

Valoración universitaria de la formación de competencias: el esfuerzo y la satisfacción de los estudiantes

ANTONIO CALVO BERNARDINO
ANA CRISTINA MINGORANCE-ARNÁIZ
San Pablo CEU

Resumen:

Bolonia constituye ya una realidad en la Universidad española a la que nos hemos ido adaptando mediante la puesta en marcha de planes piloto, si bien es necesario conocer si los mismos han sido adecuadamente aprovechados tanto por profesores como por alumnos.

En este trabajo planteamos los resultados del estudio realizado por un grupo de profesores de la Facultad de Económicas de la Universidad CEU San Pablo sobre el grado de satisfacción de los alumnos con la metodología de formación en competencias, así como una valoración del esfuerzo, medido en horas de trabajo, que éstos afirman haber realizado. Todo ello con el objetivo de que sirva de experiencia a otras unidades docentes y universidades para mejorar la planificación docente y conocer el esfuerzo del alumno tanto a nivel de asignatura como a nivel global.

Palabras clave:

Espacio Europeo de Educación Superior, Crédito europeo, enseñanza de competencias, esfuerzo presencial y no presencial, valoración del alumnado.

Abstract:

Bologna is already a reality in the Spanish universities. In order to adapt the system to new Syllabi we have put into action pilot programmes. Now we need to know if teachers and students have taken maximum advantage of them.

In this paper we analyze the results of the research carried out by a group of lectures from the School of Economics the San Pablo CEU University about the satisfaction levels of students with the teaching method based on competences as well as the effort, measured in study hours, that they claim to carry out. The main objective is to serve as an experience for other educational teams and universities to improve the educational planning and to know the student's effort in a subject and in an academic year.

Key words:

European Higher Education Area, ECTS, teaching in competences, in-class and out-class effort, students' opinion.

Résumé:

Grâce à la mise en œuvre de Plans Pilotes, le Processus de Bologne constitue déjà une réalité à l'université espagnole. Maintenant, il est nécessaire de savoir si ces plans ont été également appréciés par les professeurs et par les étudiants.

Dans ce travail, nous présentons les résultats de l'étude qui a été réalisée par un groupe de professeurs de la Faculté de Sciences Économiques de l'Université CEU San Pablo sur le niveau de satisfaction des étudiants par rapport à la méthodologie de formation en compétences ainsi que leur évaluation de l'effort en heures de travail étudiant.

Ceci a pour objectif de servir d'expérience à d'autres unités d'enseignement et à d'autres universités pour améliorer la planification de l'enseignement et pour connaître l'effort de l'étudiant tant au niveau des cours qu'au niveau global.

Mots clés:

Espace Européen d'Enseignement Supérieur, Crédit ECTS, compétences, effort présentiel et non présentiel, évaluation des étudiants.

Fecha de recepción : 26-05-2010

Fecha de aceptación : 03-09-2010

1. Introducción

La Declaración de Bolonia constituyó un cambio esencial en el modo de concebir la enseñanza universitaria, al menos en los países que, como España, han venido utilizando un sistema pedagógico en el que prima el esfuerzo del profesor¹. Este cambio metodológico afecta a profesores y a alumnos tal y como se afirma en Inda *et al* (2008). Mientras los primeros han tenido que adaptar la metodología docente y el sistema de evaluación a los nuevos objetivos fijados en sus asignaturas, los segundos han debido modificar la forma de afrontar el aprendizaje, que a partir de ahora es medido en horas de su propio esfuerzo, tanto presencial como no presencial (crédito ECTS) y que según Fernández (2004) es uno de los principales retos a afrontar en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al que Alfageme (2007) y Cano (2008) añaden la evaluación de los resultados del aprendizaje, pues para que los alumnos modifiquen su forma de aprender es necesario que se les evalúe de otra forma².

1 El EEES impone cambios significativos, a nivel metodológico y organizativo, así como en lo que a la estructura de las titulaciones se refiere, pero es quizás el cambio en el modelo de enseñanza y aprendizaje el más importante. Para una revisión de los principales aspectos del sistema educativo universitario que se están viendo afectados puede consultarse Montaneros *et al.* (2006). Así mismo, para un análisis de las principales implicaciones académicas docentes de la adaptación al EEES se puede consultar Calderón y Escalera (2008).

2 La importancia del ECTS radica en que con él se requiere, como ya reconocieron Ar-

El cambio que supone el EEES constituye pues una modificación en la concepción de la pedagogía universitaria, debiendo impulsarse, para mejorar la calidad, el aprendizaje activo y comprometido del estudiante, que debe organizarse, como se afirma en Caurcel *et al* (2009), en torno a competencias. Sólo de este modo será posible alcanzar, como se propone en Yáñez (2006) y Santana *et al* (2009), la definición adecuada de las competencias a alcanzar, el conocimiento de diferentes técnicas de aprendizaje, y la gestión eficaz del tiempo dedicado a la docencia para ofrecer oportunidades de aprendizaje ajustadas a los ECTS asignados a la asignatura. Para ello ha sido necesaria una preparación previa del profesorado mediante la puesta en marcha de Planes Piloto a los que la Universidad CEU San Pablo, se sumó el curso académico 2006-2007 con varias asignaturas, entre ellas Sistema Financiero Español, impartida en cuarto de las licenciaturas de Economía y de Administración y Dirección de Empresas (ADE). Los profesores, con el objetivo de rodar la asignatura, prepararse a sí mismos para el cambio y mejorar la formación de sus alumnos ayudándoles en su salida al mercado laboral, optaron, no sólo por incorporarse al proceso, sino también por conocer la opinión de sus alumnos respecto al cambio mediante una encuesta anual³, que ha pretendido: conocer su valoración sobre la metodología empleada; saber las horas de esfuerzo que en media han dedicado a la asignatura; comprobar si esas horas de esfuerzo se corresponden o no con las que en créditos ECTS tiene asignadas la materia; y analizar si los estudiantes actuales están preparados para afrontar una metodología docente activa, como la propuesta por Bolonia, en todas las asignaturas.

Así, el objetivo general de la investigación es conocer los avances que se estaban haciendo, y el consiguiente grado de preparación, de profesores y alumnos para afrontar el cambio. De este objetivo se derivan como objetivos secundarios, y en primer lugar, conocer el grado de satisfacción del alumno con la nueva metodología, tanto con el método de enseñanza como con el nivel de aprendizaje alcanzado, a nivel global e individual con cada uno de los métodos de enseñanza seguidos. En segundo lugar, saber cómo se autoevalúa el alumno a la luz de su propio esfuerzo, y finalmente valorar, por un lado si una asignatura que se adapte al diseño de la aquí planteada se ajusta o no a los créditos ECTS

mengol y Castro (2003-2004) y De Miguel (2006), de una mayor inversión de tiempo e implicación del alumno en el aprendizaje.

3 La encuesta no comenzó a realizarse hasta el curso académico 2007 – 2008.

de la misma, y por otro si el alumno medio español está preparado para afrontar una metodología como la propuesta por Bolonia.

Para dar respuesta a estos interrogantes, y tras una revisión de la metodología empleada a lo largo de tres últimos cursos, así como del sistema de evaluación seguido, se presentan, en la tercera sección del presente trabajo, las primeras valoraciones de los alumnos sobre la metodología en general, así como sobre cada uno de los métodos de enseñanza utilizados por la unidad docente. Las dos siguientes partes se centran en el esfuerzo del alumno. Así, mientras en la cuarta se realiza una primera aproximación, estableciendo la relación entre su esfuerzo y los resultados esperados, en la quinta se valora si, las horas efectivamente trabajadas por el alumno se corresponden con las estimadas en función de los créditos ECTS que tiene asignados la asignatura. El artículo se cierra con las principales conclusiones así como una valoración de cara al futuro.

