



Análisis de dos estrategias de enseñanza-aprendizaje en la docencia de Terapia de Conducta¹

Miquel Tortella-Feliu², Mateu Servera y Jordi Llabrés (*Institut Universitari d'Investigacions en Ciències de la Salut, Universitat de les Illes Balears, España*)

(Recibido 11 de abril 2006/ Received April 11, 2006)

(Aceptado 5 de septiembre 2006 / Accepted September 5, 2006)

RESUMEN. Este estudio cuasi-experimental analiza la eficacia de una metodología docente basada en seminarios y evaluación continua (grupo S) respecto a la basada en clases magistrales y una única prueba de evaluación final (grupo M), y la disposición del alumnado a seguir estas metodologías y su grado de implicación en la asignatura Terapia de Conducta de los estudios de Psicología. Los alumnos del grupo S obtuvieron un mayor rendimiento académico que los estudiantes que no optaron por esa metodología docente, tanto en lo que respecta a la calificación media obtenida como al porcentaje de aprobados. La distribución del alumnado en la selección de grupo fue bastante homogénea aunque un porcentaje importante de alumnos no completó el curso con la metodología elegida inicialmente. Los alumnos del grupo S dedicaron más tiempo a la preparación de la asignatura. No se encontró relación significativa entre el tiempo de estudio y el rendimiento académico. Los resultados se discuten en el marco de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE. Rendimiento académico. Enseñanza-aprendizaje. Terapia de Conducta. Cuasi-experimento.

ABSTRACT. This quasi-experimental study analyzes the compared effectiveness of two teaching methodologies, one based on seminars with frequent testing (group S),

¹ Este trabajo ha contado con el apoyo de la Convocatoria de Ayudas para la Mejora de la Calidad Docente (2003-2004 y 2004-2005) del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

² Correspondencia: Departament de Psicologia. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Universitat de les Illes Balears. Carretera de Valldemossa, km. 7,5. 07122 Palma de Mallorca (España). E-mail: miquel.tortella@uib.es

and the other based on lectures and a single final exam (group M) and students' commitment and willingness to follow these teaching methodologies in a course on Behaviour Therapy included in the Psychology degree program. Group S students obtained higher academic achievement than the students that did not choose this teaching methodology. This is true both regarding the mean of marks and the pass/no pass rates. The students were divided homogeneously between the two groups, although an important number of students did not finish the course following the initially chosen teaching methodology. Group S students spent more time studying for the course. No significant relationship was found between time of study and academic achievement. These findings are discussed in terms of the current adaptation to European Higher Education Space.

KEYWORDS. Academic achievement. Learning-instruction. Behaviour Therapy. Quasi-experiment.

RESUMO. Este estudo quase-experimental analisa a eficácia de uma metodologia docente baseada em seminários e avaliação contínua (grupo S) por comparação à baseada em classes magistrais e uma única prova de avaliação final (grupo M), e a disposição dos discentes a seguir estas metodologias e o seu grau de envolvimento na disciplina Terapia de comportamento incluída nos currícula dos cursos de Psicologia. Os alunos do grupo S obtiveram um maior rendimento académico que os estudantes que não optaram por essa metodologia docente, tanto no que respeita à qualificação média obtida como na percentagem de aprovados. A distribuição dos estudantes na selecção do grupo foi bastante homogénea ainda que uma percentagem importante de alunos não tenha completado o curso com a metodologia escolhida inicialmente. Os alunos do grupo S dedicaram mais tempo à preparação da disciplina. Não se encontrou relação significativa entre o tempo de estudo e o rendimento académico. Os resultados discutem-se no enquadramento da adaptação ao Espaço Europeu de Educação Superior.

PALAVRAS CHAVE. Realização académica. Ensino-aprendizagem. Terapia comportamental. Quase-experimental.

