

**A AVALIAÇÃO DA DEDICAÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS À
APRENDIZAGEM COM A ANÁLISE DO DIÁRIO DIGITAL**

**ASSESSMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' DEDICATION TO LEARNING
FROM THE ANALYSIS OF DIGITAL DIARY**

**EVALUACIÓN DE LA DEDICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
AL APRENDIZAJE DESDE EL ANÁLISIS DEL DIARIO DIGITAL**

Francisco Javier Giles Girela¹,
Enrique Riverra García¹
Carmen Trigueros Cervantes¹

¹ Universidad de Granada –Espanha.

Correspondência para: javiggr@hotmail.com
Submetido em 08 de abril de 2020
Primeira decisão editorial em 25 de junho de 2020.
Aceito em 15 de novembro de 2020

RESUMO

O artigo baseado no diário digital de aprendizagem como ferramenta para uma melhor gestão dos tempos pedagógicos proposto pelo Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS), tanto para aprendizagem presencial como não presencial dos alunos. Avalia percepções e implicações dos alunos do projeto de inovação "Capacitação de professores, capacitação de pessoas", feito em uma disciplina do Mestrado em Ensino Fundamental da Universidade de Granada, com 118 estudantes participando desta pesquisa. A profundidade da

pesquisa foi descritiva e a análise dos dados coletados nos jornais digitais, bem como as reflexões geradas, foram realizadas com contribuições do método quantitativo e qualitativo, cujos resultados mostram uma avaliação geral positiva do projeto. Os alunos valorizam positivamente o desempenho das leituras para reforçar o trabalho realizado em sala de aula e, ao mesmo tempo, avaliam negativamente a dedicação ao trabalho sem contacto e o excesso de trabalho exigiu para esse tipo de metodologias activas.

Palavras-chaves: diário de aprendizagem digital, aprendizagem presencial, aprendizagem não presencial, dedicação.

ABSTRACT

The aim of the present work is to provide tools for a better management of the teaching time proposed by the ECTS, as much onsite as the autonomous learning of students. In this regard, the intention is to evaluate the potential of digital diary as a tool to assess the students' dedication to learning in each educational framework indicated above. In this study, 118 students from the Bachelor of Primary Education at the University of Granada actively joined the Project "Formar docentes, formar personas". A mixed research strategy, a quantitative and qualitative methodology to analyze the data and also students' insights from online digital diaries have been used. Results show a generally positive assessment of the Project. Students remark a positive value regarding the use of readings in order to reinforce the work which has been done in class, but they refuse the dedication of non-contact work and overwork that require these kind of active evaluation methodologies.

Keywords: *dedication to learning, ECTS credit, digital diary, review.*

RESUMEN

El artículo basado en el diario digital de aprendizaje como una herramienta para la mejor gestión de los tiempos pedagógicos propuestos desde el European Credit Transfer System (ECTS), tanto para los aprendizajes presenciales como para los no presenciales de los estudiantes, evalúa las percepciones e implicaciones de los estudiantes del proyecto de innovación "Formar docentes, formar personas", llevado a cabo en una asignatura del Grado de Maestro de Enseñanza Primaria de la Universidad de Granada.

En esta investigación participaron 118 estudiantes. La profundidad de la investigación fue descriptiva y el análisis de los datos recogidos de los diarios digitales, así como, las reflexiones generadas, se realizaron con aportes del método cuantitativo y cualitativo, Los

resultados muestran una valoración general del proyecto positiva. El alumnado da un valor positivo a la realización de lecturas para reforzar el trabajo realizado en clase, y al mismo tiempo, da una valoración negativa a la dedicación de trabajo no presencial y al excesivo trabajo que requiere este tipo de metodologías activas.