2. Metodología docente aplicada

Ante la necesidad de fomentar el aprendizaje, no sólo de conocimientos, sino también de capacidades y actitudes, la metodología tradicionalmente empleada fue sustituida por una nueva con la que se ha pretendido que el alumno alcance un mayor protagonismo en su formación. El aprendizaje deja de depender exclusivamente de los conocimientos teóricos y busca respaldo en otros objetivos y competencias más acordes con las exigencias del mercado (véase Marzo *et al* (2006)).

Un cambio de este calado requería, con carácter previo, y como se afirma en Yáñez (2006), Yáñez y Villardón (2006) y Rodríguez (2008), del consenso de todos los profesores que imparten la asignatura, por eso, una vez establecida la unidad docente como se describe en Calvo y Mingorance (2009), los profesores, siguiendo pasos lógicos como se describe en Villardón (2006), establecimos los objetivos (conocimientos, habilidades y actitudes) que debería adquirir todo alumno que la superase y el sistema de evaluación a seguir. Así, con la idea de crearle unos hábitos de trabajo adecuados, y desarrollar en él el sentido de la responsabilidad y capacidad de autoaprendizaje, el equipo docente señaló los conocimientos y las competencias instrumentales, personales y sistemáticas que debían alcanzarse a lo largo del semestre de acuerdo con González y Wagenaar (2003). Entre ellas, el reconocimiento a la

diversidad y la multiculturalidad, el trabajo en equipo, la iniciativa y el espíritu emprendedor, la motivación por la calidad, el razonamiento crítico o el compromiso ético, todo ello dentro del contexto y la filosofía de la Universidad.

Con estos objetivos, la asignatura se estructuró en bloques subdivididos a su vez en tres partes, empleándose en cada uno de ellos una metodología diferente⁴. Así, todos los bloques de la asignatura empiezan con una lección magistral (para situar al alumno dentro del contexto de los temas que se explicarían en el bloque) a la que se añaden seminarios (en los que se cubren los conocimientos teóricos que debe adquirir el alumno, profundizando en los aspectos más relevantes del mismo) y tutorías conjuntas y talleres (en los que se desarrollan los aspectos prácticos).

Las lecciones magistrales, comunes para todos los alumnos matriculados en la asignatura, han sido impartidas por el Catedrático, ofreciendo en ellas una visión general de los aspectos que se tratarían en los seminarios. Los seminarios, por su parte, guardan una relación estrecha con las clases tradicionales. En ellos, cada profesor ha desarrollado los aspectos esenciales del bloque tras haberle facilitado al alumno documentación básica (libro de texto, transparencias y artículos) que le ha servido para preparar las clases con antelación⁵. Finalmente, la actividad de las tutorías conjuntas y los talleres que consta de dos partes. En las tutorías conjuntas, realizadas entre 10 y 15 días antes de los talleres correspondientes⁶, y a las que han acudido todos los alumnos matriculados en talleres con un mismo profesor, se explicaban los conceptos teóricos necesarios para la realización de cada taller, así como el trabajo a desarrollar y el sistema de evaluación que se aplicaría en el mismo, pues éste ha podido variar de uno a otro según el objetivo formativo buscado en cada uno de ellos. Por su parte, en el taller, los alumnos han mostrado el trabajo realizado, fuera del aula, bajo la dirección del profesor.

En cuanto al sistema de evaluación que se ha seguido, éste ha sido en todo momento, tal y como corresponde a una metodología como la

4 Para un análisis de las diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como de las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas puede consultarse Fernández (2006).

5 Se trata de que el alumno lea la documentación previamente para centrar el seminario en los aspectos esenciales que requieren una mayor profundización.

6 Cada profesor de la asignatura ha ofrecido varios talleres, ofreciéndose cada uno de ellos en 3 horarios distintos. El alumno ha podido libremente elegir aquellos que, por interés, horario o profesor que lo impartía, ha preferido realizar.

descrita, continuo, sumativo y adaptado a los objetivos planteados al comienzo del curso⁷, con algunas diferencias entre Economía y ADE debido al diferente número de créditos ECTS que tiene asignada la asignatura en cada una de las titulaciones.

El contenido de la Tabla 1 resume las características generales de la metodología empleada, así como del sistema de evaluación.

Tabla 1.- Características generales de la asignatura y su metodología docente

Identificación, crédito y número de profesores		
Curso 2007-2008: Obligatoria, semestral (1º semestre), 4º curso ADE (5 créditos ECTS – 150 horas esfuerzo) ECO (4 créditos ECTS – 120 horas esfuerzo) Cuatro profesores	Curso 2008-2009: Obligatoria, semestral (1º semestre), 4º curso ADE (5 créditos ECTS – 150 horas esfuerzo) ECO (4 créditos ECTS – 120 horas esfuerzo) Cuatro profesores	Curso 2009-2010: Obligatoria, semestral (1º semestre), 4º curso ADE (5 créditos ECTS – 150 horas esfuerzo) ECO (4 créditos ECTS – 120 horas esfuerzo) Cuatro profesores
Metodología docente (número de horas entre paréntesis)		
Curso 2007-2008: Clases teóricas: Lecciones magistrales (8) Seminarios: ECO (21) y ADE (26) Clases prácticas Tutorías conjuntas y talleres (22) Asistencia obligatoria 80% de las clases	Curso 2008-2009: Clases teóricas: Lecciones magistrales (8) Seminarios: ECO (24) y ADE (28) Clases prácticas Tutorías conjuntas y talleres (16) Asistencia obligatoria 80% de las clases	Curso 2009-2010: Clases teóricas: Lecciones magistrales (6) Seminarios: ECO (26) y ADE (30) Clases prácticas Tutorías conjuntas y talleres (12) Asistencia obligatoria 80% de las clases

⁷ Se ha tratado de establecer una evaluación continua y motivadora que permitiese al profesor, como propone Amador Campos (2004), intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje del alumno, pero que al mismo tiempo estuviese plenamente vinculada con la metodología docente seguida, pues como se afirma en Delgado y Oliver (2006), debe existir una coordinación plena entre metodología y sistema de evaluación.

Criterios de evaluación		
Curso 2007-2008:	Curso 2008-2009:	Curso 2009-2010:
Convocatoria ordinaria en ADE y ECO con nota mínima del 30% en cada parte.	Convocatoria ordinaria en ADE y ECO con nota mínima del 35% en cada parte y 30% en cada prueba de seminario.	Convocatoria ordinaria en ADE y ECO con nota mínima del 35% en cada parte y 30% en cada prueba de seminario.
Evaluación continua	Evaluación continua	Evaluación continua
Lecciones magistrales y libro abierto (10%)	Lecciones magistrales y libro abierto (10%)	Lecciones magistrales y libro abierto (10%)
Seminarios (40%)	Seminarios ECO (40%) y ADE (50%)	Seminarios ECO (40%) y ADE (50%)
Tutorías conjuntas y talleres (50%)	Tutorías conjuntas y talleres ECO (50%) y ADE (40%)	Tutorías conjuntas y talleres ECO (50%) y ADE (40%)
Prueba final (alumnos con nota en evaluación continua entre 3,5 y 5)	Prueba final test (todos los alumnos)	Prueba final test (todos los alumnos)
Convocatoria extraordinaria	Convocatoria extraordinaria	Convocatoria extraordinaria
Examen general si suspenden	Examen general test (40%) y desarrollo (60%) si suspenden	Examen general test (40%) y desarrollo (60%) si suspenden
Lecciones magistrales	Lecciones magistrales	Lecciones magistrales
Seminarios	Seminarios	Seminarios
Defensa con tribunal de trabajo si suspenden	Defensa con tribunal de trabajo si suspenden	Defensa con tribunal de trabajo si suspenden
Tutorías conjuntas y talleres	Tutorías conjuntas y talleres	Tutorías conjuntas y talleres
Temas desarrollados en todos los cursos académicos		

3. Satisfacción del alumno con la metodología docente

Una vez descrita la metodología seguida, así como las modificaciones que se han ido realizando para adaptar el sistema de aprendizaje y de evaluación a los créditos ECTS con los que cuenta la asignatura y a los objetivos fijados por el equipo de profesores, llega el momento de valorar, en opinión del alumno, el método de enseñanza.