Introducción

La Universidad ha sido durante muchos años, al menos en España, un ámbito prácticamente olvidado de la investigación educativa. Algunos consideran que la actual coyuntura histórica, en que la evaluación institucional y la consecución de estándares de calidad son objetivos centrales de todas las instituciones universitarias, puede favorecer este tipo de investigación (Álvarez Rojo *et al.*, 2001). A ello tendríamos que añadir que la adaptación al espacio europeo de educación superior (EEES) obligará a la introducción de cambios notables en la impartición de las asignaturas de los estudios de grado. La docencia, y no sólo la investigación educativa, tampoco ha sido un tema de especial preocupación entre los profesores universitarios, incluidos los de Psicología (Martín Cordero, 2000; Pelechano, 1988; Peterson, 1995). De todos modos, es cierto que en los últimos años algo se mueve en la universidad española: la celebración de diferentes congresos sobre docencia universitaria desde finales de los años noventa -

entre los que destacaríamos, en nuestro ámbito, los dos congresos nacionales de enseñanza de la Psicología celebrados en Valencia en 1999 y 2003, véase Ramos (2003)-, la aparición de foros de discusión sobre formación superior y la promoción de proyectos de innovación educativa en la mayoría de Universidades, la publicación creciente de textos específicos sobre docencia universitaria (Bartolomé, 1994; Ferrer i Cerveró, 1994; García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2001), la publicación de artículos sobre cuestiones docentes en revistas científicas no específicamente educativas (Camarero Suárez, Martín del Buey y Herrero Díez, 2000; Chacón Moscoso, Pérez-Gil, Holgado Tello y Lara Ruiz, 2001; Egea Romero y Conesa Dávila, 2000; Marín Sánchez y León Rubio, 2001), etc. son buena muestra de ello. A pesar de todo, revisando los contenidos de trabajos sobre docencia universitaria se observa el predominio de reflexiones genéricas sobre el sistema educativo o sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje y las descripciones de experiencias docentes, propuestas de recursos didácticos, etc., siendo aún minoritarias las aproximaciones empíricas-cuantitativas en el análisis de las cuestiones docentes. Aun reconociendo la necesidad de análisis generales y reflexivos, creemos pertinente la extensión de estrategias que nos permitan la generación de datos sobre la eficacia y la efectividad de las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, del mismo modo que se está procediendo a la cuantificación de la productividad científica más allá de las reflexiones personales sobre el fomento de la investigación (Buela-Casal, 2005). En relación con esto último, resulta hasta cierto punto sorprendente que un número considerable de los trabajos realizados en esa línea sean informes técnicos no divulgados en revistas científicas, con lo que su difusión es mucho menor de la deseable.

Como ya se ha apuntado, la adaptación del sistema universitario español al EEES forzará la introducción de novedades importantes en la docencia universitaria. Uno de estos cambios es el de la potenciación de las actividades en formato de seminario, el trabajo autónomo por parte del alumno y la evaluación continuada. Paralelamente, parece recomendable favorecer un proceso de individualización del aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos e intereses personales del alumnado. Para valorar algunas de las implicaciones que esa adaptación tendrá en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos de nuestro estudio, que aquí se presentan siguiendo las pautas de Ramos-Alvarez, Valdés-Conroy y Catena (2006) han sido evaluar, en la asignatura Terapia de Conducta de los estudios de Psicología y mediante un diseño cuasi-experimental (Montero y León, 2005), en primer lugar, la eficacia diferencial de una metodología docente basada en seminarios en comparación a la basada en clases magistrales en el rendimiento del alumno y, en segundo lugar, la disposición del alumnado a seguir estas metodologías y su grado de implicación, incluyendo el tiempo de dedicación individual a la preparación de los contenidos programada. En relación con el primer objetivo, aunque los datos empíricos sean más bien escasos, la ideología educativa imperante señala que el aprendizaje activo y la diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes se asocia con un mayor rendimiento académico (Ovejero, 1990; Smith, 1991). Por ello, se hipotetiza que los alumnos que sigan la asignatura mediante la metodología basada en seminarios y evaluación continuada obtendrán mejores resultados que los que lo hagan mediante el sistema alternativo tradicional. Respecto

al segundo objetivo, se ha apuntado que, entre los estudiantes universitarios coexisten dos grandes subpoblaciones de alumnos: una que acepta de buen grado el sistema más tradicional de clases magistrales y otra más predispuesta a tareas más participativas (Sáez, 2000). Este aspecto probablemente se relaciona con la constatación de la preponderancia, según el individuo, de diferentes estilos y estrategias de aprendizaje (Camarero Suárez *et al.*, 2000) y, por tanto, en función de esos estilos de aprendizaje el alumnado tendría preferencia por una u otra metodología docente. Siendo esto así, se hipotetiza que existirá una distribución homogénea entre la opción por la metodología docente de clases magistrales y la basada en seminarios y evaluación continuada.