Palabras clave: *diario digital de aprendizaje, aprendizaje presencial, aprendizaje no presencial, dedicación.*

INTRODUCCIÓN

En el modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se resalta la importancia de lograr un equilibrio entre la formación académica y la formación profesionalizadora, considerando la importancia de la adquisición de competencias genéricas vinculadas al perfil profesional del título en la inserción de los futuros egresados en la sociedad y en el mercado de trabajo, (Pérez y López, 2014). El modelo en cuestión propone establecer los créditos académicos de cada asignatura, en función del tiempo de trabajo que se exige al estudiante para asimilar los contenidos teóricos y las competencias prácticas de cada materia de estudio, en lugar de las horas de clase del profesor (Masjuan, Elias, y Troiano, 2009). En la Educación Superior, es necesario que se produzcan cambios para que se produzcan nuevos modelos educativos y operativos (Grajek y Reinitz, 2019). En este sentido, con lo anteriormente expuesto, se pretende mejorar la docencia y avanzar en el desarrollo del proceso de convergencia europea, conocer las ideas de los alumnos sobre la realidad educativa para adecuar las estrategias docentes a dichos conocimientos y reflexionar sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Pacheco y García, 2011).

Las universidades tienen que afrontar esos cambios desde una transformación digital (Arango, Branch, Castro y Burgos, 2018). Autores como Abella, Ausín, Delgado y Casado (2020), señalan que también deberían llevarse a cabo cambios en la forma de evaluar. Tal y como apuntan Ibarra y Rodríguez (2011), si el objetivo es transformar la enseñanza universitaria, orientándola hacia un aprendizaje a lo largo de la vida, se deben afrontar cambios en las estructuras organizativas, en los papeles y funciones de los actores y agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la correcta evaluación de dicho aprendizaje. La realidad percibida nos dice que las competencias finales se han centrado en los niveles de conocimiento y comprensión, aplicación de conocimiento, evaluación y decisión, comunicación y destrezas de aprendizaje, dejando totalmente de lado el desarrollo personal,

los valores, sentimientos, responsabilidad y sociedad democrática (Huber, 2008). Aunque la educación superior no parece estar preparada para comprometerse de lleno con la autoevaluación a nivel institucional, sería muy positivo apoyar y alentar al personal universitario para adoptar una solución que apoye y aliente a los estudiantes a comprender y convertirse en parte de la comunidad evaluadora (Taras, 2015). Este autor remarca la idea de que quizás, con el tiempo, la autoevaluación encontrará el hueco que se merece, especialmente dentro del ámbito de la educación superior, aunque queda aún mucha investigación por hacer. Las estrategias de evaluación que se producirían en esos cambios, son un elemento clave y producen una mejora del aprendizaje implicando directamente al alumnado (Abella, Delgado y Casado, 2020).

Se puede ver que la transformación propuesta por el modelo formativo en cuestión se ha quedado básicamente en la forma, dejando la sensación de que el cambio que se buscaba en la metodología de enseñanza ha permanecido en un segundo plano. Dicho cambio se concretaría al llevar al aula universitaria “los principios pedagógicos de los movimientos de renovación escolar que se generaron en Europa y en España desde la segunda mitad del siglo XIX” (Masjuan, 2004: 73). Tal y como apunta Roca-Cuberes (2013), se trata de fomentar una enseñanza focalizada en el aprendizaje autónomo, que exige métodos de trabajo del profesor y del estudiante que permitan a este último alcanzar las competencias formuladas a través de estrategias diversas. La satisfacción del estudiante con su proceso educativo apunta a una elevada correlación con su propio aprendizaje (Roca-Cuberes 2013). Si el uso de metodologías activas en el aula provoca un alumno más reflexivo, la competencia más desarrollada sería la del “pensamiento crítico” (Montil, Barcelo, Bielsa y Olivan, 2007). En definitiva, como planteaba Shuell (1986) hace más de veinticinco años y traducido al actual lenguaje ECTS, habría que propiciar la participación activa del estudiante en el proceso, desarrollando en él la capacidad de autorregular, construir, situar y socializar su propio aprendizaje.

Ciertos autores buscan un equilibrio perfecto entre tiempo de trabajo presencial y no presencial de los estudiantes (Barbosa, Guiteras y Fonrodona, 2004, Pagani, 2002 y Valero-García, 2004), mientras que otros concluyen que los tiempos de dedicación suelen ser muy variables y multifactoriales, siendo complejo establecer una dedicación media a cada una de las tareas de aprendizaje propuestas (Julián, Zaragoza, Castejón y López, 2010). El alumnado percibe que las metodologías activas les obligan a mayor dedicación horaria, a pesar de que

las investigaciones realizadas en esta dirección delatan siempre una dedicación por debajo de los valores de normalidad (Barceló, Olivan, Asensio y González-Castañón, 2007).

