

¿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.

What has happened during the 1st year of the implementation of the EHEA in some degrees?: Outcomes in the UPF in terms of academic performance, satisfaction and the learning process.

Teresa Lloret Grau y Anna Mir Acebrón
Universidad Pompeu Fabra (UPF)
{teresa.lloret, anna.mir}@upf.edu

Resumen

En el presente artículo se plantea un balance de la implementación de los cambios metodológicos promovidos por el EEES en algunas titulaciones de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), a partir de los datos recogidos en una evaluación sistemática realizada a tal fin. La evaluación se centra en el análisis de los ejes: rendimiento académico, satisfacción y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las cuestiones tratadas plantean ¿Varía el rendimiento académico obtenido por los estudiantes? ¿Qué grado de satisfacción presentan los estudiantes? ¿qué elementos metodológicos intervienen en una adecuada implementación del cambio? ¿Cuáles son los principales aspectos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo se ve afectada la satisfacción del estudiante?

Palabras clave: Método Bolonia UPF, rendimiento académico, satisfacción del estudiante, implicaciones pedagógicas.

Abstract

The review presents outcomes of the implementation of the European Higher Education Area (EHEA) in some degrees of the Pompeu Fabra University with data collected from a specific and systematic evaluation produced for this case. The subjects considered suggest questions such as: Do the students' academic performance vary? Which is the level of the satisfaction of the students, with regards to the methodological proposal? What are the main elements that influence the learning process? How do these elements affect the students' opinion?

Keywords: Bologna UPF methodology, academic performance, student satisfaction, methodological implications.

I. Introducción

Durante el curso académico 2005-2006 se llevó a cabo en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) un proyecto piloto para la adaptación al EEES de algunas titulaciones de Grado. Se iniciaba una experiencia doblemente impulsada, desde la Administración¹ y desde la

¹ En el curso 05-06 el *Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI)*. En la actualidad el *Departament d'Innovació, Universitats i Empresa (DIUE)*.

misma Institución, con el objetivo de adaptar progresivamente las titulaciones a los requerimientos planteados por el proceso de Convergencia Europea.

Para avanzar en esta dirección, la UPF institucionaliza el llamado “Método Bolonia”² cuya implementación atiende a los requerimientos pedagógicos derivados del proceso de convergencia, según la interpretación de la UPF. Tal propuesta, tiene la finalidad de contribuir a la adecuada articulación del debate así como a la orientación de los procesos de experimentación, evaluación y de diálogo que es necesario emprender, en el seno de la Universidad.

Las titulaciones que en el curso 2005-2006 forman parte de la primera puesta en marcha del “Método Bolonia” en la UPF son: Administración y Dirección de Empresas, Economía, Humanidades, Publicidad y Relaciones Públicas y Traducción e Interpretación³.

Para evaluar el funcionamiento de la reorganización de la docencia, se inicia un Plan de Evaluación de la experiencia que contempla tres ejes: el rendimiento académico, la satisfacción de estudiantes y docentes y el análisis de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que introducen cambios significativos en el proceso. El presente artículo recoge los resultados más destacados de la evaluación de dicha experiencia y su implementación.

II. Metodología

La evaluación centra el análisis en tres ejes: rendimiento académico, satisfacción y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos de los indicadores y variables analizados no quedan recogidos en este artículo, se ha optado por seleccionar aquellos más reveladores aunque, en el apartado metodológico sí que considerábamos oportuno exponer el modelo completo.

Variables e Indicadores utilizados para cada eje:

1. Rendimiento académico (cursos periodo 2002-2005)

- Número de estudiantes que superan la asignatura
- Número de estudiantes que abandonan y/o suspenden la asignatura
- Calificaciones medias de las asignaturas

2. Satisfacción :

- Evolución del grado de satisfacción global en cada titulación (cursos periodo 2002-2005)

² “Método Bolonia. Guía para el profesorado de los estudios de Grado”, enero de 2005. Documento interno de la Universitat Pompeu Fabra (UPF).

³ Se agradece a los decanos, coordinadores del EEES, profesores y a todos los responsables de las titulaciones de la UPF presentes en este artículo, su participación y colaboración en la evaluación de la experiencia piloto realizada.

- Grado de satisfacción y comentarios de los estudiantes respecto al “Método Bolonia UPF”
- Satisfacción de los docentes respecto al “Método” y su implantación⁴.
- Elementos que pueden incidir en la satisfacción del “Método Bolonia UPF”.

3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Características del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Elementos que pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Herramientas de recogida y análisis:

1. Rendimiento académico: calificaciones del aplicativo informático institucional.
2. Satisfacción: se utilizan diferentes técnicas y procedimientos en función del Sujeto.
 - estudiantes: datos de la Evaluación Institucional de la Docencia y cuestionario de opinión.
 - profesores: reuniones trimestrales por titulación (con los profesores que han experimentado el “Método” o deberán aplicar-lo en el trimestre siguiente, la misma reunión actúa como elemento de formación y reflexión sobre la práctica).
3. Elementos del proceso: cuestionario de opinión, de elaboración propia.

Análisis de los datos, los datos cuantitativos son tratados con Excel y SPSS y dan como resultado:

1. Extracción de estadísticos descriptivos por asignaturas.
2. Análisis de los datos por titulaciones que incluye, un análisis comparado de todas las asignaturas para cada uno de los ítems del cuestionario y un análisis de las relaciones entre variables a partir de tablas de contingencia.
3. Análisis comparado entre titulaciones que incluye, el análisis descriptivo y el análisis de las relaciones entre variables.