Método

Sujetos y procedimiento

Los 144 alumnos matriculados en la asignatura Terapia de Conducta (cuatrimestral de 5º de Psicología, 3 créditos teóricos y 3 prácticos) en los años académicos 2003-2004 y 2004-2005 optaron voluntariamente, durante la primera semana del año académico, por dos sistemas alternativos de seguimiento de las sesiones teóricas de la materia y de evaluación de sus aprendizajes: a) formato seminario y evaluación continuada (grupo S) o b) clases magistrales y una única prueba de evaluación final de los conocimientos adquiridos (grupo M). Ambos grupos disponían de apuntes elaborados por el profesor responsable de la asignatura como material de referencia para seguir los contenidos teóricos básicos. El grupo S, además de los apuntes, recibió una guía de lectura de los mismos que servían de punto de partida para los comentarios y discusiones que tenían lugar en las sesiones teóricas. Esta guía también estaba a disposición de los alumnos del grupo M en la página personal del profesor responsable de la asignatura. En las sesiones teóricas del grupo M el profesor exponía los aspectos más relevantes de cada uno de los temas del programa a modo de resumen de los apuntes que se les habían entregado. En el grupo S se controló la asistencia y participación en las sesiones teóricas, que eran requisitos necesarios para realizar las pruebas de evaluación continuada. Para el grupo M no existió control de asistencia ni participación en las clases.

Los conocimientos teóricos del alumnado que optó por el grupo S fueron evaluados mediante pruebas periódicas de ensayo múltiple restringidas (cuatro pruebas, una a final de cada mes del cuatrimestre). La evaluación de los contenidos teóricos para el alumnado del grupo M se realizó mediante una prueba única de respuesta de elección múltiple al final del cuatrimestre. Antes de la realización de la primera prueba de evaluación continuada los alumnos inscritos en el grupo S tenían la opción de abandonarla y seguir la asignatura en el grupo alternativo. Una vez realizada la primera prueba de evaluación ya no tenían opción de realizar el cambio. Los alumnos del grupo S, que voluntariamente accedieron a ello, también realizaron este examen final, sin que afectara a la nota obtenida mediante evaluación continuada. En cuanto a las clases prácticas, los contenidos, metodología de impartición y la evaluación de las mismas fueron idénticas para ambos grupos, por lo que no nos detendremos en su descripción.

Con el objeto de evaluar el tiempo de dedicación personal a la preparación de los contenidos de la asignatura se instó al alumnado de ambos grupos a registrar diariamen-

te las actividades realizadas en relación a la asignatura, en unas hojas de autorregistro que se les entregaron el primer día de clase.

En la última sesión teórica del cuatrimestre los alumnos respondieron a dos encuestas de opinión: la propia de la Universidad para valorar la tarea docente del profesor y una, elaborada por nosotros, en que se les interrogaba sobre diferentes aspectos relacionados con el seguimiento de la asignatura con una u otra de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se les habían ofrecido.

Resultados

Opción por los diferentes grupos, asistencia a las sesiones teóricas y presentación a los exámenes

De los 144 alumnos matriculados en la asignatura, en los dos años académicos objeto de estudio, 58 (40,28%) optaron inicialmente por el grupo S y 49 (34,03%) lo hicieron por el grupo M. Treinta y siete (25,69%) alumnos no se adhirieron a grupo alguno, aunque esporádicamente pudieran asistir a las sesiones teóricas del grupo M. De los 58 alumnos inscritos en el grupo S, únicamente 32 (55,17% de los inscritos, 22,22% del total de matriculados) asistieron regularmente a las sesiones de seminario y completaron la evaluación continuada. En el grupo M, 33 alumnos (67,35% de los inscritos en ese grupo, 22,92% del total de matriculados) asistieron regularmente a las sesiones teóricas y se presentaron al examen final. Treinta y siete estudiantes (25,69% del total de matriculados) no asistieron con regularidad a las sesiones teóricas en ninguno de los grupos, pero se presentaron al examen final. Hubo 42 no presentados (29,17% de los matriculados).