En un estudio sobre la noción de carga de trabajo y los procedimientos de cálculo del mismo, Menéndez (2009) destaca la dificultad que supone determinar cuánto tiempo se requiere para asimilar una unidad de aprendizaje, así como cuánto esfuerzo exige. En este sentido, se reduce la dedicación al aprendizaje debido a una menor realización de ejercicios de redacción y trabajos en grupo, menor frecuencia en lectura de artículos, textos y libros, y una inferior proporción de tiempo orientado al estudio para los exámenes (Roca-Cuberes, 2013). Masjuan et al. (2009), señalan que una cuarta parte de los estudiantes valoran positivamente la distribución de los horarios y la coordinación de las tareas por parte del profesorado. Además, estos mismos autores, afirman que los estudiantes en general se ajustan a las exigencias de dedicación requeridas a partir de las propuestas europeas.

Por otra parte, es importante tener presente que, para mejorar el aprendizaje no presencial del alumnado, los tutores deben ser los que faciliten al estudiante una ayuda, basada en una relación personalizada, que se oriente a conseguir los objetivos académicos, profesionales y personales a través del uso de la totalidad de recursos institucionales y comunitarios (Carolina, 2014). Garmendia, Guisasola, Barragués, y Zuza (2013), afirman que la evaluación es un factor clave a la hora de valorar el ritmo de estudio y el tiempo de dedicación de estudiantes, llegando a establecer una relación directa entre éxito académico y horas de dedicación. Otros autores cuestionan la adecuación y correcta utilización de los sistemas de evaluación del aprendizaje, y reflexionan en torno a posibles sistemas que detecten y valoren de manera más fiable los aprendizajes realizados por los estudiantes (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2014). Palomares y Garrote (2009), por otra parte, concluyen que los tiempos de dedicación no presencial suelen superar a los presenciales, y que en la dedicación no presencial se carece en gran parte de un trabajo colaborativo, por lo que recomiendan potenciar este aspecto en el proceso. Tal y como señala Masjuan et al. (2009), la evaluación continua favorece a los estudiantes, sobre todo en algunas titulaciones, puesto que con este sistema se obtienen mejores resultados al distribuirse en el tiempo la cantidad de materia sobre la que deben responder. Es interesante la aportación de López-Aguado (2010), que establece seis factores para evaluar el trabajo autónomo del estudiante: ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación.

En torno a estas reflexiones, abundan los estudios que relacionan los créditos con el trabajo del estudiante (De Lavigne, 2003). Considerando lo anterior, sería conveniente educar al profesorado y a los estudiantes en su capacidad evaluadora para que puedan poner en práctica procesos de evaluación participativa, los cuales favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida (Ibarra y Rodríguez, 2011). Autores como Abella et al. (2020), señalan que el verdadero aprendizaje se alcanza implicando directamente al alumnado en el proceso de evaluación mejorando su nivel de implicación y motivación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, y para favorecer este proceso, son claves las propuestas en las que se lleven a cabo estrategias de evaluación compartida, autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales (Gómez-Ruíz y Quesada-Serra, 2017).

Cuando se ponen en marcha metodologías innovadoras y se hace partícipe al alumnado en su proceso de enseñanza y evaluación, los resultados que se obtienen son, por lo general, mejores y más satisfactorios que cuando se sigue una metodología tradicional; además, la evaluación continua les facilita el aprendizaje y la comprensión de lo que estudian (Rodríguez-Izquierdo, 2014). Numerosos estudios, señalan que para la mejora de la calidad de los aprendizajes es necesaria una evaluación compartida, y a la vez, esta mejora el desarrollo de competencias del alumnado (Delgado, Ausín, Hortigüela y Abella, 2016; Hortigüela, Abella, Delgado, Ausín, 2016; Hortigüela, Palacios y López-Pastor, 2019).