Para conocer esa opinión se ha acudido a una encuesta anónima de 20 preguntas divididas en cinco partes. Las primeras dos preguntas ayudan a identificar la titulación y el grupo. La segunda parte, con un total de siete preguntas, se centra en cuestiones generales relativas a la asignatura, tales como el nivel de satisfacción con la metodología y el

aprendizaje, tiempo de preparación y nota esperada, entre otros aspectos. Las tres secciones restantes evalúan cada uno de los métodos de enseñanza, lecciones magistrales y pruebas a libro abierto, seminarios y tutorías conjuntas y talleres.

Las encuestas se han realizado siempre en alguna de las últimas sesiones del curso, de modo que a la hora de responder el alumno disponía de prácticamente toda la información que requería, así como de la perspectiva suficiente para ofrecer una información objetiva.

El porcentaje de alumnos encuestados frente al total de los que ha seguido el sistema de evaluación continua, se ha mantenido todos los años, en media para el conjunto de titulaciones, ligeramente por encima del 80%, lo que otorga, representatividad a la encuesta y estabilidad a los resultados que de ella se extraen. Los peores porcentajes de participación se han obtenido durante el último curso académico y en la titulación de ADE, tal y como se observa en la tabla 2, pese a lo cual ésta sigue estando por encima del 75%.

Tabla 2.- Número de alumnos matriculados y encuestados según titulación y curso académico

	Total matriculados	Evaluación continua ¹	Encuestados	Porcentaje encuestados matriculados	Porcentaje encuestados Ev. Continua
Curso 2007-2008					
Economía	37	31	28	75,68%	90,32%
ADE	176	136	108	61,36%	79,41%
Otras ²	25	24	19	76,00%	79,17%
Curso 2008-2009					
Economía	47	40	31	65,96%	77,50%
ADE	167	141	114	68,26%	80,85%
Otras ²	42	37	37	88,10%	100,00%
Curso 2009-2010					
Economía	45	43	41	91,11%	95,35%
ADE	167	129	98	58,68%	75,97%

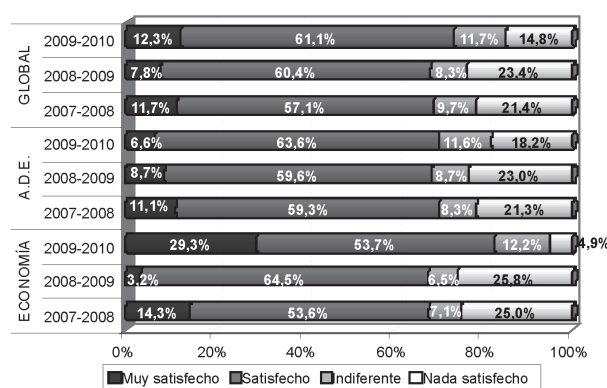
Otras ²	24	24	23	95,83%	95,83%
TOTAL	730	605	499	68,36%	82,48%

1) Los alumnos de evaluación continua excluye, del total de alumnos matriculados, aquellos que disfrutaban de una beca de intercambio internacional (Erasmus)

2) Otras incluye la doble titulación de Derecho y ADE

3.1. Valoración global de la metodología empleada

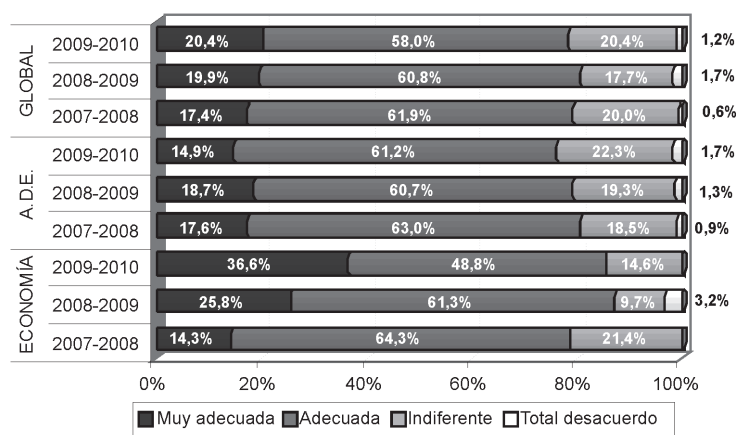
Una primera valoración sobre los resultados de la encuesta nos lleva a afirmar, como se observa en el gráfico 1, que el nivel de satisfacción de los alumnos con la metodología empleada es elevado, y que ha mejorado con los años. Así, en el último curso académico casi el 75% de los encuestados afirmó estar satisfecho o muy satisfecho con la metodología seguida, reduciéndose el número de insatisfechos casi en un 30%. Las mejoras más relevantes se han obtenido en la titulación de Economía, donde el crecimiento, especialmente notable del grupo de muy satisfechos, se ha producido a costa de los que en el curso 2007 – 2008 afirmaron estar totalmente insatisfechos. Este hecho parece ser indicativo de que el rodaje de la asignatura, que pretendía convertirse en un proceso de adaptación de profesores y alumnos, ha sido adecuado para los objetivos planteados.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1. Satisfacción con la metodología docente empleada

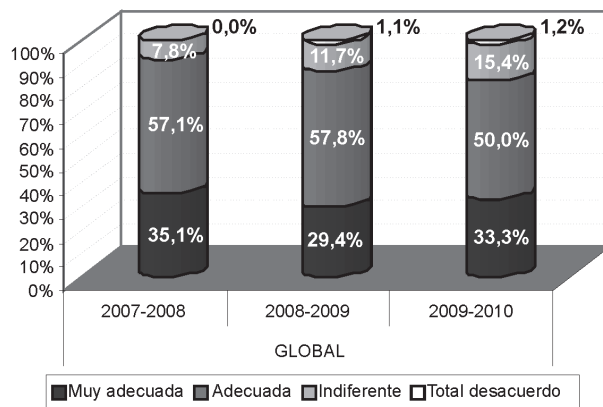
Mejores resultados se obtienen cuando lo que se evalúa es el nivel de aprendizaje de los alumnos, pues, como se observa en el gráfico 2, sólo el 1% afirma que sus conocimientos de Sistema Financiero no son los adecuados. Al igual que anteriormente, son los alumnos de la titulación de Economía los que muestran un mayor nivel de satisfacción (85% entre satisfechos y muy satisfechos). Además, y frente al ligero empeoramiento mostrado por los de ADE (caída del 5,61%), el porcentaje de alumnos de Economía satisfechos ha aumentado en un 8,65%.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Satisfacción con el nivel de aprendizaje en la asignatura

Para que una metodología de enseñanza activa como la descrita tenga sentido y permita obtener los resultados pretendidos, es necesario que esté bien diseñada y planificada, y que los alumnos cuenten con suficiente información sobre los objetivos perseguidos, el método de aprendizaje, el sistema de evaluación, las fechas de las pruebas..., y todo ello con la antelación debida como para que les permita hacerse responsables de su propio aprendizaje. En este sentido, se ha preguntado a los alumnos sobre la información previa facilitada por los profesores de la asignatura, cuyos resultados se recogen en el gráfico 3. De él se deduce un nivel de satisfacción alto, aunque con una cierta reducción con el paso del tiempo, que puede poner de relieve el mayor énfasis en la comunicación que se ponía en los primeros años. No obstante, casi el 85% del total de alumnos encuestados en el curso 2009 – 2010, dice estar satisfecho o muy satisfecho.