Rendimiento académico

En primer lugar presentamos las calificaciones obtenidas por el alumnado del grupo S y conjuntamente las de los que siguieron regularmente las clases en el grupo M y los que no asistieron con regularidad a las sesiones teóricas (grupo NAR). Como puede apreciarse en la Tabla 1, los alumnos del grupo S obtienen un mayor rendimiento académico que el resto de alumnado en las tres variables analizadas: calificaciones numéricas obtenidas mediante el sistema de evaluación elegido por el alumno (evaluación continuada-examen final), calificaciones numéricas en el examen final de respuesta de elección múltiple y en la clasificación dicotómica de aptos-no aptos.

TABLA 1. Notas medias del alumnado por grupos de seguimiento de la docencia teórica y número de aptos/no aptos.

	<i>Grupo S</i> (<i>n</i> = 32)	<i>Grupos M y NAR</i> (<i>n</i> = 70)	<i>t/χ²</i>
	M (DT) / N (%)	M (DT) / N(%)	
Sistema de evaluación propio	7,17 (1,04)	6,26 (1,72)	3,30**
Examen elección múltiple ¹	8,08 (1,05)	6,26 (1,72)	5,12***
Aptos	32 (100%)	52 (74,29%)	9,99**
No aptos	0 (0%)	18 (25,71%)	

¹ En la casilla del grupo S aparecen los datos del alumnado de ese grupo (*n* = 27) que realiza voluntariamente el examen final de preguntas de elección múltiple con el que se evalúa al grupo M. En esta fila la nota media para los grupos M y NAR son, por tanto, las mismas que las de la fila anterior. Grupo S: grupo seminario; grupo M: grupo clases magistrales; grupo NAR: grupo de no asistencia regular a clase.

** *p* < 0,01; *** *p* < 0,001

Si los resultados se analizan segmentando los datos del alumnado que no se adhirió al grupo S entre los que asistieron regularmente a las sesiones teóricas del grupo M y los que prepararon la asignatura sin acudir habitualmente a clase (grupo NAR) aparecen algunos matices a lo que acabamos de exponer (véase la Tabla 2).

TABLA 2. Notas medias del alumnado por grupos de seguimiento de la docencia teórica contemplando el grupo de los que no asisten regularmente a clase y número de aptos/no aptos.

	<i>Grupo S</i> (<i>n</i> = 32)	<i>Grupo M</i> (<i>n</i> = 33)	<i>Grupo NAR</i> (<i>n</i> = 37)	<i>F/χ²</i>	<i>Contrastes a posteriori</i>
	M (DT) / <i>n</i> (%)	M (DT) / <i>n</i> (%)	M (DT) / <i>n</i> (%)		
Sistema de evaluación propio	7,17 (1,04)	6,69 (1,61)	5,87 (1,74)	6,59**	S-NAR**
Examen elección múltiple ¹	8,08 (1,05)	6,69 (1,61)	5,87 (1,74)	16,18***	S-M ** S-NAR***
Aptos	32 (100%)	26 (78,79%)	26 (70,27%)	10,86**	
No aptos	0 (0%)	7 (21,21%)	11 (29,73%)		

¹ En la casilla del grupo S aparecen los datos del alumnado de ese grupo (*n*=27) que realiza voluntariamente el examen final de preguntas de elección múltiple con el que se evalúa al grupo M. En esta fila la nota media para los grupos M y NAR son, por tanto, las mismas que las de la fila anterior. Grupo S: grupo seminario; grupo M: grupo clases magistrales; grupo NAR: grupo de no asistencia regular a clase.