OBJETO DE ESTUDIO

Esta investigación es el producto de un largo proceso de innovación de más de doce años de experimentación que se está llevando a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la cual se desarrolla el proyecto de innovación “Formar docentes, formar personas” (De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Rivera y De la Torre, 2005; Rivera, De la Torre y Trigueros, 2009; Rivera, Trigueros, De la Torre y Moreno, 2010). Es aquí donde se crea el diario de aprendizajes digital (Rivera y Trigueros, 2012) como herramienta para una mejor gestión de los tiempos pedagógicos propuestos desde el ECTS, tanto los presenciales como los de aprendizaje no presencial del estudiante.

Desde el análisis de los diarios de aprendizaje digitales, esta investigación evaluativa tiene por objeto:

En un primer lugar, evaluar el tiempo de dedicación de los estudiantes.

Por otro lado, analizar las percepciones positivas y negativas de los estudiantes sobre el proyecto “formar docentes, formar personas”, en general, y sobre los tiempos de aprendizaje presencial y no presencial, en particular.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación fue llevada a cabo con 118 estudiantes, quienes participaron de manera voluntaria en el proyecto “Formar docentes, formar personas”, dentro del Grado de Maestro de Enseñanza Primaria de la Universidad de Granada, en la asignatura Enseñanza de la Educación Física en Educación primaria.

MÉTODO

Se trata de una investigación descriptiva, que utiliza estrategias mixtas de recogida de información, con aportes del método cuantitativo y cualitativo. Ambas metodologías han permitido triangular la información y enriquecer los resultados desde esta doble perspectiva. En definitiva, se trata de fortalecer mutuamente ambas técnicas de recogida de información, tal y como plantea Hernández, Fernández y Baptista (2010).

El objetivo del diario de aprendizajes es ayudar al estudiante y al docente a tomar conciencia del proceso de enseñanza aprendizaje vivido a lo largo del proyecto (Rivera et al., 2010; Rivera y Trigueros, 2012).