Los datos cualitativos, opiniones de estudiantes y docentes recogidas a partir del cuestionario o de las reuniones, permiten un análisis de contenido que favorece la comprensión e interpretación de los resultados.

Productos resultantes y Difusión:

1. Informe de frecuencias para cada asignatura. Trimestral. La difusión se realiza a partir del envío al profesor y una sesión individual si se considera apropiado.
2. Informe específico de la titulación que comprende el análisis de todas las asignaturas. Trimestral. La difusión se realiza a través del envío a los Decanos y coordinadores del EEES en cada titulación.

⁴ Valoraciones realizadas en las reuniones del profesorado al término de la experiencia.

3. Informe comparativo global de las titulaciones implicadas en la experiencia de adaptación al EEES. Anual. La difusión se realiza a partir de una sesión de trabajo conjunta a la que asisten los coordinadores del EEES para cada titulación, el vicerector de Docencia y Ordenación Académica y en algún caso el decanato de la titulación.

Datos de *Participación* en la encuesta de opinión

	Matriculados	Participantes	% respuesta
1r trimestre	2081	401	19,27%
2º trimestre	2196	433	19,72%
3r trimestre	1274	219	17,19%

III. Caracterización del “Método Bolonia” de la Universidad Pompeu Fabra (UPF)

Como se ha expuesto inicialmente, la UPF institucionaliza una propuesta de organización de la docencia capaz de dar respuesta al cambio de paradigma pedagógico que marca el proceso de convergencia europeo. Dicha propuesta se plantea con la finalidad de cumplir tres requisitos clave:

1. Aumentar la exigencia de trabajo activo al estudiante.
2. Generar oportunidades de seguimiento más individualizado del trabajo del estudiante.
3. Mantener un coste y una dedicación docentes equivalentes (ni más, ni tampoco menos).

La fórmula propuesta (ver Figura 1) recurre al seminario como una estrategia de mayor individualización y permite mantener invariable la dedicación del docente, a grosso modo.

Aspectos metodológicos

1. La actividad del estudiante, epicentro de la docencia (Barr&Tagg, 1995) el estudiante debe llevar a cabo asignaciones, normalmente de frecuencia semanal, para enfrentarse desde el primer momento y de manera activa con los contenidos de la asignatura y construir, a partir de ellos, las competencias requeridas (Yániz, 2005). En esencia se busca el *learning by doing* característico de la enseñanza universitaria anglosajona (Gibbs, 1988).
2. La magistralidad, reencontrada. En este contexto, las lecciones magistrales serán menos frecuentes, pero recuperan su doble papel como articuladoras del trabajo de los estudiantes, introduciendo de manera sugestiva el estado del arte para

situar las asignaciones de tareas a realizar, así como también para profundizar y ampliar contenidos específicos.

3. Los seminarios como mecanismos de evaluación y seguimiento. Por diferentes motivos, el seminario, entendido como sesión de trabajo interactiva entre estudiantes y profesor, debe ser el principal mecanismo de evaluación y seguimiento de los niveles de adquisición de las competencias requeridas. Las asignaciones de tareas son concebidas como el mecanismo adecuado para que el estudiante, solo o en grupo, pueda aprovechar el seminario puesto que sin una preparación previa el debate y el intercambio no pueden producirse.
4. Preeminencia de la evaluación continua. Si la adquisición de competencias se produce progresivamente, es importante que el estudiante reciba regularmente un feedback acerca de su nivel de adquisición (McDonald, 2000). El proceso de génesis de este feedback y sus resultados son una herramienta esencial para la reconducción del proceso de aprendizaje por parte del profesor, el cual de esta manera dispone de herramientas suficientes para reconsiderar, semana a semana, las asignaciones propuestas.
5. Más espacio para la individualización. El método también preconiza finalmente que la tutorización individualizada tenga un espacio suficiente y significativo en todo el proceso de aprendizaje. Sin embargo esta tutorización tiene sentido cuando el profesor dispone de suficiente información relevante sobre la progresión realizada por cada estudiante y puede construir, a partir de ella, unas orientaciones apropiadas para la mejora del rendimiento individual.