** *p* < 0,01; *** *p* < 0,001

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en las calificaciones obtenidas tanto si, en lo que respecta al grupo S, se toman en consideración las notas de la evaluación continuada como las alcanzadas en el examen final. Ahora bien, en los contrastes *a posteriori*, únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento del grupo S respecto al grupo NAR, no así en el caso del grupo M, cuando la variable analizada son las calificaciones obtenidas en el sistema de evaluación seleccionado por el alumno. Cuando se analizan los resultados del examen final de respuesta de elección múltiple, el grupo S se muestra superior a los dos restantes. Los grupos M y NAR no difieren de forma significativa en el rendimiento académico alcanzado, aunque la proporción de aptos-no aptos es más favorable a los alumnos del grupo M que a los del grupo NAR.

Por último, debe hacerse notar que los alumnos del grupo S obtienen puntuaciones significativamente más altas en la prueba final de respuestas de elección múltiple que con la evaluación continuada ($t_{26} = 39,78$; $p < 0,001$).

Tiempo dedicado al estudio y su relación con el rendimiento académico

Treinta alumnos entregaron al finalizar el cuatrimestre los registros diarios de tiempo dedicado a la preparación y estudio de la materia (16 alumnos del grupo S y 14 alumnos del grupo M). La dedicación media de los alumnos del grupo S fue de 194 horas y 29 minutos ($DT = 4955,19$ minutos) y la de los alumnos del grupo M de 106 horas y 24 minutos ($DT = 4172,71$ minutos), apreciándose diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($t_{28} = 3,13$; $p = 0,004$). Al analizar la relación existente entre el tiempo dedicado al estudio y las calificaciones obtenidas no se observan índices estadísticamente significativos ($r = 0,187$; n.s., tomando la calificación obtenida en el sistema de evaluación propio de cada grupo y $r = 0,253$; n.s., tomando la calificación en el examen de preguntas de elección múltiple).

Valoración de la opción seleccionada para seguir la asignatura y de la docencia

En la encuesta de opinión del alumnado sobre la tarea docente del profesorado que realiza la Oficina de Planificación y Prospectiva de nuestra Universidad, en el que se considera ítem resumen de esa evaluación (“¿El profesor que imparte la asignatura es un buen profesor?”), el alumnado del grupo S otorga una puntuación media de 8,72 sobre 10 ($DT = 0,99$) y los alumnos del grupo M de 8,19 sobre 10 ($DT = 1,38$), sin que aparezcan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos a la hora de valorar la labor docente ($t_{61} = 1,74$; $p = 0,087$). Respecto a los motivos de selección del sistema de enseñanza-aprendizaje y otras cuestiones relacionadas, aparecen diferencias sustanciales entre grupos, como puede observarse en la Tabla 3.

TABLA 3. Motivos para la selección de grupo, probabilidad de volver a repetir la elección de grupo y valoraciones del alumnado respecto al esfuerzo dedicado y conocimientos adquiridos en comparación con el grupo alternativo y sobre la contribución de la evaluación continuada a la adquisición de conocimientos.

	Grupo S (n = 31) n (%) / M (DT)	Grupos M y NAR (n = 46) n (%) / M (DT)	χ^2 / t
Motivos para la selección del grupo			38,55***
Favorece mayor aprendizaje Sistema de evaluación	24 (77,42%)	4 (8,69%)	
Horario	4 (12,90%)	20 (43,48%)	
Otros	2 (6,45%)	20 (43,48%)	
	1 (3,22%)	2 (4,35%)	
Volvería a elegir el mismo grupo			12,24**
Sí	24 (77,42%)	20 (43,48%)	
No	0 (0%)	12 (26,09%)	
No lo sé	7 (22,58%)	14 (30,43%)	
Más esfuerzo que siguiendo la asignatura en el grupo alternativo	3,23 (0,67)	0,98 (1,29)	9,99***
Más conocimientos adquiridos que siguiendo la asignatura en el grupo alternativo	3,55 (0,57)	0,67 (0,79)	17,43***
Contribución de la evaluación continuada en la adquisición de conocimientos	3,55 (0,51)	2,72 (0,89)	5,22***

Grupo S: grupo seminario; grupo M: grupo clases magistrales; grupo NAR: grupo de no asistencia regular a clase. Los tres últimos ítems de la tabla se puntuaban en una escala Likert de 5 puntos donde 0 indicaba menos esfuerzo, conocimientos adquiridos o ninguna contribución de la evaluación continuada y 4 indicaba mucho más esfuerzo, conocimientos adquiridos o contribución de la evaluación continuada.

