

(C-91)

**EXPERIENCIAS SOBRE LA ADAPTACIÓN AL SISTEMA
DE CRÉDITOS EUROPEOS: DEBILIDADES Y
FORTALEZAS**

Purificación Sánchez Hernández

Marina Gacto Sánchez



**(C-91) EXPERIENCIAS SOBRE LA ADAPTACIÓN AL SISTEMA DE CRÉDITOS EUROPEOS:
DEBILIDADES Y FORTALEZAS**

Purificación Sánchez Hernández y Marina Gacto Sánchez

Afiliación Institucional:

868884867	purisan@um.es; mgacto@um.es
-----------	--------------------------------

Purificación Sánchez Hernández
Departamento de Filología Inglesa
Facultad de Letras
Universidad de Murcia

Marina Gacto Sánchez
Departamento de Historia del Arte
Facultad de Letras
Universidad de Murcia

Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico: (Poner x entre los [])

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

Resumen.

Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 10

En España, como en otros países europeos, el establecimiento de los principios de la Declaración de Bolonia está teniendo un profundo impacto en la estructura de los programas de Grado y, consecuentemente, en los esquemas de enseñanza y aprendizaje. Este nuevo sistema de créditos está transformando radicalmente la filosofía de la enseñanza universitaria. El papel de los profesores y los alumnos a nivel universitario también está sufriendo modificaciones. Uno

de los elementos clave para el éxito de todo el esquema es el grado de implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y el trabajo autónomo que deberían llevar a cabo.

En este trabajo describimos la forma en que se planearon e implementaron dos cursos desarrollados en la Universidad de Murcia, uno en el primer curso del Grado en Derecho y otro en el del Grado de Historia del Arte. Se analiza el proceso de enseñanza/aprendizaje bajo el prisma de las innovaciones curriculares que son consecuencia de las recomendaciones didácticas del Espacio Europeo de Educación Superior y se pone de manifiesto la relación entre los resultados obtenidos y el grado de implicación y motivación de los estudiantes matriculados.

Keywords: Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 10 Inglés para Juristas, Iconografía, créditos ECTS

Abstract.

Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 10

In Spain, as in other European countries, the Bologna Declaration is having a profound impact on the structure of degree programmes and, consequently, on teaching and learning. This new credit system is radically transforming the philosophy of university teaching as well as changing the role of teachers and students at tertiary level. One of the key elements for the success of the whole schema is the involvement of the students in their own learning process and the autonomous work that they should carry out.

In this paper we describe the way in which two different modules offered by the University of Murcia, in the first year of the Degree of Law and that of Art History were implemented. The teaching/learning process following the didactic recommendations of the European Space for Higher Education is analysed and the relationship between the results obtained and the degree of implication and motivation of the students enrolled in the modules is also highlighted.

Texto.

Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 10. Número de páginas máximo: 10.

1. INTRODUCCIÓN

Algunos de los objetivos de la Declaración de Bolonia son el establecimiento de un sistema de créditos, la promoción de la movilidad mediante el establecimiento de cursos compatibles en el espacio europeo y la promoción de la cooperación europea en la educación superior. La Declaración de Praga puso mayor énfasis en la educación a lo largo de la vida y en la implicación tanto de los estudiantes como de las instituciones en todo el proceso. Este último objetivo implica no solo la presencia de los estudiantes como parte de todo el proceso, sino también que los discentes adopten un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, con las consecuencias pedagógicas que esa actitud conlleva.

La adaptación al Proceso de Bolonia ha supuesto cambios radicales en la enseñanza universitaria por lo que se refiere a la metodología y a la evaluación, y también a los resultados del aprendizaje que se plantean bajo el nuevo prisma didáctico no en términos de objetivos, como se ha hecho tradicionalmente, sino en términos de competencias que han de adquirir los alumnos en su proceso de formación. Los papeles de profesores y estudiantes también han cambiado drásticamente desde el esquema de clases magistrales, centradas en el profesor, hasta el esquema de créditos ECTS, basado en el estudiante. Los créditos asignados a cada módulo se han medido tradicionalmente en términos de horas de contacto en el aula entre profesores y estudiantes. En el momento actual los créditos se asignan en términos de la carga de trabajo que el estudiante tiene que llevar a cabo para superar el módulo con éxito, lo que incluye tanto las horas de contacto como las horas de estudio independiente. De forma similar, la evaluación no depende solo del examen final sino de los controles asistencia y participación en las diferentes actividades programadas (De Miguel Díaz, et al. 2005).