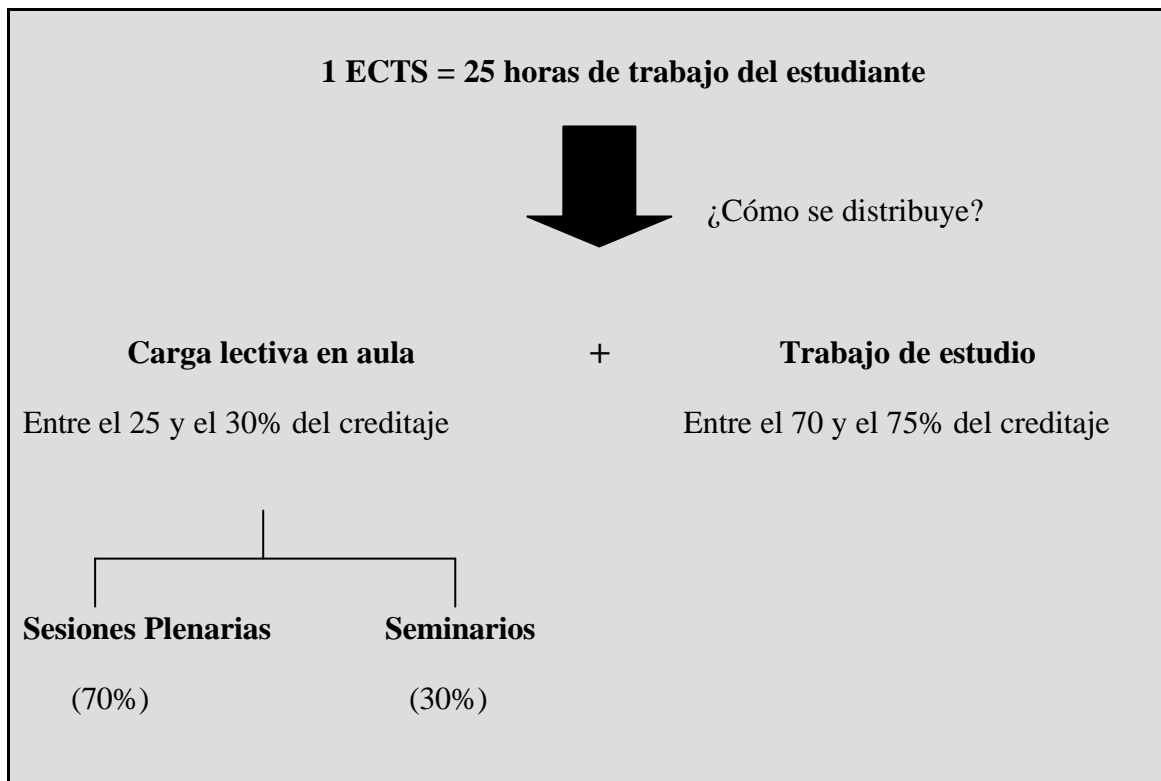
Aspectos de organización de la docencia

Una de las dificultades que entraña el Método Bolonia es que convierte la docencia en varias actividades diferentes que se suceden y se combinan a lo largo de un trimestre. Los principios que se aplican son los siguientes:

1. La docencia se compone de:
 - a) sesiones magistrales (todo el grupo clase)
 - b) sesiones de seminario (grupos de 12 a 20 estudiantes)
 - c) tutorización individual
2. La carga lectiva en aula del estudiante equivale entre el 25 y el 30% del valor del crédito ECTS en horas. El resto, entre el 70 y el 75% corresponde a trabajo de estudio, individual o en grupo, y a la realización de las asignaciones de tareas y actividades propuestas
3. Las sesiones magistrales representarán un máximo alrededor del 70% de la carga lectiva total del estudiante; el resto corresponderá a sesiones de seminario.
4. La organización de la docencia en cada asignatura se calcula en base a el número de estudiantes de la asignatura y sus créditos.

Principios que se aplican a las titulaciones de Grado:

Figura 1: Modelo de organización de la docencia, según “Método Bolonia UPF, 2005”.



Es importante tener en cuenta en la aplicación del modelo, que la UPF dispone de una estructura docente trimestral. La dedicación anual es de 60 créditos, lo que equivale a 1500 horas, mientras que la dedicación trimestral es de 500 horas.

Figura 2: Ejemplo organización docente UPF (Número de estudiantes: 50 (3 Seminarios))

Créditos ECTS	Sesiones plenarias	Seminarios	Total horas estudiante	Total horas profesor
	Horas estudiante / profesor	Horas estudiante / profesor		
6	26,2 horas	33,9 horas	37,5 horas	60,1 horas

Expuestas las principales características que constituyen el Método Bolonia interpretado en la UPF, pasamos a detallar cuáles son los resultados obtenidos a efectos de esta reorientación de la docencia. Siguiendo los ejes de la evaluación, nos centraremos en el análisis del rendimiento académico, el grado de satisfacción que expresan los estudiantes y algunos de los elementos metodológicos que pueden ser más reveladores.

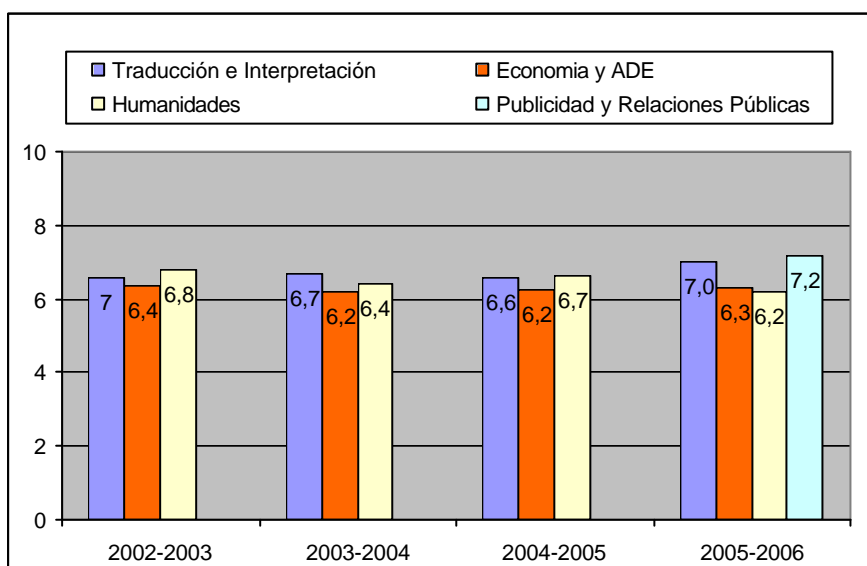
IV. Resultados

1. Rendimiento académico

El rendimiento académico obtenido por los estudiantes, dato significativo para analizar las repercusiones del cambio implantado, es analizado para un periodo de cuatro años, para detectar si las variaciones producidas el curso 2005-2006, cuando se hizo efectivo el cambio metodológico, presentaban una alteración significativa respecto a cursos anteriores.