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

La mayoría de los alumnos del grupo S eligió esta opción porque creía que favorecería más el proceso de aprendizaje, mientras que los alumnos de los otros grupos fundamentaron más su elección en el sistema de evaluación (preferencia por el examen final) o por el horario, apreciándose diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Estas diferencias se reproducen cuando comparamos el porcentaje de alumnos que volvería a elegir el mismo sistema: más del 77% del grupo S lo volvería a hacer, frente a sólo el 43% que haría lo propio en el grupo M/NAR. Por último, en la misma tabla aparecen las comparaciones entre los dos grupos en relación al esfuerzo, grado de conocimientos y contribución del sistema de evaluación a la adquisición de conoci-

mientos. Los alumnos del grupo S se diferencian estadísticamente del grupo de los alumnos M/NAR al considerar que se han esforzado más, que han adquirido más conocimientos y que a ello ha contribuido el sistema de evaluación.

Discusión

El propósito de este trabajo fue analizar la aceptación y la contribución al rendimiento académico de una metodología docente en que se enfatiza la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación continua de los aprendizajes, en la impartición de la asignatura Terapia de Conducta, respecto a la metodología tradicional, predominante en las universidades españolas, como es la de las clases magistrales (Sáez, 2000; Santos Guerra, 1992) y el examen único a final del curso.

En relación al primer objetivo del estudio, que pretendía evaluar la eficacia diferencial de estas dos metodologías docentes en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, los datos apuntan a una mayor eficacia de la metodología docente basada en seminarios y evaluación continuada. El alumnado del grupo S ha obtenido mejores calificaciones en la evaluación de sus conocimientos teóricos en todas las variables analizadas en comparación con el alumnado que no ha seguido ese sistema. De todos modos, las diferencias no son tan contundentes cuando se analiza de forma separada el rendimiento del alumnado que ha seguido regularmente las sesiones teóricas en el grupo M y los que no han asistido con regularidad a clase (grupo NAR). En esta condición de análisis los alumnos que obtienen un rendimiento más bajo son los que no han asistido con regularidad a las sesiones lectivas. Como ya se había constatado en otros estudios (Pérez-Luño, Ramón y Sánchez Vázquez, 2004), la no asistencia regular a clase se asocia con peor rendimiento académico. Centrándonos en el rendimiento del grupo S destacan dos cuestiones: a) que todos ellos obtienen calificaciones superiores a 5,5 y, por tanto, no se produce ningún suspenso y b) que el rendimiento académico es todavía mayor cuando, de forma voluntaria, realizan la prueba de respuestas de elección múltiple (examen final para el resto de sus compañeros). Este último punto nos hace pensar que la metodología docente utilizada favorece la retención de los conocimientos adquiridos y el aprendizaje significativos, además de descartar que el mayor rendimiento en la evaluación continuada pudiera deberse a una menor dificultad de las pruebas de ensayo restringidas y/o a la benevolencia del profesor en la corrección de las pruebas de ensayo restringidas por el efecto de un mayor conocimiento y contacto directo con el alumnado. De todos modos, la adhesión voluntaria al grupo S y el importante porcentaje de alumnos que inicialmente optan por esta metodología docente pero que rápidamente la abandonan, no nos permite establecer de forma incontestable que este sistema de enseñanza-aprendizaje sea el más adecuado, de forma universal, para alcanzar un mayor aprendizaje y rendimiento académico. Más adelante abundaremos sobre este punto.

El segundo objetivo del estudio se centraba en analizar la disposición del alumnado a seguir las metodologías docentes ofrecidas y su grado de implicación. A la luz de los resultados se confirma, en buena medida, lo hipotetizado en relación a este punto.