Los cursos de *Inglés para Juristas* y de *Iconografía* se impartieron como parte de los nuevos Grados de Derecho e Historia del Arte, respectivamente, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Consecuentemente, los objetivos del aprendizaje, formulados previamente en términos de conocimiento, han de estar especificados ahora en términos de resultados del aprendizaje y competencias que el estudiante ha de adquirir. Además, las clases deben ser más participativas y el proceso de evaluación debe incluir más elementos que el examen final. Es tarea del profesor, que conoce el contexto y las necesidades de los estudiantes, y que tiene probada experiencia con el curso, diseñar los materiales de enseñanza, planear el nuevo esquema de clases y establecer las tareas que han de llevarse a cabo en las horas de tutorías. Sin embargo, considerando que los nuevos Grados comenzaron el curso 2009-2010, se necesitó creatividad, flexibilidad y observación para poner en funcionamiento todo el esquema, ya que había que diseñar nuevos procedimientos de organización de la clase, metodologías flexibles y actividades variadas.

A pesar de los nuevos procedimientos y de la información que los estudiantes recibieron sobre la estructura de las clases, no parece que fueran totalmente conscientes de los cambios y, consecuentemente, no todos se implicaron totalmente en las nuevas metodologías. En este trabajo describimos la forma en la que los cursos de *Inglés para Juristas* y de *Iconografía* se organizaron y los problemas que se plantearon en su desarrollo.

2. INGLÉS PARA JURISTAS

El curso de *Inglés para Juristas* se imparte en el primer año del Grado en Derecho. El módulo de 6 créditos ECTS se planeó por anticipado en el entendimiento de que el máximo número de alumnos por grupo sería 60. Supuso un reto organizar la docencia del módulo teniendo en cuenta todos los elementos que deben formar parte de cualquier curso bajo los nuevos parámetros de enseñanza: clases magistrales, trabajos escritos, tutorías, presentaciones orales y trabajo

autónomo. Para los trabajos escritos, tutorías y presentaciones orales se decidió dividir a los estudiantes en grupos de 3, y para ayudarles en el trabajo autónomo así como para que fueran conscientes de sus propias necesidades y carencias y pudieran trabajar a su ritmo, decidimos sacar el máximo partido de la plataforma Moodle. Sin embargo, las previsiones que la institución había hecho, se vieron sobrepasadas en algunos grupos y al final llegamos a 143 estudiantes en un solo grupo. Incluso así, mantuvimos el esquema inicial y aumentamos el número de estudiantes por subgrupo de 3 a 5/6 para los trabajos escritos, las tutorías y las presentaciones orales.

Todos los estudiantes matriculados en la asignatura habían superado el examen de ingreso en la Universidad, lo que significa que tenían el nivel B1 de lengua inglesa, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lengua del Consejo de Europa. A pesar de eso, les pasamos un pequeño test al comienzo del curso para comprobar su nivel de Inglés, y pudimos comprobar que no todos poseían el nivel B1 y que habían tenido que matricularse en la asignatura por ser obligatoria.

En la primera clase se informó a los estudiantes de la organización del curso, los trabajos escritos que debían presentar, las fechas de las exposiciones orales y la existencia y función de la plataforma electrónica (Moodle), donde tendrían la oportunidad de reforzar las áreas más problemáticas de la asignatura y trabajar a su propio ritmo.

Tradicionalmente el sistema de enseñanza utilizado en la Universidad ha sido el de clases magistrales: el professor impartía su clase y los estudiantes tomaban notas. Se convocaba un examen para el final del semestre, cuando se trataba de asignaturas semestrales y, en el caso de asignaturas anuales, había un examen adicional durante el curso. Con la adaptación al EEES el sistema tiende a dar mayor protagonismo al estudiante y, consecuentemente, se ha producido un cambio tanto en la forma en la que se enseña como en los criterios de evaluación. Por esta razón, al comienzo del curso proporcionamos a nuestros alumnos información sobre clases magistrales, clases prácticas, tareas escritas y presentaciones orales y forma de llevar a cabo la evaluación, como figura en la Tabla 1:

Tabla 1. Esquema de evaluación del curso *Inglés para Juristas*

INSTRUMENTOS	PUNTUACIÓN
Asistencia a clase (al menos al 80%) y participación activa	10%
Examen	60%
Trabajos escritos y su presentaciones oral	15%
Asistencia a tutorías	15%

Se informó también a los estudiantes de que era obligatorio presentar un trabajo escrito sobre un tema escogido

por ellos de entre varios ofrecidos por el professor y de que la asistencia a tutorías para efectuar el seguimiento de la elaboración del trabajo era también obligatoria. Se les ofreció igualmente la posibilidad de decidir cuándo asistir a las sesiones de tutorías, de forma que el professor pudiera comprobar que todos los alumnos tenían una banda horaria reservada a tal efecto.