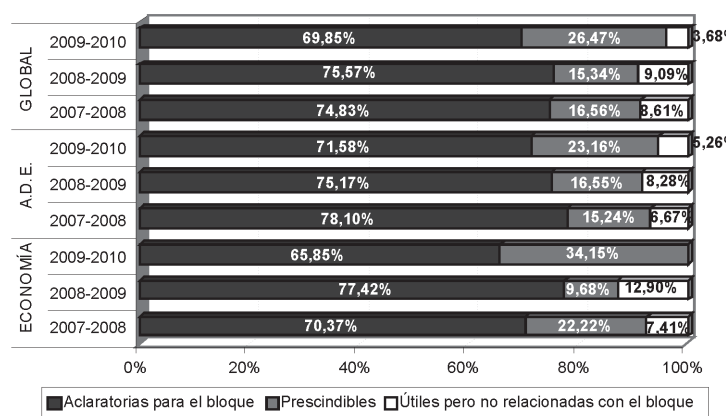


Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Satisfacción con el nivel de información previa facilitada por los profesores

3.2. Valoración de cada uno de los métodos de enseñanza empleados en la asignatura

Como ya se ha indicado, la valoración general del alumno es positiva, si bien, conviene realizar un análisis más detallado sobre su nivel de satisfacción con cada uno de los métodos de enseñanza seguidos. De este modo es posible conocer qué tipo de metodología considera el alumno más útil para su aprendizaje, y sobre cuál/es es necesario seguir trabajando para mejorar su valoración e impulsar la consecución de los objetivos pretendidos con ella/s.



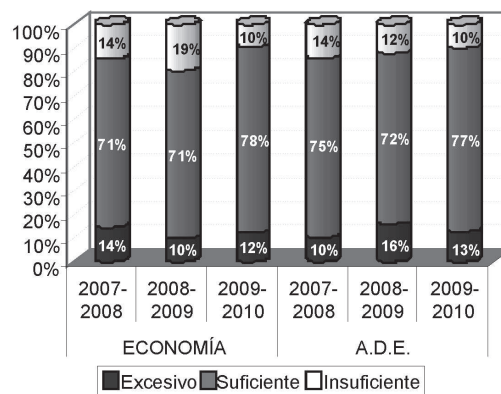
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Valoración general de las lecciones magistrales

Las lecciones magistrales han sido consideradas más aclaratorias cuando el número que de ellas se impartían era mayor y el número de temas que se cubría en cada una menor. Así, en el gráfico 4 se observa un incremento en el porcentaje de alumnos que las consideran prescindibles, pese a lo cual el 70% sigue considerándolas muy aclaratorias. Además, los grupos de ADE muestran una opinión más estable en el tiempo, con ligeras caídas entre los que las consideran aclaratorias o útiles pero no relacionadas con el bloque, a favor de los que las consideran prescindibles.

En relación con los seminarios, la preocupación de los profesores ha ido dirigida a conocer si el tiempo de horas presenciales dedicadas a las explicaciones teóricas de los contenidos era considerado suficiente o no por los alumnos. En general, a medida que han aumentado las horas de presencialidad, los alumnos se han mostrado cada vez más satisfechos con el tiempo dedicado a los seminarios (gráfico 5), considerándolas suficientes para la adecuada comprensión y seguimiento de la asignatura. Mientras que el curso 2007 – 2008 sólo se dedicó el 42% de las horas presenciales a seminarios – 38% en el caso de la titulación de Economía – en el último curso, este porcentaje se elevó al 57% – 54% en Economía – lo que sin duda ha redundado en la mejor valoración de los alumnos.

Por otro lado, y si bien el nivel de exigencia a los alumnos se ha adaptado a los créditos ECTS con los que cuenta la asignatura en cada titulación, llama la atención que durante el primer curso académico, el mayor porcentaje de alumnos que considera excesivo el tiempo dedicado a seminarios se haya dado en la titulación de Economía (14%), pues son éstos los alumnos que han disfrutado de un menor número de horas presenciales.

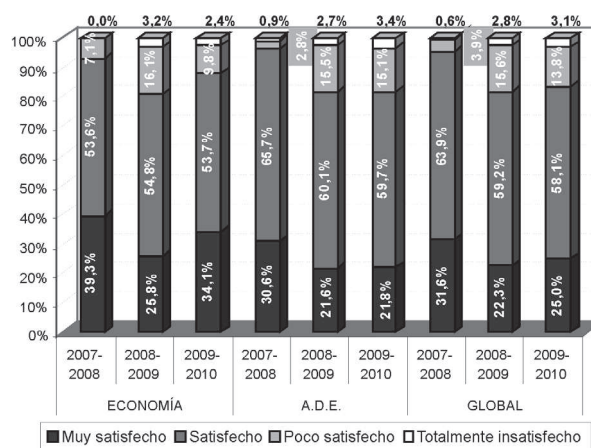


Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Valoración general del tiempo dedicado a la explicación en los seminarios

En relación con las tutorías conjuntas y los talleres, elegidos libremente a partir de una amplia oferta, tenemos que destacar que los motivos que llevan a los alumnos a su elección son muy variados, pero el horario ofrecido y el profesor que lo imparte constituyen, con casi un 75%, las razones principales, quedando relegado a un segundo plano el tema del taller⁸.

En general, los alumnos manifiestan una clara satisfacción con esta actividad, que en el último año parece haber recuperado parte del terreno perdido en el curso anterior, cuando el nivel de complacencia cayó del 95% al 81% (véase gráfico 6). A nivel global la satisfacción supera, en todo momento, el 80%, y si bien su comportamiento ha sido bastante más estable en la titulación de Economía que en la de ADE, tanto los alumnos de la una como de la otra afirman valorar muy positivamente tanto el tema del taller, como el aprendizaje adquirido.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6. Grado de satisfacción con el tema de los talleres realizados

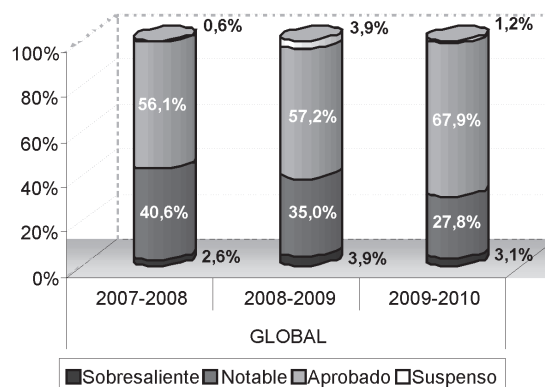
A modo de resumen se puede concluir que la satisfacción inicial manifestada tanto con la metodología seguida en la asignatura como con el nivel de aprendizaje, guarda una relación muy estrecha con la revelada respecto a cada una de los métodos de enseñanza empleados. La peor valoración corresponde a las lecciones magistrales, pese a lo cual, sólo un 26% de los alumnos las considera prescindibles.

⁸ El hecho de que todos los profesores ofrezcamos al menos uno de los talleres de cada bloque en el horario de clases de los seminarios que tenemos asignados (la semana que hay talleres no suele haber seminarios, aunque no ocurre lo mismo en el caso de la tutoría conjunta), puede estar influyendo en la elección del taller, pues los alumnos optan por aquel que mejor les encaja en el horario, independientemente del tema del mismo.

4. Relación entre el trabajo realizado, los resultados académicos alcanzados y el nivel de satisfacción de los estudiantes

La satisfacción del alumno en relación a su aprendizaje en Sistema Financiero debe ser considerada positiva, y en general bastante estable. Sin embargo, cabe preguntarse si el hecho de que el alumno se encuentre satisfecho puede deberse a que espere unos buenos resultados finales⁹.

Así, a la pregunta de qué calificación final espera obtener a la vista de los resultados parciales, la mayoría de los alumnos responden, como se recoge en el gráfico 7, que esperan aprobar u obtener una nota final de notable, siendo muy bajo el número de alumnos que consideran que suspenderán o sacarán sobresaliente. Si bien la mayoría conoce sus notas parciales de evaluación continua, las opiniones parecen ser algo optimistas, pues las notas finales muestran un mayor porcentaje de suspensos. Este hecho nos lleva a tener que considerar el resultado con cierta cautela; aunque constituye un buen indicador del grado de satisfacción con la metodología que el alumno espere aprobar. Asimismo, y también en relación con los resultados del gráfico 7, destacar que el porcentaje que espera obtener una nota media de notable ha disminuido, siendo absorbida, íntegramente, por el porcentaje de aprobados, que ha pasado de un 56% en el curso 2007 – 2008 a un 68% en el 2009 – 2010.