DIARIO DE APRENDIZAJES

REALIZADO POR:				
Estoy matriculado/a en:	E.F. y su Didáctica II	x	Didac. Jueg. Motor e Inic. Dep.	
Marca con una (X) la casilla de la derecha en la/s asignatura/a en las que estás matriculado				
PROMEDIOS				
Apartado 1	8,8529	Apartado 2	9,03846	
Apartado 3	9,0678			
Tiempos de Dedicación				
Presenc.	71,2	No Presenc.	115,4	
Apartado 1: CONTROL MI ASISTENCIA A CLASE.				
Valora de 0 a 10 puntos tu participación en las clase del día (si no asistes a clase ese día debes poner un 0 en la casilla correspondiente)				
	1	2	3	
	4	5	6	
	7	8	9	
	10	11	12	
	13	14	15	
	16	17	18	
	19	20	21	
	22	23	24	
	25	26	27	
	28	29	30	
	31			
Septiembre				
Octubre	8		8 9	
...	9	9	9 9 8	
			9 8 8	
			10 9	
			9	
Apartado 2: VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PRESENCIALES REALIZADAS (hace referencia a todas las actividades que has realizado y en las que el profesores han estado presentes. Clases de práctica, dases de aula, talleres, Módulos de Supervisión (MDS), tutorías, conferencias, ...). Rellena correctamente todos los apartados, teniendo en cuenta que: El tiempo invertido se debe poner en minutos. La "breve descripción de la actividad" no debe ocupar más de 15 palabras. Lo "más significativo de la actividad" no debe ocupar más de 40 palabras. En la "valoración de la actividad" se valora la actividad, no tu participación o actuación en ella. NO RELLENAR LOS APARTADOS DE LOS DÍAS EN LOS QUE NO SE HA ASISTIDO A LA CLASE.				
Fecha	Tiempo Invertido	Breve descripción de la actividad	Cita lo más significativo para ti de la actividad	Valor Person. 0 a 10
28/09/2009	135	Clase inicial. Visualización de clase y debate posterior.	La ausencia de material, una ventaja para colegas con pocos recursos económicos y que ayuda a mejorar la cooperación y la imaginación de los alumnos.Cuerpo objetivo y subjetivo	7
29/09/2009	120	Simulaciones de clases de Ed. Física impartidas por alumnos y debate posterior.	Poder observar una clase de Educación Física impartida por nuestros compañeros, pudiendo de esta manera sacar conclusiones acerca de los errores y aciertos que se cometen.	9
01/10/2009	115	Lectura del perfil de Paulo Freire (1921-1927) y posterior debate.	Conocimiento acerca del escritor Paulo Freire y la importancia de varios aspectos a tener en cuenta en clase como son la curiosidad, la colaboración, la interacción profesor-alumno...etc	10
....	120	Simulaciones de clases de Ed. Física impartidas por alumnos y debate posterior.	El intercambio de roles entre profesora y alumno, un aspecto que aumenta la autoestima en parcelas afectivas, la motivación por parte del alumno...etc	9
Tutoría 1	20	Tutoría Grupal sobre el "auto-informe para sumarme al proyecto"	Análisis crítico grupal sobre los paradigmas vividos durante mi etapa de E.F, sobre el significado que se le daba al cuerpo, sobre le modelo que seguía el docente que nos impartía E.Fisca... etc.	8
....	20	Tutoría grupal para informarnos sobre el recorrido hecho hasta ahora en el proyecto	Aclaración de dudas sobre el guión del proyecto e información cualitativa y cuantitativa sobre el trabajo grupal e individual realizado hasta ahora. Motivación y aclaración de dudas generales.	10
Apartado 3: CONTROL LA REALIZACIÓN DE OTRAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN GRUPO O INDIVIDUALMENTE FUERA DEL AULA. (Realización de trabajos, proyecto, lecturas, intervención en Centros, reuniones de grupo ...). Igual que en el apartado anterior no sobrepasar las 10 palabras y las 40 palabras en los apartados de descripción y significatividad de la actividad.				
Fecha	Tiempo Invertido	Breve descripción de la actividad Poner código al inicio, en caso de tenerlo	Cita lo más significativo para ti de la actividad	Valor Person. 0 a 10
28/09/2009	110	T2-Reto 1 Mini-Clase	La oportunidad de poder visualizar en la práctica nuestra "idea" de Educación Física corrigiendo nuestros errores a la misma vez que reforzamos nuestros aciertos	8
28/09/2009	45	Reflexión personal sobre la visualización de la clase y sobre el debate posterior.	La cooperación que se ha mostrado entre los compañeros y la imaginación de los mismos a la hora de realizar los ejercicios. Definición del concepto de cuerpo objetivo y cuerpo subjetivo	9
28/09/2009	165	1.4- Guión de lecturas sobre la unidad didáctica: "Nada más lejos de la realidad"	La capacidad del docente para realizar una clase de Educación Física utilizando material imaginario, introduciendo a los niños en los juegos e interviniendo en el momento adecuado para aumentar así la motivación y para que la participación sea la adecuada.	9
....	180	T1-Biografía	Poder reflexionar acerca de cómo transcurrieron nuestras clases de Educación Física en un pasado. Es muy buen ejercicio de reflexión personal	10

Figura 1. Ejemplo de Diario de aprendizaje digital.

Como se muestra en la figura 1, el Diario de aprendizaje digital consta de una hoja de cálculo Excel en la que se distinguen tres apartados: en el primero de ellos, denominado "control mi asistencia a clase", el estudiante debe indicar una valoración de 0 a 10 puntos respecto a su

participación en las actividades desarrolladas en el proyecto. El segundo apartado, denominado “valoración de las actividades presenciales”, se subdivide en dos subapartados: actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas en el grupo de teoría o práctica, y un segundo para valorar y controlar la presencia en las tutorías grupales o individuales que estos realicen. Por último, el tercer apartado se denomina “control de la realización de otras actividades realizadas en grupo o individualmente fuera del aula”. Comentar además, que dicho diario no se ancló en un entorno virtual. El diario que presentamos es un documento de Excel, elaborado en español, alojado en la plataforma Moodle PRADO de la Universidad de Granada (UGR), disponible para que el alumnado pudiera descargarlo y posteriormente, una vez cumplimentado, volver a subir a dicha plataforma.

De forma cuantitativa se ha analizado la dedicación al aprendizaje presencial, dedicación al aprendizaje no presencial y dedicación a la realización de las lecturas. Estos términos de tiempo se han empleado en base a tres atributos: asistencia (alta, muy alta y moderada), calificación (aprobado, notable, sobresaliente) y sexo.