A la vista de los datos, la tendencia es de mantenimiento y estabilidad a lo largo del periodo, que solo presenta levísimas variaciones. Es difícil valorar si esto es una buena indicación, cuanto menos, mantener los niveles de rendimiento puede producir cierta tranquilidad entre la comunidad educativa, dada la situación de experimentación.

Figura 3: Evolución de la nota media por titulaciones



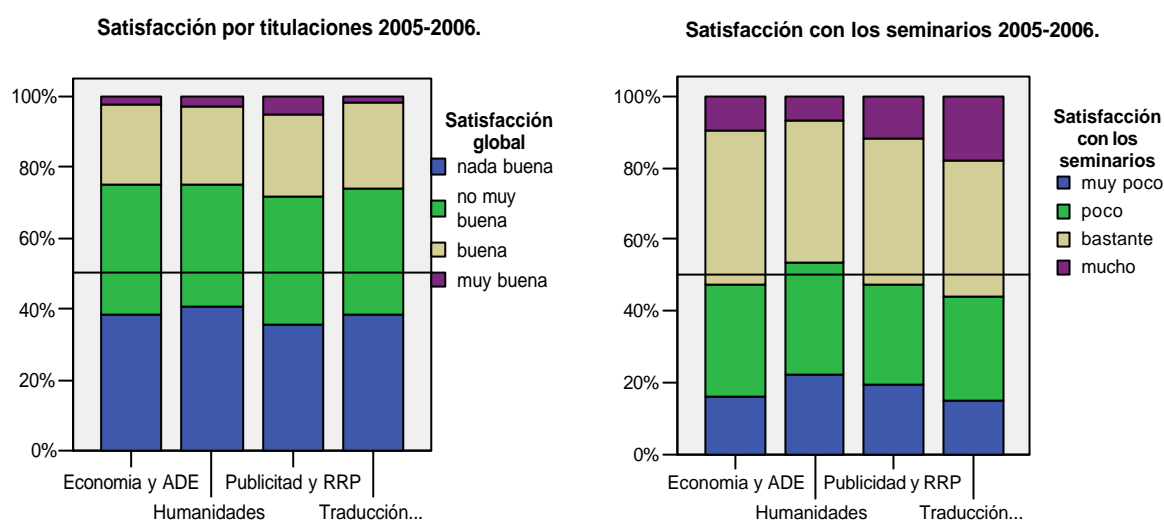
2. Satisfacción

La aproximación a la cuestión del grado de satisfacción de los estudiantes hacia la experiencia piloto, se ha realizado a partir de la elaboración de un índice de satisfacción global, calculado a partir de diversas variables de satisfacción:

- ? Valoración global de la experiencia
- ? En caso de que pudieras escoger, ¿te decantarías por el nuevo método?
- ? Estoy satisfecho/a con el planteamiento y funcionamiento de los seminarios
- ? Valoración global del método de aprendizaje en la asignatura

En cuanto al nivel de satisfacción, si bien los resultados no son positivos, entendemos que cabe esperar a ver su evolución una vez superada la reticencia inicial de los estudiantes.

La valoración global, que tal como muestra el gráfico es mayoritariamente negativa, solo un 20% de los estudiantes se muestra satisfecho con la experiencia aunque sin embargo, la satisfacción aumenta considerablemente en los seminarios, donde la mitad de los estudiantes se muestra bastante o muy satisfecho. Teniendo en cuenta que el seminario es uno de los principales cambios en la organización de la docencia, este es un dato positivo.

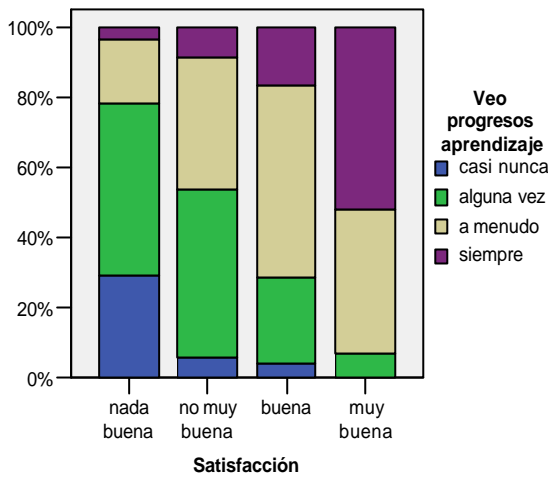


Entre los elementos que inciden significativamente en la satisfacción, obtenidos a partir del análisis de relaciones entre variables pertinentes, destacan especialmente los que pasamos a comentar a continuación.

La percepción de los estudiantes sobre su progreso de aprendizaje en la asignatura

Cuando el estudiante se percata de su progreso la satisfacción aumenta. En este sentido, la evaluación continua facilita que el estudiante disponga de herramientas e información sobre su aprendizaje y reciba regularmente un feedback sobre su evolución.