2.1 Las tutorías

Se explicó a los estudiantes el papel de las tutorías dentro de todo el esquema de enseñanza-aprendizaje del curso y de que una tutoría podía ser una de las mejores formas de que los estudiantes aprendan sobre un tema. Por otra parte, las tutorías pueden favorecer el intercambio de ideas y proporcionar un ambiente donde los estudiantes tienen la potencialidad de desarrollar destrezas analíticas, trabajo en equipo, destrezas de aprendizaje cooperativo, así como la habilidad de hablar delante de otros y cara a cara con el profesor.

Las tutorías deberían suponer un foro para que los estudiantes y el profesor interaccionen e intercambien puntos de vista sobre temas de su especialidad. Además, las tutorías proporcionan una oportunidad para que profesor y estudiantes se conozcan, para que éstos se familiaricen con materiales específicos y se promueva el trabajo cooperativo, favoreciendo así que los estudiantes emitan y justifiquen sus opiniones. Del mismo modo, suponen la oportunidad para que los alumnos aprendan de sus compañeros.

El tipo de tutoría puesto en marcha en nuestro esquema de adaptación al sistema de créditos ECTS es la tutoría individual cara a cara: una sesión organizada donde estudiante y profesor se reúnen regularmente a una hora fijada en una dependencia de la Universidad para tratar cuestiones relativas a la asignatura y evaluar el progreso que va haciendo el alumno.

Algunos de los beneficios de una tutoría cara a cara es que facilita la posibilidad de interaccionar con el profesor/tutor y favorece la asimilación de los contenidos del curso. También fomenta la participación activa del estudiante en la sesión tutorial.

Además de los beneficios de la tutoría individual cara a cara mencionados anteriormente, hay otros relacionados con el estilo y las estrategias de aprendizaje que se producen en las mencionadas sesiones. Los estudiantes deberían estar expuestos a estilos de enseñanza diferentes para satisfacer las necesidades de los diversos estilos de aprendizaje. En este sentido, las tutorías permiten 1) ofrecer la oportunidad de demostrar y ampliar la capacidad de comprensión del estudiante; 2) proporcionar un foro más efectivo para dar y recibir información por parte de estudiante y profesor; 3) permitir que los estudiantes exploren la relevancia del conocimiento dentro del contexto de un curso, clase o tema y 4) proporcionar una oportunidad para que los estudiantes utilicen la evidencia para corroborar sus ideas.

Tradicionalmente el tipo de tutoría llevada a cabo en nuestras universidades ha sido siempre la tutoría estandar

o legal. Los profesores estamos obligados por la reglamentación universitaria a tener 6 horas cada semana de atención a los alumnos. En teoría, esta tutoría estandar se considera una oportunidad para que los estudiantes resuelvan con el profesor las dudas que hayan surgido tras el estudio de un tema o cualquier otro problema relacionado con la asignatura. En la práctica, la mayoría de los estudiantes no contemplan esta tutoría como parte del esquema de enseñanza y, por tanto, raramente utilizan esas horas para consultar problemas de la asignatura, excepto una porcentaje muy pequeño que unos días antes del examen acuden a preguntar por la forma de evaluación. El hecho de que la asistencia a tutorías fuera obligatoria y formara parte de la evaluación, bajo el esquema de créditos ECTS era totalmente nuevo para los estudiantes.

2.2 Desarrollo de la experiencia y resultados

La primera dificultad que nos encontramos fue el número de estudiantes matriculados en el curso. Esperábamos un número máximo de 60 estudiantes por clase y, como se ha señalado, tuvimos más de 100, por lo que se hizo preciso adaptar el esquema general a los números finales. Para los trabajos escritos, las presentaciones orales y las tutorías fue preciso hacer grupos de 5/6 alumnos y se permitió a los estudiantes que organizaran estos grupos en función de sus intereses y conveniencia. No queríamos obligarlos a trabajar con compañeros con los que no se sintieran cómodos ni en temas en los que no estuvieran especialmente interesados.

Al principio los estudiantes se mostraron muy entusiasmados con la idea de poder aprobar el curso, no solo mediante un examen, como había venido siendo tradicional en la Universidad española, sino sumando los diferentes elementos que conforman el esquema de evaluación de la asignatura. Pensaron que de esta forma era más fácil aprobar. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que iba a ser una tarea ardua hacer a los estudiantes conscientes de que tenían que trabajar cada día y entregar sus trabajos en los periodos establecidos.