El análisis desde la perspectiva cualitativa surge de las opiniones sobre la valoración general del proyecto, de las percepciones de los estudiantes acerca del papel del profesorado y los comentarios sobre tiempos de dedicación que conlleva el proyecto “Formar docentes, formar personas”, teniendo presentes los mismos atributos que en el caso anterior.

El análisis de los datos cuantitativos se ha realizado mediante la elaboración de matrices de datos con la versión 26 de SPSS, el desarrollo de funciones adicionales para el análisis descriptivo y la implementación de algoritmos de cálculo que han facilitado la evaluación de la práctica docente en función a las variables descritas anteriormente (Vilá, 2006).

Todo el proceso de análisis de la información cualitativa ha estado apoyado por el software Nvivo 11 (Leech y Onwuegbuzie, 2011), ampliamente aceptado en la comunidad científica a nivel internacional. Dicho análisis se realizó desde una mirada constructivista (Charmaz, 2006) basado en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss (1967); Contreras, Páramo y Rojano (2020)). En base a las herramientas previas del investigador, se pudo partir de una categorización inductiva, a través de la identificación de los conceptos relevantes del discurso. A partir de allí, se buscó la saturación, que marcó el punto final de la producción de la información (Cuañat 2007; Soneira 2006; Strauss y Corbin, 2002).

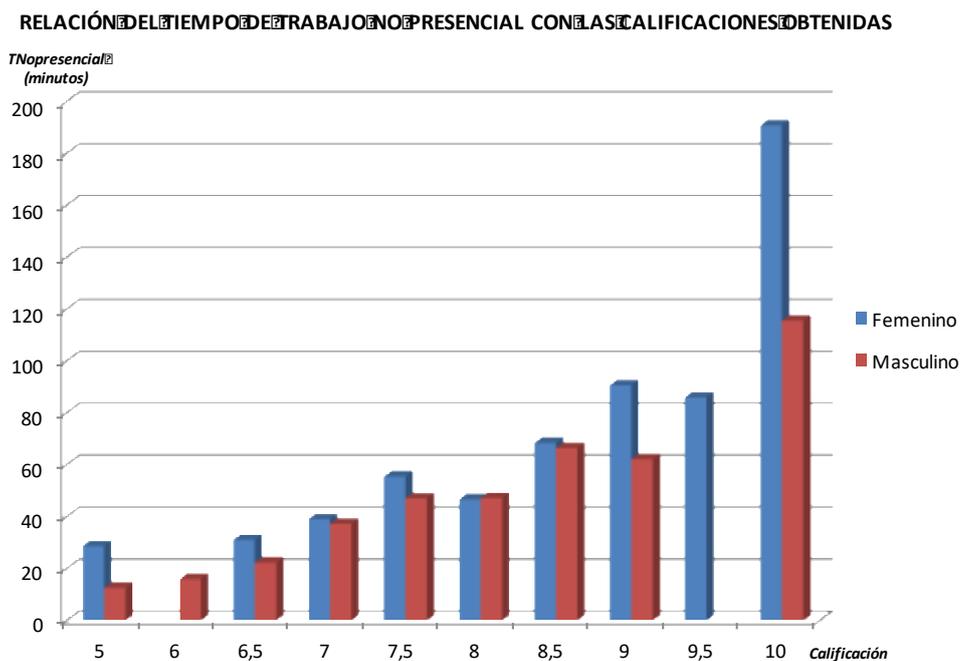
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde una primera aproximación cuantitativa, se analizó la dedicación al trabajo que han realizado los estudiantes del proyecto, correlacionando estos datos con los atributos sexo y calificación. En la Tabla 1 podemos observar que la media de tiempo (segundos) empleado por los estudiantes en la dedicación del trabajo presencial (TPresencial) es ligeramente superior al trabajo no presencial (TNopresencial) en términos globales.

Tabla 1. Media de tiempo dedicada al trabajo por el alumnado.