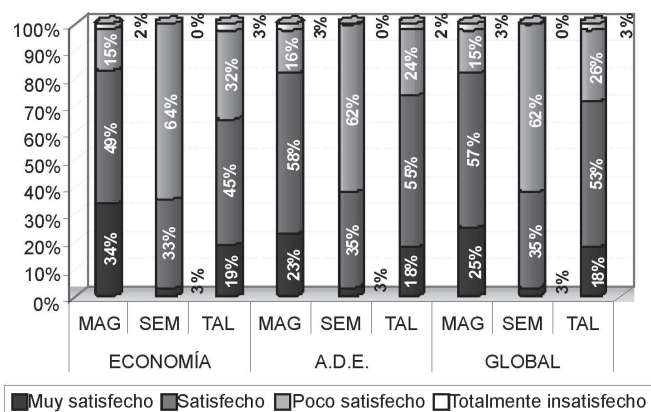


Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7. Calificación final esperada a la vista de los resultados parciales y de su esfuerzo

9 Una comparación entre los resultados académicos obtenidos bajo un sistema de evaluación continua y otro puntual, se recoge en Mingorance (2008), Herradón Díez et al (2009) y Gracia y Pinar (2009) entre otros.

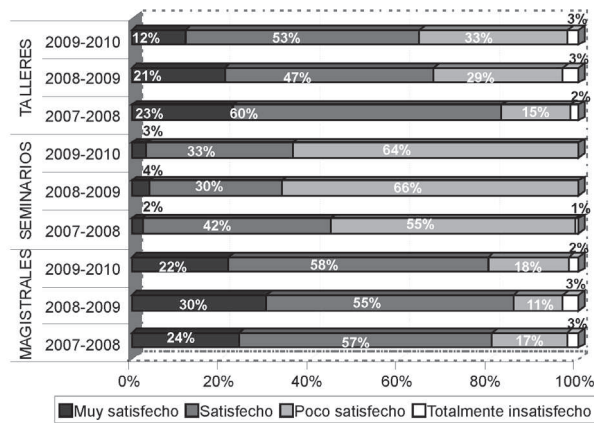
Un análisis más detallado de los resultados esperados en cada uno de los métodos de enseñanza empleados en la asignatura se recoge en los gráficos 8 y 9. El primero muestra el grado de satisfacción respecto a cada metodología, siendo los resultados ofrecidos la media de los 3 cursos académicos en los que se ha realizado la encuesta. De él se deduce que los mayores niveles de satisfacción se encuentran en las lecciones magistrales y en las tutorías conjuntas y talleres. Además, el porcentaje de alumnos poco satisfechos o totalmente insatisfechos es muy similar en ambas titulaciones (la excepción la constituyen los talleres, donde un 35% de los alumnos de Economía afirman no estar satisfechos con los resultados, frente al 26% de la titulación de ADE). Sin embargo, sí existen discrepancias entre titulaciones en la proporción de alumnos que manifiestan sentirse satisfechos y los que dicen estar muy satisfechos (excepto en los seminarios).



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8.- Satisfacción con los resultados parciales obtenido en cada método de enseñanza según titulación (media de los 3 cursos académicos)

Del mismo modo, el gráfico 9 recoge, para cada uno de los métodos de enseñanza y cada uno de los cursos académicos considerados, el nivel de satisfacción de los alumnos con el aprendizaje. En general, la satisfacción con todas y cada una de las metodologías utilizadas se ha reducido, especialmente en el caso de las tutorías conjuntas y talleres. La mayor estabilidad se observa en las lecciones magistrales, que pese a ser consideradas prescindibles por una cuarta parte de los alumnos encuestados, son aquellas con las que un mayor número manifiesta estar satisfecho con el aprendizaje y las notas obtenidas.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9. Satisfacción con los resultados parciales obtenidos en cada método de enseñanza por cursos académicos (media de las titulaciones)

Hechas las primeras valoraciones respecto a la satisfacción con el aprendizaje, se han obtenido algunas relaciones, tanto en el caso de los seminarios como de las tutorías conjuntas y los talleres, entre el número de horas de trabajo no presencial dedicadas por el alumno a la preparación de la actividad y su nivel de satisfacción con el aprendizaje¹⁰.

En relación con los seminarios se les preguntó las horas de preparación que han dedicado a cada una de las partes en las que se ha fragmentado el temario de la asignatura, dividiendo las respuestas en cuatro alternativas, más de 10 horas, más de 7, más de 4 y menos de 4¹¹. Del cruce entre las horas de trabajo no presencial y el nivel de satisfacción se deduce que, en el caso de los seminarios (tabla 3), son aquellos alumnos que más tiempo dicen dedicar al estudio los que se muestran más insatisfechos con los resultados obtenidos. Además, el tiempo dedicado parece haber aumentado, pues si bien en el curso inicial, sólo un tercio de los alumnos encuestados dedicaron más de 7 horas no presenciales a preparar cada parte, en los dos siguientes son las tres cuartas partes los que dicen dedicar ese tiempo.

¹⁰ Se han dejado al margen las lecciones magistrales porque, por la dinámica bajo la que se han desarrollado, no han requerido preparación previa.

¹¹ La primera parte de la asignatura la constituyen los temas 1 y 2, la segunda los temas 4 y 5, la tercera el tema 6, y la cuarta el tema 7. Asimismo, se ha considerado una quinta parte que englobaría todos los temas, y que hace referencia al tiempo que el alumno tiene que dedicar a repasarlos para preparar la prueba final tipo test.

Tabla 3. Relación entre las horas de esfuerzo realizadas en la asignatura y grado de satisfacción con la calificación obtenida en los seminarios
 (Datos en número de alumnos y en porcentaje frente al total de encuestados ese curso)

	CURSO 2007-2008				CURSO 2008-2009				CURSO 2009-2010			
	Más 10	Más 7	Más 4	Menos 4	Más 10	Más 7	Más 4	Menos 4	Más 10	Más 7	Más 4	Menos 4
Muy satisfi	0	0	2	1	4	2	0	1	2	0	1	2
cho	(0,00%)	(0,00%)	(1,49%)	(0,75%)	(2,29%)	(1,14%)	(0,00%)	(0,57%)	(1,29%)	(0,00%)	(0,65%)	(1,29%)
Satisfe-	4	15	24	14	19	22	8	2	19	15	13	4
cho	(2,99%)	(11,19%)	(17,91%)	(10,45%)	(10,86%)	(12,57%)	(4,57%)	(1,14%)	(12,26%)	(9,68%)	(8,39%)	(2,58%)
Poco sa-	8	21	31	13	64	33	18	2	37	43	19	0
tisfe-	(5,97%)	(15,67%)	(23,13%)	(9,70%)	(36,57%)	(18,86%)	(10,29%)	(1,14%)	(23,87%)	(27,74%)	(12,26%)	(0,00%)
cho	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totalmen-	(0,75%)	(0,00%)	(0,00%)	(0,00%)	(0,00%)	(0,00%)	(0,00%)	(0,00%)	(0,00%)	(0,00%)	(0,00%)	(0,00%)
te insatis-												
fecho												
TOTAL	13	36	57	28	87	57	26	5	58	58	33	6

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Relación entre las horas de esfuerzo realizadas en la asignatura y grado de satisfacción con la calificación obtenida en las tutorías conjuntas y talleres
 (Datos en número de alumnos y en porcentaje frente al total de encuestados ese curso)