Aunque inicialmente son algo más los alumnos que optan por seguir la asignatura en el formato de seminario con evaluación continua, la distribución entre ambos grupos es semejante. De todos modos, prácticamente la mitad de los alumnos que optan por el grupo S abandonan su elección antes de la primera prueba de evaluación continua para, mayoritariamente, preparar la asignatura sin asistir con regularidad a clase. También es cierto que de los inscritos en el grupo M, más del 30% tampoco acude habitualmente a las sesiones teóricas. Esto es, la metodología de seminario y evaluación continuada cuenta, en primera instancia, con una notable aceptación, si bien su puesta en práctica no resulta sostenible para cerca del 50% de los inscritos.

La inmensa mayoría del alumnado que completó el curso en el grupo S se muestra notablemente satisfecho con la elección realizada. Centrándonos en lo referente a la evaluación continuada, el alumnado del grupo M también considera que, en buena medida, la evaluación continuada le hubiera sido de utilidad para potenciar el aprendizaje. En otros estudios ya se había apuntado la elevada aceptación entre los alumnos de los sistemas de evaluación continua (Arias, Fernández, Gómez y Benjumea, 2003), si bien un sector de alumnos muestra muy poca disposición a ser evaluados por este método (en nuestro estudio, más del la mitad de los alumnos del grupo M opta por esta metodología porque la evaluación se lleva a cabo mediante un único examen final). En cuanto a la opinión respecto a la docencia de la asignatura es altamente satisfactoria para los alumnos de ambos grupos, siendo algo mayor en el alumnado del grupo S.

El conjunto de estos datos indica una buena disponibilidad y una notable satisfacción del alumnado del grupo S hacia la metodología docente utilizada, a pesar de existir un sector importante de alumnos que sigue prefiriendo una docencia más tradicional, en la línea de lo apuntado en algún otro estudio. Sáez (2000), en un trabajo sobre la opinión de los estudiantes sobre los métodos docentes en las facultades de ciencias, indicaba que, en término generales, existía un rechazo al método docente basado exclusivamente en clases magistrales y una notable aceptación al estímulo del estudio diario. Aún siendo esto así, destacaba que debían introducirse algunos matices. Primero, que pese al aparente rechazo a las clases magistrales, el alumnado no ve mal que el profesor dicte apuntes, probablemente porque se trata de un método cómodo y efectivo para el alumno ya que simplifica el estudio para superar el examen, aunque se sea consciente de que esto puede ser un menoscabo para alcanzar un aprendizaje más sólido. Segundo, y tal vez más importante, se aprecia la coexistencia de dos grandes grupos de alumnos: los que aceptan de buen grado el sistema actual y los que están más predispuestos a la introducción de metodologías participativas y mucho menos proclives al uso exclusivo de la clase magistral. Del análisis de motivos para elegir una metodología u otra cabe pensar que el alumnado que optó por el grupo S lo hizo, muy probablemente, por tener una mayor motivación por el aprendizaje que los alumnos del grupo M. Esto, unido a la poca disposición de un sector del alumnado a ser evaluado de forma continua, nos obliga a ser cautelosos respecto a la implantación generalizada de metodologías docentes más activas sin que se cuente con el beneplácito amplio del alumnado y/o a proponer formas alternativas de seguimiento de las asignaturas.

En cuanto a la dedicación personal a la preparación de la materia, son pocos los alumnos que cumplimentan los registros diarios. Esta es una limitación importante a la hora de valorar los resultados. En cualquier caso destacan dos datos especialmente relevantes: a) la gran variabilidad de horas dedicadas al estudio y, sobre todo, b) la prácticamente nula relación entre el esfuerzo temporal dedicado y el rendimiento académico. Estos resultados ponen de manifiesto, como mínimo, dos grandes problemas. Primero, la gran dificultad que supondrá el cómputo de créditos ECTS para las asignaturas ya que la gran variabilidad interpersonal y la ausencia de asociación entre tiempo de estudio y rendimiento académico, harán muy difícil concretar la tipología del estudiante medio al que se refieren las recomendaciones y normativas de adaptación al EEES. Segundo, ¿cómo se puede explicar –y tratar de resolver con posterioridad– que la dedicación personal no se asocie con mayor rendimiento? La ausencia de habilidades o estrategias de estudio adecuadas, el papel perturbador de la ansiedad, la ausencia –y necesidad perentoria– de una tutorización muy directa y personalizada o, incluso, la relación entre una menor capacidad cognitiva y mayor esfuerzo personal en los alumnos motivados por el aprendizaje y/o por la superación de la asignatura, serían posibles hipótesis a contrastar en futuros estudios.