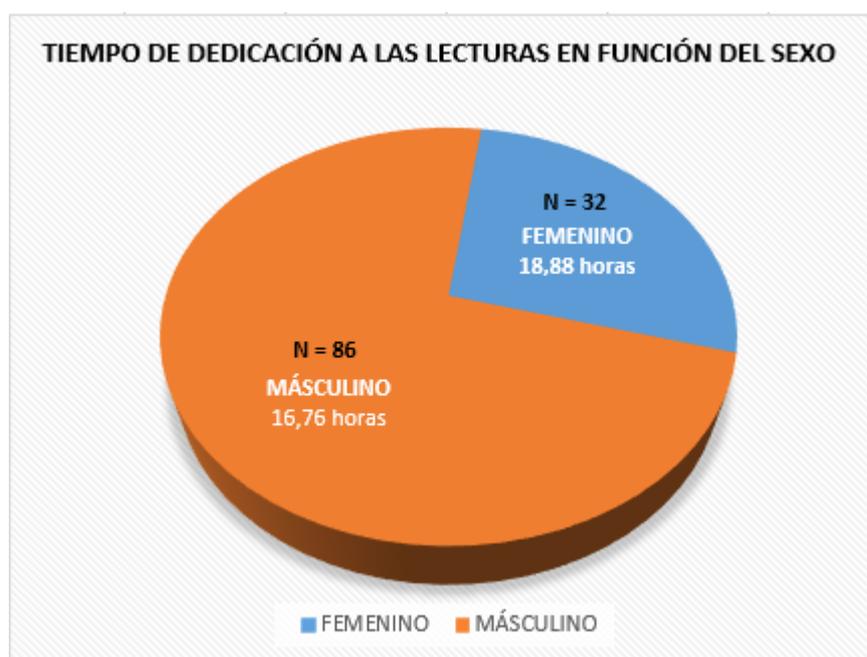
Tiempo	Sexo	N	Media
TPresencial	F	32	66,2939
	M	85	64,7996
TNopresencial	F	32	63,8899
	M	86	44,9998

En cuanto a los resultados obtenidos en función del sexo, la dedicación del tiempo presencial es similar tanto en las alumnas (66,2939) como en los alumnos (64,7996), mientras que la dedicación del tiempo a las actividades no presenciales es mayor en las alumnas (63,8899) que en los alumnos (44,9998), confirmándose en este sentido lo que afirman Palomares y Garrote (2009) respecto a la distinción entre sexos. Si profundizamos aún más en este apartado, en relación a las diferencias entre la dedicación del tiempo no presencial y la calificación obtenida, se puede apreciar en la gráfica 1 cómo la mayor dedicación temporal de los hombres (F=190,75s y M=115,47s) corresponde con la máxima calificación conseguida, estableciéndose, por lo tanto, una correlación con respecto al tiempo dedicado a las tareas y la calificación; confirmando así lo que concluyen Garmendia et al. (2013) acerca de la relación directa entre éxito académico y horas de dedicación.



Gráfica 1. Relación del tiempo de trabajo no presencial con las calificaciones.

Profundizando en la realización de lecturas, en la gráfica 2 podemos observar que el tiempo de dedicación de las alumnas ($t=18,88$ horas) es mayor al de los alumnos ($t=16,76$ horas).



Gráfica 2. Relación del tiempo de dedicación a las lecturas en función del sexo.

En cuanto al análisis cualitativo sobre las valoraciones generales del proyecto, cuyas subcategorías son valoraciones positivas y valoraciones negativas (ver figura 2), es posible

obtener una primera aproximación analizando el número de referencias de codificación existente en cada categoría. Los resultados del análisis anterior muestran que en general el proyecto está bien considerado porque «es que el alumno, a diferencia de lo que se lleva haciendo tradicionalmente, es el verdadero protagonista de su aprendizaje» (HN11), siendo muy valorada, «la libertad para que cada uno exponga su opinión o crítica, aportaciones, etc.».