	CURSO 2007-2008				CURSO 2008-2009				CURSO 2009-2010			
	Más 5	4 Horas	3 Horas	Menos 2	Más 5	4 Horas	3 Horas	Menos 2	Más 5	4 Horas	3 Horas	Menos 2
Muy satisfecho	12 (8,00%)	13 (8,67%)	7 (4,67%)	2 (1,33%)	18 (10,06%)	14 (7,82%)	5 (2,79%)	0 (0,00%)	14 (8,75%)	3 (1,88%)	1 (0,63%)	1 (0,63%)
Satisfecho	33 (22,00%)	29 (19,33%)	23 (15,33%)	5 (3,33%)	28 (15,64%)	24 (13,41%)	28 (15,64%)	4 (2,23%)	41 (25,63%)	27 (16,88%)	11 (6,88%)	5 (3,13%)
Poco satisfecho	12 (8,00%)	6 (4,00%)	3 (2,00%)	2 (1,33%)	21 (11,73%)	22 (12,29%)	6 (3,35%)	3 (1,68%)	33 (20,63%)	11 (6,88%)	6 (3,75%)	3 (1,88%)
Totalmente insatisfecho	1 (0,67%)	2 (1,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (1,68%)	1 (0,56%)	1 (0,56%)	1 (0,56%)	3 (1,88%)	0 (0,00%)	1 (0,63%)	0 (0,00%)
TOTAL	58	50	33	9	70	61	40	8	91	41	19	9

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la relación entre las horas de trabajo no presencial y la satisfacción con el aprendizaje alcanzado en las tutorías conjuntas y talleres se recoge en la tabla 4. De ella se concluye en primer lugar que, el tiempo de trabajo dedicado a la preparación de los talleres se ha mantenido bastante estable, al menos en términos de porcentaje frente a los alumnos encuestados. Las pequeñas fluctuaciones que se detectan en este sentido se han producido durante el último curso, cuando aumenta el porcentaje de los que dicen dedicar 3 horas a la preparación de cada taller en detrimento de aquellos que dedican 4. Por otro lado, y a diferencia de lo que sucede en los seminarios, el nivel de satisfacción tiende a ser más elevado en aquellos alumnos que dicen haber dedicado más horas de esfuerzo a la preparación de las actividades.

Analizada la relación entre las horas de esfuerzo realizadas y la satisfacción con los resultados, llega el momento de comprobar si son aquellos alumnos que mejores notas esperan obtener al cierre de la asignatura, los que están más satisfechos con el nivel de aprendizaje. De la tabla 5, donde se recoge dicha relación, se concluye que, en general, los alumnos que esperan obtener las notas más altas están, salvo contadas excepciones, satisfechos con lo que han aprendido a lo largo del curso. En el caso de aquellos que esperan aprobar, el porcentaje de satisfechos con lo aprendido es también elevado, en torno al 75%. Además, es en este último grupo donde se acumula el mayor porcentaje de alumnos insatisfechos con la metodología.

En cambio, los que no esperan aprobar afirman estar satisfechos con la formación recibida, con la excepción del curso 2009 – 2010, cuando de los dos alumnos que esperan suspender, sólo uno reconoce que, pese a no haber realizado el esfuerzo mínimo exigido para superar la asignatura, ha aprendido.

Tabla 5. Relación entre el aprendizaje en la asignatura y la calificación final esperada en la misma según resultados parciales
 (Datos en número de alumnos y en porcentaje frente al total de encuestados ese curso)

	Curso 2007-2008					Curso 2008-2009					Curso 2009-2010				
	Sb	Nt	Ap	Ss		Sb	Nt	Ap	Ss		Sb	Nt	Ap	Ss	
Muy satisfecho	1 (0,65%)	11 (7,10%)	15 (9,68%)	0 (0,00%)		3 (1,68%)	13 (7,26%)	18 (10,06%)	2 (1,12%)		4 (2,47%)	13 (8,02%)	16 (9,88%)	0 (0,00%)	
Satisfecho	3 (1,94%)	39 (25,16%)	53 (34,19%)	1 (0,65%)		4 (2,23%)	42 (23,46%)	60 (33,52%)	3 (1,68%)		1 (0,62%)	26 (16,05%)	66 (40,74%)	1 (0,62%)	
Poco satisfecho	0 (0,00%)	13 (8,39%)	18 (11,61%)	0 (0,00%)		0 (0,00%)	6 (3,35%)	24 (13,41%)	1 (0,56%)		0 (0,00%)	6 (3,70%)	26 (16,05%)	1 (0,62%)	
Totalmente insatisfecho	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,65%)	0 (0,00%)		0 (0,00%)	1 (0,56%)	1 (0,56%)	1 (0,56%)		0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (1,23%)	0 (0,00%)	
TOTAL	4	63	87	1		7	62	103	7		5	45	110	2	

Fuente: Elaboración propia

5. Esfuerzo del alumno y crédito europeo: una comparación

Finalmente, y una vez conocida la valoración del alumno sobre la metodología docente y el nivel de aprendizaje adquirido, resulta conveniente saber si, por un lado, la planificación que de la asignatura se ha realizado es acorde a las exigencias de Bolonia en lo que a horas de esfuerzo del alumno se refiere, y por otro, si el alumno medio está preparado para afrontar Bolonia en condiciones. En definitiva, si las horas, presenciales y no presenciales, que dedica a preparar la asignatura son las que debería, teniendo en cuenta los créditos ECTS de la misma, y si las horas totales de esfuerzo del alumno medio se mueve en torno a 900 horas en cada semestre¹².

5.1. Trabajo presencial y no presencial

Con carácter general, y en relación a los seminarios, se ha asumido que, independientemente del curso académico, aquellos alumnos que dicen haber dedicado menos de 4 horas a preparar cada una de las cinco partes en las que se han dividido los seminarios, han dedicado, en media, 3 horas efectivas. Asimismo, los que dicen haber requerido más de 4 han dedicado 6, mientras que los que han necesitado más de 7 han trabajado 9 horas fuera del aula. Por su parte, los que han dedicado más de 10 horas han empleado 13,2 el primer año, mientras que han tenido que trabajar 14 y 16 respectivamente en los cursos siguientes¹³. En relación a las tutorías conjuntas y talleres las horas asignadas varían en función de la respuesta del alumno, pero no en función del curso académico. Así, se han asignado 2 horas para los que dicen dedicar 2 o menos de 2 horas y en media 6 a los que emplean 5 o más horas. Las horas asignadas a cada taller o a cada parte de los seminarios se recogen en la tabla 6.

12 En la metodología Bolonia, el número de créditos ECTS que tiene asignados cada curso académico son 60, que a 30 horas de esfuerzo por crédito, implica un número total de horas de esfuerzo al año de 1800. Esto hace que en cada semestre un alumno medio, que sólo esté matriculado de las asignaturas de ese curso, deba dedicar 900 horas al conjunto de asignaturas.

13 La razón de este aumento se debe por un lado, al incremento en la materia de la que debe examinarse el alumno y por otro, al mayor nivel de exigencia de los profesores. Ambos hechos tienen su correspondencia en el mayor peso asignado a los seminarios en las horas presenciales y no presenciales.

Tabla 6. Horas de esfuerzo asignadas en cada curso académico

	SEMINARIOS			TALLERES			
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2007-2008	2008-2009	2009-2010	
Más de 10 horas	13,2	14	16	6	6	6	Cinco horas o más
Más de 7 horas	9	9	9	4	4	4	Cuatro horas
Más de 4 horas	6	6	6	3	3	3	Tres horas
Menos de 4 horas	3	3	3	2	2	2	Dos o menos horas

Fuente: Elaboración propia

Teniendo esto en cuenta, se han podido calcular las horas de esfuerzo dedicadas por un alumno medio a preparar, fuera del aula, cada actividad considerada. Estas horas se recogen en la tabla 7. En ella se observa un aumento continuo, en ambos métodos de enseñanza, en las horas de esfuerzo, tanto en los alumnos de Economía como en los de ADE. El mayor aumento se ha producido en los seminarios, especialmente en Economía, que prácticamente ha duplicado las horas de trabajo dedicadas a preparar cada una de las partes en las que se han dividido los mismos.

En relación con los talleres, actividad en la que a todos los alumnos, independientemente de la titulación que cursen, se les pide el mismo esfuerzo, destaca el aumento en la dedicación de los de Economía que partieron de un nivel más bajo el curso 2007 – 2008. No obstante, las diferencias entre titulaciones son mínimas, siendo destacable su relativa estabilidad a lo largo de los 3 años de estudio.