Figura 4: Incidencia de la percepción de aprendizaje en la satisfacción



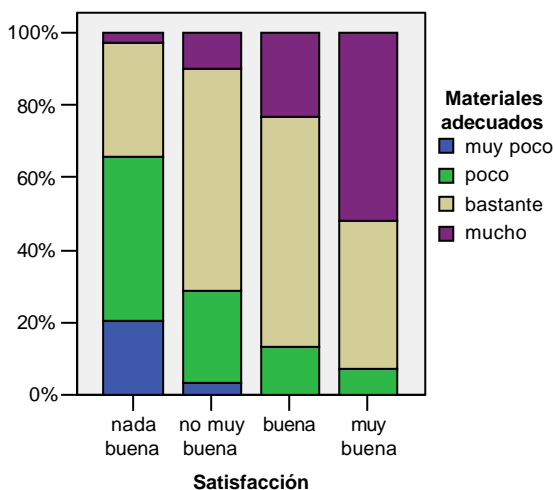
V Cramer 0,298; Gamma 0,585

La percepción de que los materiales de trabajo y las actividades a realizar son adecuados y pertinentes

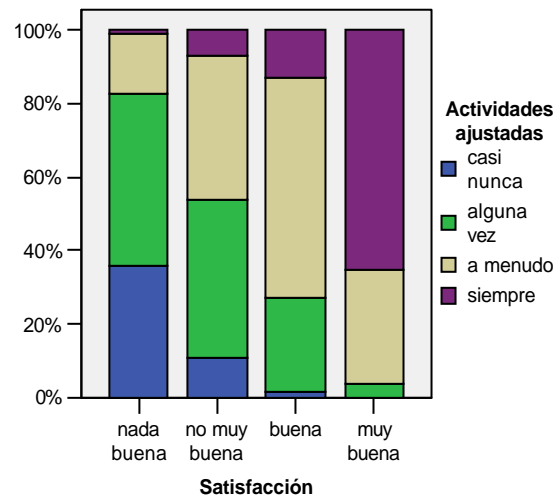
A tenor de lo que muestran los gráficos, ante el aumento del trabajo semiautónomo del estudiante, que debe enfrentarse a los contenidos de la asignatura no sólo a partir de lo que se trata en el aula sino sobretodo a partir de las actividades que él mismo realiza fuera de ella, la percepción de que los materiales y actividades propuestas son adecuadas es determinante para la satisfacción.

Figura 5 (izqda): Incidencia de los materiales para el trabajo del estudiante en la satisfacción.

Figura 6 (dcha): Incidencia de la adecuación de las actividades fuera del aula, en la satisfacción.



V Cramer 0,311; Gamma 0,655



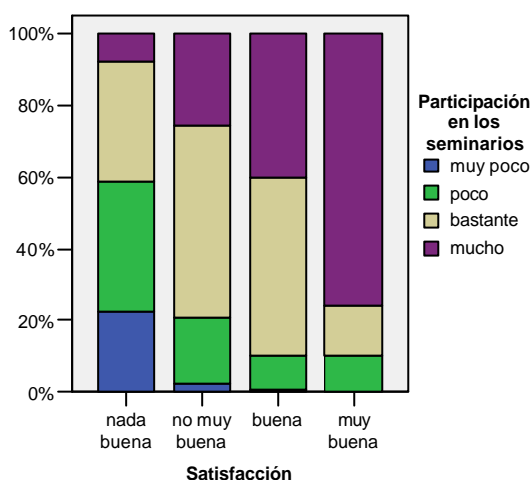
V Cramer 0,354; Gamma 0,659

La posibilidad de participar activamente en los seminarios.

Que el estudiante pueda intervenir y participar de forma activa, realizar presentaciones orales, trabajar en pequeños equipos, exponer su opinión y contrarrestarla con la de los compañeros, generar debates, etc. incide positivamente en su satisfacción.

Esta es una de las opiniones más comúnmente expuestas por los estudiantes. La percepción del aprovechamiento o no de los seminarios, y las actividades que les han supuesto oportunidad de implicarse activamente, afectan en gran manera sus comentarios sobre la satisfacción.

Figura 7: Incidencia de las posibilidades de participar en el Seminario en la satisfacción



V Cramer 0,307; Gamma 0,613

3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

En este apartado queremos ir más allá y preguntarnos sobre algunas cuestiones clave en la reorganización de la docencia y los elementos metodológicos relevantes en el diseño y planificación de las asignaturas y su desarrollo metodológico.

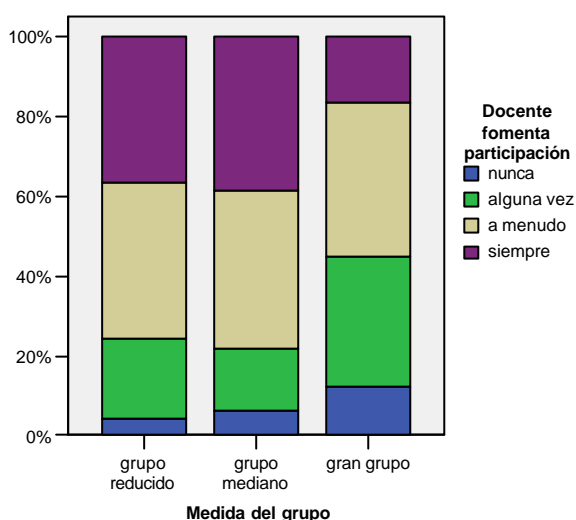
En primer lugar, uno de los aspectos que debe permitir la renovación de las metodologías educativas en la universidad es la creación de un contexto para desarrollar la docencia que reúna las condiciones estructurales necesarias para que dicha renovación puede fructificar. Tal y como señala el *Informe 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”.

El tamaño de los grupos.

Es uno de los elementos contextuales que condiciona en gran medida la posibilidad de llevar a cabo dinámicas de aprendizaje activo en el aula. Difícilmente es posible generar un debate estructurado o exposiciones de trabajos, u otra dinámica activa en grupos de 90, 100 o 120 estudiantes y con la premura de un tiempo de 60 minutos.