De lo comentado en los párrafos precedentes podría aventurarse que, si los datos obtenidos aquí son generalizables, cuando se haga necesaria la adopción general de metodologías de enseñanza-aprendizaje mucho más activas de las que hemos introducido en este estudio para el grupo S, es previsible que, si no se toman medidas de diferente tipo para facilitar la transición, el porcentaje de fracaso académico por abandonos (no presentados), al menos en los primeros años, pueda ser incluso superior al que tenemos en la actualidad.

Consideramos que los resultados de este estudio, a pesar de sus limitaciones metodológicas (libre elección de grupos en lugar de asignación aleatoria, ausencia de datos sobre las características individuales del alumnado en variables personales como los estilos de enseñanza-aprendizaje, estilos cognitivos, historial académico, etc.) pueden contribuir a una reflexión fundamentada empíricamente sobre las potenciales ventajas e inconvenientes de las metodologías docentes propuestas en las normativas de adaptación del sistema universitario español al EEES.

Referencias

- Álvarez Rojo, V., Azcárate Goded, P., García Jiménez, E., Gil Flores, J., Ibarra Saiz, M., Rodríguez Gómez, G., et al. (2001). Investigación sobre educación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 615-631.
- Arias, M.F., Fernández, F., Gómez, L.E., Benjumea, S. (2003). Diseño de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y Aplicación de un Sistema de Evaluación Continua. En Facultat de Psicologia- Universitat de València (Ed.), *Actas del 2º Congreso de Enseñanza de la Psicología: Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.153-162). Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Bartolomé, A. R. (1994). *Recursos tecnològics per a la docència universitària*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

- Buela-Casal, G. (2005). Situación actual de la productividad científica de las universidades españolas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 175-190.
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F. y Herrero Díez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615-622.
- Chacón Moscoso, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado Tello, P. P. y Lara Ruiz, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13, 294-301.
- Egea Romero, P. y Conesa Dávila, P. (2000). La enseñanza de los métodos y diseños de investigación en Psicología. *Psicothema*, 12, 196-197.
- Ferrer i Cerveró, V. (1994). *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (Ed.). (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Marín Sánchez, M. y León Rubio, J. M. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema*, 13, 247-251.
- Martín Cordero, J. (2000). De un psicólogo de la educación (negotium perambulans En tenebris). En M. D. Avia (Ed.), *Cartas a un joven psicólogo* (pp. 133-143). Madrid: Alianza.
- Montero, I. y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- Pelechano, V. (1988). La formación del psicólogo terapeuta clínico: ¿ciencia, ficción o ciencia-ficción? En A. Fierro (Ed.), *Psicología clínica. Cuestiones actuales* (pp. 225-239). Madrid: Pirámide.
- Pérez-Luño, A., Ramón, J.M. y Sánchez Vázquez (2004). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Recuperado el 12 de noviembre de 2005, de www.upf.edu/bolonya/obolonya/titulac/upf/econ/ecoade/docs/rendim.pdf
- Peterson, D. R. (1995). The reflective educator. *American Psychologist*, 50, 975-983.
- Ramos, J. (2003). Retos de la formación en Psicología: análisis de las temáticas abordadas en los congresos nacionales sobre enseñanza de la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 86, 42-47.
- Ramos-Alvarez, M.M., Valdés-Conroy, B. y Catena, A. (2006). Criteria of the peer-review process for publication of experimental and quasi-experimental research in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 773-787.
- Sáez, F. J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 37-45.
- Santos Guerra, M. A. (1992). Una noria en el pozo de la práctica. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2, 23-32.
- Smith, E. L. (1991). A conceptual change model of learning science. En S. Glynn, R. Yeany y B. Britton (Eds.), *Psychology of learning science* (pp. 43-63). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.