Probablemente porque los estudiantes tienen la idea de que nadie los controla, o porque piensan que el fin de curso está muy lejano, o quizás porque no hay ningún requisito especial para matricularse en el Grado en Derecho, al contrario de lo que sucede en otros grados donde existe una nota de corte muy alta, en la tercera semana de clase, comenzaron a dejar de asistir a clase.

Por lo que se refiere a la asistencia a tutorías, la mayoría de los que asistieron a esas sesiones no habían trabajado los temas que se iban a tratar en ellas. Y la mayoría de los que lo que habían hecho, no profundizaron lo suficiente como para tener preguntas que formular al profesor, ni cuestiones que desearan aclarar o discutir. Obviamente, es muy difícil ofrecer ayuda si no se ha trabajado previamente. Incluso así, el profesor aprovechó las sesiones para explicarles lo que se esperaba que hicieran, cómo debían hacerlo e ideas prácticas para la realización del trabajo escrito y la presentación oral.

Algunos de los trabajos escritos y presentaciones orales resultaron aceptables e incluso ocasionalmente brillantes, pero la mayoría resultó deficiente tanto en su elaboración como en la presentación. Con respecto al uso de la plataforma Moodle, elemento opcional para que los estudiantes practicasen los temas en los que tenían más dificultad y trabajaran a su propio ritmo, solo el 15% de los estudiantes se registraron como usuarios.

Por lo que se refiere a los resultados del examen final, el 30% de los estudiantes se presentaron a examen y el 63% de los presentados lo aprobaron, lo que significa que en términos globales el 18% de los estudiantes matriculados aprobaron la asignatura en la primera convocatoria. Todos estos alumnos habían asistido a clase y presentado sus trabajos en tiempo y forma. En las notas tomadas por el profesor de las intervenciones en clase, y de las sesiones prácticas se reflejaba el progreso que aquellos alumnos iban haciendo, por lo que era esperable que superaran la asignatura ampliamente.

3. ICONOGRAFÍA

Iconografía es una asignatura obligatoria impartida en el Grado en Historia del Arte durante el curso 2009-2010. La materia se organiza en dos bloques atendiendo a dos objetivos: las clases teóricas que aportan los conocimientos teóricos y las clases prácticas, donde los alumnos debían aplicar dichos contenidos mediante el análisis de obras de arte. Esta asignatura de 6 créditos ECTS se planeó con antelación atendiendo a un número máximo de 40 alumnos por clase práctica. El número total de estudiantes matriculados fue de 120, por lo que dicha asignatura se organizó en tres grupos. Durante las clases teóricas la totalidad de alumnos compartió el mismo aula ya que se trataba de clases centradas en la realización de un examen final.

Esta asignatura es muy importante para la formación de un futuro Historiador del Arte, puesto el alumno es instruido en un gran número de métodos usados en investigación. De esta manera reciben una serie de herramientas que les permitirá aumentar su percepción crítica del arte y los hará capaces de analizar las creaciones artísticas con un criterio académico.

A través de estas metodologías los estudiantes serán capaces de interpretar las imágenes en su contexto, relacionando la teoría aprendida con otra serie de materias interdisciplinarias. Se trata pues de una asignatura compleja para los estudiantes de primer curso, porque requiere tener una serie de conocimientos artísticos, históricos y filosóficos que no todos poseen. Pensamos que el esquema de créditos ECTS sería una manera muy apropiada de facilitar el trabajo a nuestros alumnos porque son ellos quienes tienen un papel importante en su aprendizaje.

3.1 Organización

Durante la primera clase informamos a nuestros estudiantes de la organización y división de la asignatura, así como de la obligatoriedad de su presencia en el aula. Las clases se imparten por la tarde, de modo que aquellos que

trabajan por las mañanas tienen la posibilidad de asistir a las clases prácticas.

También fueron informados de la división temporal de la asignatura, procurándoles el esquema diario de aquello que sería impartido en las clases, para que supiesen con anterioridad los temas que se iban a abordar. Una de las cuestiones que consideramos esenciales es la participación en clase. Sabiendo de antemano las cuestiones a desarrollar en cada clase damos a los alumnos la posibilidad de realizar un estudio previo para realizar preguntas en clase. Nuestra evaluación de la materia queda reflejada en la siguiente Tabla.

Tabla 2. Esquema de evaluación para *Iconografía*.