En la evaluación llevada a cabo, queda patente que cuando el grupo es más reducido el docente puede fomentar la participación y la interacción con mayor éxito.

Figura 8: Relación entre el tamaño del grupo⁵ y la posibilidad de que el docente fomente la participación activa en el aula



V Cramer 0,181; Gamma -0,409

La coordinación entre las distintas actividades que el estudiante debe llevar a cabo.

La dificultad de la metodología que promueve Bolonia es que convierte la docencia en múltiples actividades que se suceden y combinan a lo largo del periodo formativo. Por eso es importante que las actividades estén coherentemente coordinadas desde un punto de vista conceptual y estructural, y que el estudiante disponga de suficiente información sobre cómo va a desarrollarse la asignatura.

Para ello, el estudiante debe disponer de una Guía de orientación de su aprendizaje⁶ que además de fomentar un adecuado diseño de la asignatura, permita la coordinación entre profesores de una misma asignatura, a la vez que ordena y señala desde el inicio, los requerimientos necesarios para superarla.

La evaluación realizada apunta la existencia de una relación positiva entre la percepción de que el Plan Docente orienta y es útil para los estudiantes, la sensación de coordinación entre las actividades realizadas en las clases de gran grupo y los

⁵ Las categorías establecidas para la medida del grupo han sido: Grupo reducido: máximo 25 estudiantes; Grupo mediano: unos 50 estudiantes; Gran grupo: mínimo 80 estudiantes.

⁶ El Plan Docente o Guía de Aprendizaje, es el documento rector u hoja de ruta de la asignatura, y permite diseñar y planificar el proceso y los elementos que configuran la acción formativa.

seminarios, y la consideración que dichas actividades han sido adecuadas en su planteamiento.

Figura 9: Relación entre el Plan Docente y la coordinación de las actividades del seminario y del gran grupo

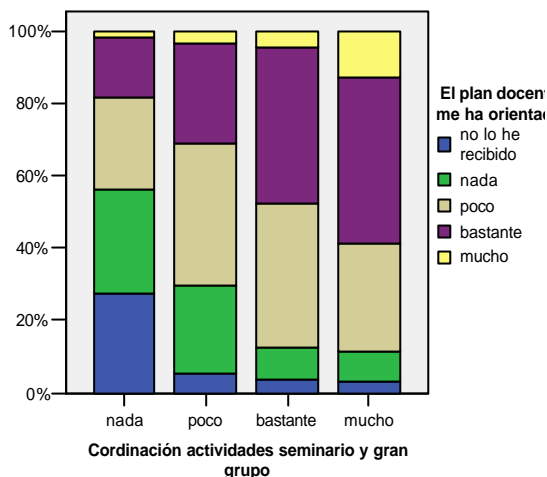
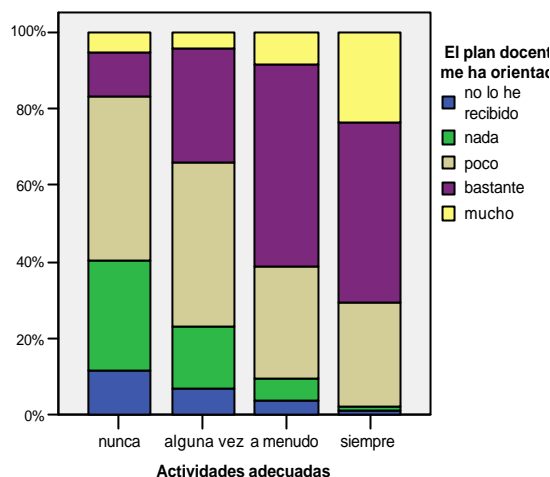


Figura 10: Relación entre el Plan Docente y la adecuación de las actividades



V Cramer 0,237; Gamma 0,384

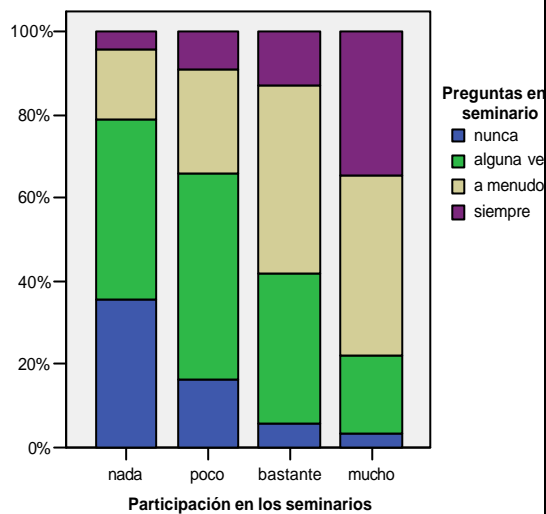
El Seminario.

En el “Método Bolonia UPF” el seminario es considerado uno de los principales motores de cambio e innovación en la organización docente. No sólo por ser un espacio que facilita la interacción entre estudiantes y con los profesores, sino también porque constituye el principal mecanismo para el seguimiento de la actividad del estudiante.

Como comentábamos en el apartado de satisfacción, la oportunidad de participación activa por parte del estudiante condiciona muy significativamente su satisfacción hacia la docencia recibida. Y cierto tipo de actividades: debates, presentaciones, preguntas y otras dinámicas, favorecen la implicación activa del estudiante más que otras como la explicación de la lección o la realización de ejercicios prácticos.

