas de evaluación online .....

---

<sup>1</sup> Se ha modificado el formato para adaptarlo a soporte en papel. En este estudio los alumnos realizaban el rellenado de cuestionarios online. Se presenta el formato final, tras eliminar ítems que a juicio de los miembros del equipo, podían encontrarse reflejados en más de un ítem.