INSTRUMENTOS	PUNTUACIÓN
Examen final	50%
Presentación oral + Participación en el aula	20%
Trabajos escritos	30%

Los alumnos fueron informados con detalles de la evaluación de la asignatura a través de trabajos escritos, consistentes en analizar tres textos abordados y explicados previamente en el aula. Mediante estos trabajos se refuerzan los contenidos adquiridos en las clases teóricas y los contenidos trabajados en los textos. Mientras estos textos eran leídos en el aula se realizaban preguntas a los alumnos, fomentando de esta manera la participación en clase.

También desarrollaban presentaciones orales sobre las obras de arte que previamente habían elegido, en las que debían analizarlas utilizando las herramientas y modelos de investigación que habían adquirido durante las clases teóricas. Durante las tres primeras semanas del semestre las clases prácticas fueron dedicadas al análisis en común de obras de arte famosas y reconocibles por todos, como ejemplo de lo que sería la evaluación posterior. El tiempo asignado para cada presentación oral fue de 15 minutos, y posteriormente se le planteaba una serie de cuestiones. Los estudiantes debían aportar, como documento escrito, las referencias bibliográficas en las cuales se habían basado, siguiendo la norma. Durante las primeras clases se les había asignado un calendario con las fechas de las presentaciones, que tuvieron lugar en Mayo/Junio, hacia finales del curso.

Las horas de tutorías se determinaron al principio de las clases, aunque la asistencia a las mismas no era obligatoria. Las dudas y preguntas eran resueltas en la mayoría de los casos mediante correos electrónicos o a través de la plataforma virtual creada para tal fin. A pesar de estas facilidades, pensamos que es mejor tener tutorías cara-a-cara con los alumnos porque nos permite conocer mejor la situación personal y académica del alumnado.

3.2. Desarrollo de la experiencia y resultados

La primera dificultad que encontramos en el plan de Bolonia es su modelo de docencia, pues los estudiantes de Historia del Arte están acostumbrados a la lección magistral como modelo. No suelen comprender la obligatoriedad de las clases prácticas ni de los trabajos asignados. Están familiarizados con los exámenes finales, por lo que el trabajo diario les resulta ajeno. La asistencia o la participación en clase nunca habían sido calificadas con anterioridad.

Los primeros días parecían estar entusiasmados con la idea de que su nota final no se basara en un ejercicio final, sino a través de trabajos y presentaciones. Sin embargo, este entusiasmo fue efímero. En uno de los grupos de 40 alumnos, 25 suspendieron. 14 de ellos (35%) porque no habían entregado la totalidad de los trabajos necesarios; y 11 (27'5%) por no haber asistido a clase, lo que muestra una total apatía hacia los estudios elegidos por ellos mismos.

Nuestra conclusión, comprobando los resultados, es que resulta más fácil aprobar esta asignatura con trabajos y estudio diario. Los 15 alumnos que aprobaron (37,5%) tuvieron estupendos resultados. Estaban orgullosos del trabajo realizado y manifestaban gran interés en el mundo de la investigación artística; a lo largo de las presentaciones nuestros estudiantes también adquirieron un mejor dominio de sus habilidades oratorias e informáticas.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado cómo se diseñó el esquema de trabajo y enseñanza de dos asignaturas diferentes, la de *Inglés para Juristas* y la de *Iconografía* durante el curso 2009-2010 siguiendo los parámetros propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Implementar las metodologías de enseñanza/aprendizaje consecuencia del Proceso de Bolonia con un número elevado de estudiantes ha sido un reto para los profesores involucrados en las asignaturas mencionadas. Sin embargo, los estudiantes no se han implicado totalmente en el proceso, lo que es uno de los objetivos del proceso de Bolonia, así como de cualquier proceso de aprendizaje.

Podríamos sugerir algunas razones, la más importante de las cuales podría ser el elevadísimo número de estudiantes matriculados en las asignaturas, lo que implica que el contacto directo con los profesores es menos frecuente y también la idea, profundamente enraizada en los estudiantes universitarios, de que no es necesario asistir a las clases y trabajar diariamente para superar el examen final. Sin embargo, la razón última podría ser que la mayoría de los estudiantes no tiene una clara motivación para estudiar el Grado en el que se matriculan.

Tal y como se ha puesto de manifiesto, los problemas surgidos son similares en ambos cursos a pesar de la diferente naturaleza de las asignaturas . Esperamos que en los próximos cursos los estudiantes vayan tomando más protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, de forma que profesores y estudiantes puedan trabajar juntos y sacar el máximo partido de las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía y Referencias.

Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 10

Bologna declaration <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (9 Sept.2010)

De Miguel Diaz, M. et al. (2005) "Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES". *Proyecto EA2005-0118. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

Prague Declaration <http://www.prague-declaration.org/> (9 Sept. 2010)