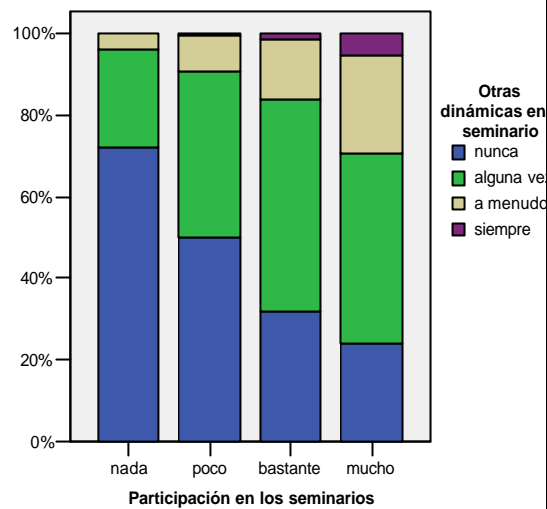
Tal como muestran los gráficos, cuando se realizan dinámicas alternativas a la tradicional exposición del profesor o por ejemplo cuando se plantean espacios abiertos de preguntas y reflexiones compartidas, se produce una percepción de mejora en las posibilidades de participación.

Figura 11: Relación entre la participación en los Seminarios y las preguntas



V Cramer 0,271; Gamma 0,509

Figura 12: Relación entre la participación en los Seminarios y otras dinámicas

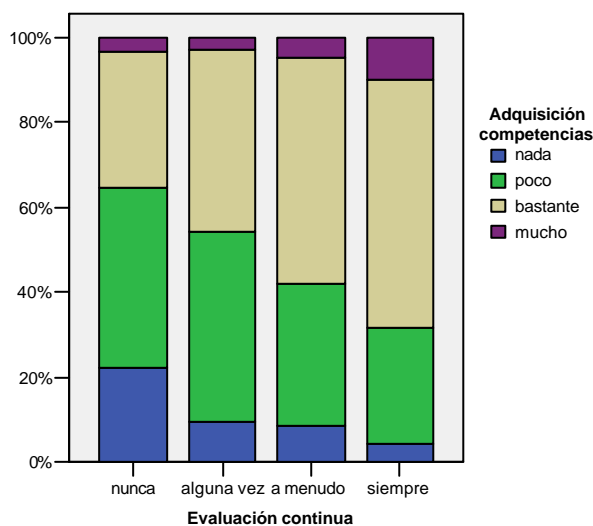


V Cramer 0,195; Gamma 0,408

El sistema de evaluación continua.

La evaluación continua favorece una mayor percepción de la adquisición de competencias previstas en la asignatura, por parte de los estudiantes.

Figura 12: Relación entre la evaluación continua y la adquisición de competencias.



V Cramer 0,151; Gamma 0,312

¿Qué dicen los estudiantes? Algunas opiniones recogidas.

Valoraciones positivas:

- "... Creo que se aprende más y que el estudiante se involucra mucho más en la asignatura".
- "... Además el hecho de que los seminarios sean de grupos tan reducidos da la oportunidad de participar y tener un diálogo con el profesor que de otro modo no se tiene. Creo que estos dos puntos de Bolonia son los que lo hacen un método que se debería implantar.

Después de tener estos horarios y esta cercanía con los profesores se hace duro no tener este plan en el tercer trimestre".

- "... Me gusta el sistema Bolonia. Fomenta mucho el autoaprendizaje a la vez que mantiene las lecturas semanales de los profesores -que son mucho más precisas, concisas y directas-, y las horas de los seminarios".
- "... La obligación de hacer unos ejercicios prácticos cada semana va bastante bien ya que 'te obliga' a llevar la asignatura más al día".
- "Los seminarios y las actividades son la mejor manera de poner en práctica lo que aprendes y saber así durante todo el curso a qué debes destinar más tiempo de estudio. De esta manera, cuando llega el examen final lo que has ido aprendiendo ya está consolidado y no debes sufrir tanto estudiando todo deprisa y corriendo, como puede ocurrir con el método anterior".
- "Considero que la práctica en grupos reducidos es la única manera de desarrollar competencias".

Valoraciones negativas:

- "... El hecho de que te quiten horas de clase implica pérdida de mucha información y no entender muchas cosas del temario ya que no siempre se pueden solucionar todas las dudas durante los seminarios. Con una buena preparación y organización de la clase de teoría creo que se puede avanzar mucho. No obstante, en muchas ocasiones, las dos horas se quedan en una hora y media, sumadas a las muchas interrupciones por parte de los alumnos -creo que se debería dejar más claro que las clases para comentarios son las de los seminarios".
- "... El hecho de poner trabajos para llenar estas supuestas horas no acaba de tener sentido, ya que a causa del poco tiempo para hacer los trabajos (de tantos que hay) no podemos profundizar en el tema y se acaban haciendo rápidamente a causa del plazo de entrega; pero a la vez el hecho de tener que entregar tantos trabajos no sólo de una asignatura, sino de todo el conjunto, hace que tampoco tengamos tiempo de profundizar o interesarnos en las asignaturas que nos dan; en resumen, de disfrutarlas".
- "... Escogería este nuevo método de aprendizaje si estuvieran bien organizadas las clases. Si sé que las prácticas corresponden con la teoría y si hay una buena comunicación entre profesores y alumnos".
- "... La pérdida de la presencialidad a veces no se puede suplir tan efectivamente mediante lecturas en casa".
- "Es un programa que conlleva mucho trabajo por parte de los estudiantes y también por parte de los profesores. Pero Bolonia nos ayuda a hacer más nuestra la teoría de la asignatura, de manera que nuestro aprendizaje es rico".
- "Menos horas de clase se supone que implica que el estudiante trabaje más en casa y por su cuenta, aunque creo que sería bueno una guía de contenidos más extensa y hasta dónde llegan los conocimientos "obligatorios" y hasta dónde los conocimientos recomendados para la asignatura".
- "En la medida en que la materia esté bien organizada y exista los materiales adecuados, este método resultará satisfactorio".