Tabla 7. Horas medias de estudio y de trabajo por alumno y bloque

	SEMINARIOS			TALLERES		
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Economía	6,42	11,58	12,20	4,15	5,10	5,32
A.D.E.	7,10	10,60	10,12	4,61	4,34	4,76
Global	6,92	10,77	10,65	4,45	4,47	4,91

Fuente: Elaboración propia

Realizados estos primeros cálculos, llega el momento de comprobar si el esfuerzo, tanto presencial como no presencial, que el alumno afirma dedicar a la asignatura de Sistema Financiero se corresponde realmente con el que debería, teniendo en cuenta los créditos ECTS de la misma.

La diferencia en el número de créditos ECTS que tiene asignados la asignatura en cada una de las titulaciones, 4 en Economía y 5 en ADE, hace que las horas de esfuerzo total exigidas difieran, 120 en la primera frente a las 150 de la segunda. Esta diferencia hace que, aunque la estructura de la asignatura sea la misma en ambas titulaciones y la metodología seguida también, la exigencia en la parte de los seminarios sea distinta, y por lo tanto también lo hagan las horas de esfuerzo presencial, y especialmente no presencial, pedidas a los alumnos de cada titulación¹⁴. En este sentido, y para no modificar las horas de esfuerzo que se han asignado en la tabla 6, hemos recalculado los bloques de trabajo, 5 en el caso de ADE, y 3,1; 3,14 y 3,37 cada curso académico en el de Economía¹⁵. Por su parte, el nivel de exigencia en los talleres es el mismo y el número de ellos que han tenido que realizar los alumnos también (4 los dos primeros años, pues el quinto taller del curso 2007 – 2008 tuvo sólo carácter presencial, y 3 el último).

Los resultados aparecen en la tabla 8, donde se desglosan, para cada curso, las horas de esfuerzo presencial y no presencial en cada una de las metodologías de trabajo empleadas. En general, puede decirse que,

¹⁴ Este hecho tiene su reflejo, por un lado, en el peso que los seminarios tienen en la nota final del alumno en cada titulación (véase tabla 1), y por otro, en el nivel de profundidad que se exige en los conocimientos, menor en Economía que en ADE.

¹⁵ De este modo se simplifican los cálculos finales sin que el número total de horas de esfuerzo no presencial, exigido a los alumnos de Economía, se altere frente a las previsiones inicialmente realizadas por la unidad docente.

el esfuerzo presencial se ha ido reduciendo en favor del no presencial, especialmente en los seminarios, donde se ha incrementado parcialmente el nivel de exigencia de la unidad docente. Los resultados en este sentido han sido en parte positivos, pues si bien los alumnos de Economía han incrementado las horas totales de esfuerzo no presencial en casi 11, los de ADE han retornado, en el curso 2009 – 2010, a los niveles del año 2007 – 2008 tras el incremento de más de 10 horas observado en el curso 2008 – 2009.

Por otro lado, y cuando se compara el esfuerzo efectivamente realizado por el alumno (esfuerzo efectivo) con el que éste debería haber desarrollado teniendo en cuenta los créditos ECTS de la asignatura (esfuerzo teórico), se observa en todo momento un pequeño déficit¹⁶. Este balance negativo es mayor en el caso de los alumnos de ADE (30 horas en media) que en los de Economía (18 horas en media), quienes además lo han reducido.

En esta aproximación entre el esfuerzo efectivo y el teórico cabe destacar que los mejores resultados se han alcanzado durante el curso 2008 – 2009, lo que puede quedar justificado, al menos en parte, por la existencia de un taller adicional a los realizados durante el último curso. Por otro lado, parece también desprenderse que el rodaje de la nueva metodología está siendo positivo, pues se están logrando avances significativos en el ajuste entre el esfuerzo real y el que debería hacerse.

16 Debe destacarse que, pese a la existencia de un diferencial entre el esfuerzo teórico y el efectivo, algunos estudios como el realizado por Gracia y Pinar (2009) y Santana *et. al.* (2009), ponen de manifiesto que, bajo una metodología de aprendizaje que se apoya en el esfuerzo del alumno, el tiempo dedicado por estos a la preparación y al trabajo de la asignatura es el doble del que se dedica en un modelo de enseñanza tradicional y además se hace de una forma más constante a lo largo del curso.

Tabla 8. Esfuerzo medio del alumno en la asignatura de Sistema Financiero Español
 (Número medio de horas por alumno)

	ECO			ADE			GLOBAL ¹		
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2007-2008	2008-2009	2009-2010
SEMINARIOS	Presencial	24	26	26	28	30	25	27	29
	No presencial	19,91	36,48	41,10	35,52	50,59	32,38	50,12	48,14
	Global	40,91	60,48	67,10	61,52	80,99	57,38	77,42	77,12
TALLERES	Presencial	22	16	12	22	16	22	16	12
	No presencial	16,59	20,39	15,95	18,44	17,35	18,07	17,88	14,72
	Global	38,59	36,39	27,95	40,44	33,35	40,07	33,88	26,72
MAGISTRALES	8	8	6	8	8	6	8	8	6
LIBRO ABIERTO	2	2	2	2	2	2	2	2	2
PRESENTACIÓN	2	2	2	2	2	2	2	2	2
ESFUERZO EFECTIVO	91,50	108,87	105,05	113,97	126,34	116,89	109,45	123,30	113,84
ESFUERZO TEÓRICO	120	120	120	150	150	150	145	144	144
DIFERENCIA	28,50	11,13	14,95	36,03	23,66	33,11	35,34	21,19	30,44

1) Los datos globales se han calculado como media ponderada en función del número de alumnos encuestados en cada titulación

Fuente: Elaboración propia

5.2. Aproximación del esfuerzo del alumno a los criterios de Bolonia

Finalmente cabe preguntarse si, a la vista de estos resultados, los alumnos están preparados para afrontar una metodología docente activa como la descrita en todas las asignaturas. En definitiva, si el esfuerzo que están haciendo en Sistema Financiero Español es extensible al resto de materias de las que se encuentran matriculados¹⁷.

Para dar respuesta a esta pregunta nos hemos servido del esfuerzo total que los alumnos dicen haber realizado para preparar la asignatura, así como del tiempo que afirman dedicar a Sistema Financiero en relación al resto de asignaturas de las que están matriculados¹⁸. A priori, si se estuviesen dando los resultados esperados, la carga docente del semestre debería aproximarse a las 900 horas.

Los resultados que se recogen en la tabla 9 nos muestran que, si bien hay alumnos que parecen estar respondiendo a las exigencias de Bolonia en la asignatura analizada, el alumno medio, como ya se dijo anteriormente, está todavía lejos de cumplir con las horas exigidas, especialmente en la titulación de ADE (véase la tabla 8). Más pesimistas son los resultados que se obtienen respecto al esfuerzo total del alumno a lo largo del semestre, pues, con la excepción del curso 2008 – 2009, ningún alumno ha trabajado las 900 horas establecidas. Además, una dedicación media de entre 175 y 210 horas muestra que el alumno, que sólo realiza entre un 19% y un 23% del esfuerzo que debería realizar a lo largo del semestre, no está todavía preparado para cumplir con los compromisos que exige Bolonia, y que será necesario que tanto profesores como alumnos sigamos trabajando para lograr que los estudiantes se incorporen a la dinámica del trabajo continuo.

17 Hay que tener en cuenta que en la Universidad CEU San Pablo el sistema de evaluación continua es una realidad, en todas las asignaturas de cuarto, desde el curso académico 2008 – 2009.

18 El carácter anónimo de la encuesta hace que sea imposible discernir entre los alumnos que están matriculados sólo de los 60 créditos ECTS que implica un curso académico y aquellos que están matriculados de más.