V. Conclusiones

Reflexión sobre los aspectos a trabajar para avanzar y conseguir una adecuada implementación del cambio metodológico: 4 aspectos clave.

1. Materiales de aprendizaje

Los recursos de aprendizaje a disposición del estudiante y los materiales, deberían constituir un refuerzo de lo que se trata en el aula y a la vez una fuente de información adicional para el estudiante. Los resultados de la evaluación confirman la especial importancia de los materiales en estas nuevas condiciones de aprendizaje donde el aumento del trabajo fuera del aula pide, más que nunca, disponer de materiales completos que guíen el proceso de resolución de cada actividad y proporcionen la metodología, las técnicas y los recursos de información necesarios para el aprendizaje.

2. Seminarios y participación activa

El aprendizaje en grupos reducidos y el aumento de la interacción entre profesor y estudiante es posible cuando se organiza y diseña claramente qué y cómo trabajar el contenido en esta agrupación reducida. Es importante prever que el estudiante deberá hacer siempre un trabajo previo: las “asignaciones semanales”, de lo que dependerá el adecuado aprovechamiento del seminario.

Sin embargo, el espacio de seminario necesita de un cambio decidido en el papel del docente. Mientras en la clase plenaria el profesor expone los contenidos fundamentales e introduce el estado de temas clave, en el espacio de seminario éste no debe dar la lección sino orientar y guiar las aportaciones de los estudiantes, que deberán demostrar su aprendizaje a partir de las actividades realizadas fuera del aula.

3. Organización de la asignatura

En un nuevo marco en el que parte del contenido de la asignatura no es tratado en el aula ni expuesto por el profesor, un buen diseño inicial y una adecuada planificación de todo el proceso y desarrollo de la asignatura, se torna fundamental. El profesor o profesores de la asignatura deberán tener claro qué contenidos serán expuestos en las sesiones plenarias, qué contenidos deberán ser trabajados por los estudiantes a través de actividades individuales o grupales fuera del aula, y qué se va a trabajar en los seminarios, a partir de aquello que los estudiantes hayan preparado fuera.

4. Ajuste del trabajo y coordinación entre asignaturas

El nuevo sistema de recuento de créditos (ECTS) puede generar cierta complejidad en la estimación del volumen de trabajo que supone para los estudiantes la realización de actividades como el trabajo en equipo, las lecturas, la resolución de ejercicios, etc.

Para que el estudiante pueda seguir un ritmo de aprendizaje adecuado sin verse desbordado por el trabajo del total de asignaturas, es necesaria la asignación de una carga de trabajo equilibrada y acompasada a lo largo del trimestre, que asuma una buena coordinación entre asignaturas.

En definitiva, hasta aquí se han expuesto los principales resultados de la evaluación llevada a cabo en el primer año de implantación de la experiencia de adaptación a los requerimientos metodológicos del EEES.

Para avanzar en la consolidación de una adecuada renovación metodológica en las universidades españolas, es importante que la responsabilidad de este tema no sea confiada exclusivamente a la voluntad y dedicación individual de los docentes.

Ciertamente, la renovación metodológica promovida por Bolonia incrementa la exigencia hacia los estudiantes y el profesorado. Si para los estudiantes el aprendizaje activo requiere mayor dedicación e implicación, para el profesorado el nuevo enfoque metodológico demanda mayor preparación de la docencia y de los materiales y actividades asociadas a ésta, mayor atención y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, y en definitiva supone nuevas necesidades técnicas y didácticas.

Las Universidades necesitarán detectar las necesidades pedagógicas asociadas al cambio metodológico si quieren diseñar y adecuar planes de formación y acciones de apoyo a sus docentes.

En este sentido, el análisis presentado y las sucesivas evaluaciones desarrolladas en el Programa para la Calidad Educativa (PQE) de la Universidad Pompeu Fabra quieren contribuir y avanzar hacia la búsqueda de la calidad en la docencia universitaria.

Limitaciones del trabajo y líneas de futuro

Es importante destacar que el presente estudio se encuentra limitado al análisis de asignaturas de primer curso de 2005-2006 y por lo tanto, la investigación no puede darse por concluida.

Será interesante recoger y analizar los datos de 2006-2007, que pueden ofrecer una doble perspectiva: la comparativa en las asignaturas de primer curso, entre 2005-2006 y 2006-2007, y la implementación del cambio en asignaturas de segundo curso.

Fecha de finalización de redacción del artículo: 25 -01- 2007

Cita bibliográfica del artículo:

Lloret, T., Mir, A. (2007, Febrero) ¿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, número 1*. Consultado (día/mes/año) en http://www.redu.um.es/Red_U/1/

Bibliografía

Barr, R., Tagg, J. (1995): "A new paradigm for Undergraduate Education", *Change: The magazine of Higher Learning*. November/December. Heldref Publications.

McDonald, R., Boud, D., Francis, J. Gonczi, A. (2000). "Nuevas perspectivas sobre la evaluación", *Boletín Cintefor*, 149.

Yániz, C. (2005) "Las competencias en el currículo universitario: Implicaciones para la formación del profesorado", *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 4 nº 1.

Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2005)
http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA_RENOVACION.pdf [Consultado 15/02/2007 12:26]