Tabla 9. Horas totales de esfuerzo del alumno (presenciales y no presenciales)
 (Carga docente del semestre y de Sistema Financiero Español)

	CARGA DEL SEMESTRE			SISTEMA FINANCIERO ESPAÑOL		
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Valor máximo	368,57	920,00	626,67	150,00	150,00	150,00
Valor mínimo	96,40	105,33	69,33	72,30	77,45	52,00
Media	175,63	200,68	210,20	107,35	119,01	113,15
Mediana	170,00	188,33	191,67	106,00	117,00	115,00
Moda	176,67	200,00	191,67	129,00	150,00	115,00
Desviación estándar	49,96	76,73	71,13	19,36	18,27	22,55
Correlación	0,49	0,29	0,35			

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, y tras observar los coeficientes de correlación entre el esfuerzo total realizado por el alumno a lo largo del semestre, y el manifestado en Sistema Financiero, se puede afirmar que, al contrario de lo que en un principio podría pensarse, no siempre el alumno que más se ha esforzado en una asignatura es el que más ha trabajado en todas ellas.

Principales conclusiones

Del análisis realizado en el presente trabajo se pueden extraer algunas conclusiones reveladoras. En primer lugar, el alumno valora positivamente el esfuerzo realizado por el profesor, y se encuentra satisfecho con la metodología de trabajo seguida en la asignatura de Sistema Financiero, a la que se ha adaptado bastante bien desde el primer año. Además, son muy pocos los que han optado libremente (excluidos los alumnos Erasmus) por quedarse al margen del sistema, pese a ser conscientes de que en una convocatoria extraordinaria les podría resultar más cómodo aprobar. Este hecho nos lleva a plantearnos la posibilidad de que el alumno tenga en cuenta, más que la nota final obtenida, su nivel de aprendizaje y la forma de adquirirlo.

Por otro lado, y en contra de lo que tiende a pensarse, el alumno responde bastante bien al nivel de exigencia. Así, los ajustes que se han ido realizando, tanto en la distribución presencial y no presencial del esfuerzo, como en el sistema de evaluación, son valorados positivamente, aumentando su satisfacción general con la metodología. Además, un menor número de horas presenciales no ha significado una disminución en la dedicación total del alumno, sino más bien todo lo contrario, pues ésta ha aumentado gracias al mayor esfuerzo no presencial.

A medida que el alumno ha ido conociendo la metodología de trabajo, y ha empleado metodologías similares en otras disciplinas, ha tendido a ser más crítico, reduciéndose su satisfacción con alguno de los métodos de enseñanza, que pese a todo sigue siendo elevada. Este hecho nos debe hacer reflexionar, y tal vez plantearnos la necesidad de incorporar alguna innovación que ayude a aumentar el no obstante ya elevado interés del alumno, especialmente en las tutorías conjuntas y talleres.

Del mismo modo, los alumnos que menos satisfechos se sienten con la metodología, son aquellos que esperan obtener unos mejores resultados, en parte motivado por el esfuerzo que han tenido que hacer para obtener la calificación esperada, frente al que habrían tenido que realizar bajo una metodología más tradicional.

En relación al ajuste entre el trabajo efectivo del alumno y el que éste debería haber realizado para cumplir con las exigencias marcadas por la unidad docente, cabe mencionar que éste es adecuado dentro de unos límites razonables. En este sentido, las modificaciones que se han ido realizando en la metodología, y especialmente en las horas de presencialidad, están dando sus resultados. Sin embargo, no puede decirse lo mismo del esfuerzo total efectuado por el alumno a lo largo del semestre que, en media, y pese al aumento observado a lo largo de los 3 años analizados, se mantiene muy por debajo de las 900 horas estimadas.

Se concluye, por tanto, que el alumno no sólo responde bien a una metodología docente como la propuesta por Bolonia, sino que se adapta a los cambios con relativa rapidez. Además, él mismo se vuelve más crítico y exigente con el profesorado y con su propio aprendizaje cuanto mayor es el tiempo que tiene que dedicar a la preparación de una asignatura. Por eso, cabe preguntarse si la escasa dedicación del alumno al estudio y los bajos resultados académicos que en general se observan en los estudiantes españoles, son fruto de su baja capacidad de trabajo, o más bien de un profesorado acostumbrado a un método pedagógico que le supone un menor esfuerzo.

Referencias bibliográficas

- Alfageme González, M^a. B. (2007). "El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEE". *Educatio siglo XXI*, nº 25, pp. 209-226.
- Amador Campos, J. A. (2004). "La evaluación en el marco ECTS", Página web de la Universidad Pontificia de Comillas, espacio de innovación educativa. Obtenido el 9 de marzo de 2010, desde <http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/Evaluacion-Marco-ECTS.pdf>.
- Armengol, C. y Castro, D. (2003-2004). "Análisis de los nuevos escenarios universitarios: Reflexión previa a los procesos de cambio". *Contextos Educativos*, nº 6-7, pp. 137-158.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). "La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)". *Revista Educación XXI*, nº 11, pp. 237-256.
- Calvo, A. y Mingorance, A. C. (2009). "La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, nº 2, pp. 319-342.
- Cano, M^a. E. (2008). "La evolución por competencia en la educación superior". *Profesorado Revista de currículo y formación del profesorado*, vol 12, nº 3, p.16.
- Caurcel, M^a. J., García, A., Rodríguez, A. y Romero, M^a. A. (2009). "¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?". *Profesorado Revista de currículo y formación del profesorado*, vol 13, nº 1, pp. 305-319.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, A. M^a., Oliver, R. (2006). "La evaluación continua en un nuevo escenario docente". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3 nº 1, Abril 2006, UOC.
- Fernández, A. (2004). "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional". *Educar*, nº 33, pp. 127-142.
- Fernández, A. (2006). "Metodologías activas para la formación de competencias". *Educatio siglo XXI*, nº 24, pp. 35-56.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). "Tuning Educational Structures in Europe". Informe final. Bilbao, Universidad de Deusto – Universidad de Groningen.
- Gracia, J. y Pinar, M^a. A. (2009). "Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal". *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, nº 2, pp. 76-86.
- Herradón, R., Blanco, J., Pérez, A. y Sánchez, J. A. (2009). "Experiencias y metodologías "b-learning" para la formación y evaluación en competencias genéricas en ingeniería". *La cuestión universitaria*, nº 5, pp. 33-45.
- Inda, M. y Álvarez, S. y Álvarez, R. (2008). "Métodos de evaluación en la enseñanza superior". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, nº 2, pp. 539-552.
- Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, P. (2006). Competencias transversales demandadas por el mercado Laboral versus fomentadas por las universidades: Perspectiva de los alumnos, Comunicación a la I Jornadas de innovación docente, tecnologías de la

- información y la comunicación e investigación educativa, Universidad de Zaragoza, 23 y 24 de noviembre de 2006. Obtenido el 8 de febrero de 2009, desde http://www.unizar.es/ees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_6.pdf
- Mingorance, A. C. (2008). "Análisis comparado entre los resultados de una evaluación continua y otra puntual. El caso de la asignatura de Macroeconomía". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, nº 1, pp. 95-120.
- Montanero, M.; Mateos, V.; Gómez, V. y Alejo, R. (2006). Orientaciones para la elaboración del Plan Docente de una asignatura, Extremadura: Oficina de convergencia europea del servicio de orientación y formación docente de la Universidad de Extremadura.
- Rodríguez, M^a R. (2008). "Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria". *Contextos Educativos*, nº 11, pp. 131-147.
- Santana, P. J., Rodríguez, J. A. y Barroso, C. (2009). "Análisis de las experiencias de aprendizaje del alumnado en un proyecto de experimentación del crédito europeo en Pedagogía". *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 13, nº 3, pp 299-315.
- Universidad de Castilla La Mancha (2007). "Proyectos de innovación docente y de implantación de ECTS". Obtenido el 3 de noviembre de 2008, desde <http://www.uclm.es/CU/csociales/pdf/Planificacion.pdf>.
- Villardón, L. (2006). "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias". *Educatio siglo XXI*, nº 24, pp. 57-76.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao, Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.
- Yániz, C. (2006). "Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias". *Educatio siglo XXI*, nº 24, pp. 17-34.