01. Valoración del Proyecto	60	390
01.1. Valoraciones positivas	60	297
02.2. Valoraciones negativas	34	93

Figura 2. Valoraciones generales del proyecto

Entre los aspectos negativos, destacan las alusiones al tiempo que conlleva la implicación en el proyecto, lo que coincide con los planteamientos de Barceló et al. (2007), quien señala que el alumnado percibe que las metodologías activas les demandan mayor dedicación horaria. De manera concordante, se obtiene la siguiente afirmación: «Estas asignaturas requiere mucho trabajo, y pienso que hay más asignaturas por lo que no podemos dedicar tanto tiempo a esta asignatura ya que para las demás te queda poco y siempre he tenido que trabajar a marchas forzadas, hasta con esto» (HN19), en la cual puede observarse que el estudiante se queja de una falta de tiempo y dedicación para otras asignaturas debido al excesivo trabajo de esta.

¿Existen diferencias entre los que asisten mucho o poco, entre las calificaciones obtenidas o entre sexos? En la figura 3 puede apreciarse la cantidad de participantes que han realizado valoraciones positivas y negativas sobre el proyecto en general, así como también, las diferencias en función de la asistencia, calificación obtenida y el sexo.

	A : 01.1. Valoraciones positivas	B : 02.2. Valoraciones negativas
1 : Atributos:ASISTENCIA = ALTA	36	9
2 : Atributos:ASISTENCIA = MUY ALTA	188	62
3 : Atributos:ASISTENCIA = MODERADA	28	2
4 : Atributos:CALIFICACIÓN = APROBADO	24	7
5 : Atributos:CALIFICACIÓN = NOTABLE	165	46
6 : Atributos:CALIFICACIÓN = SOBRESALIE...	63	20
7 : Atributos:SEXO = HOMBRE	149	39
8 : Atributos:SEXO = MUJER	103	34

Figura 3. Matriz de codificación sobre las valoraciones generales que los estudiantes dan al proyecto en base a los atributos seleccionados.

Al analizar la variable asistencia, aunque destacan las valoraciones positivas, llama la atención el gran número de valoraciones negativas que han realizado los estudiantes con una asistencia muy alta, valoraciones negativas que aluden a las sesiones de autoevaluación porque «hay aspectos que poder mejorar como es que los profesores tenga la potestad de alterar la nota con una variable de 2 puntos (1 arriba – 1 abajo) de esta forma se podría contrarrestar los desfases habidos en algunas notas» (HS33).

Por otra parte, si se observa la variable calificación obtenida, nos encontramos con una situación muy similar a la analizada en función de la asistencia: bastantes valoraciones positivas que HN21 resume de la siguiente manera:

«En líneas generales, y a modo de conclusión en esta visión general del proyecto, me gustaría decir tres ideas clave que, a mi modo de ver, resumen el proyecto global de estas tres asignaturas: madurez personal, ya que hace que tengamos que hacer los propios alumnos la distribución del tiempo que le vamos a dedicar a la asignatura y que en la autoevaluación final seamos conscientes del trabajo que hemos realizado y por tanto de la calificación que nos merecemos en base a conceptos como la cantidad y calidad de aquellos que hemos aprendido; nuestro nivel de implicación o el tiempo que le hemos dedicado a las asignaturas, y tolerancia, ya que se nos enseña la importancia de respetar las opiniones de todos y cada uno de nuestros semejantes, a trabajar con ellos, ya que en la mayoría de las ocasiones, los grupos se formaban de manera aleatoria en la parte práctica, y ponerse en consenso con ellos con la búsqueda de un objetivo común, y concienciación de la importancia del papel del profesor en el aprendizaje en Educación Primaria» (HN21).

En el mismo aspecto, se obtuvieron también valoraciones negativas, fundamentalmente en los alumnos con calificación de notable, que siguen insistiendo en que en la autoevaluación «ha habido mucho fraude» (HN10).

En cuanto a las valoraciones positivas y negativas del proyecto en función del sexo, no se aprecian grandes diferencias.

La opinión del alumnado acerca de los docentes en el proceso está recogida en la categoría “papel del docente”, y se relacionan coherentemente con lo afirmado por Carolina (2014), en cuanto a que el alumnado se siente respaldado en todo momento por los docentes:

«Lo que más ha gustado ha sido la actitud tan comprensible que han tomado los profesores, ya que nos trataban de ayudar tanto en los aspectos relacionados con el desarrollo del proyecto (trabajo autónomo, como colaborar con el proyecto, como realizar las lecturas o los diarios personales, etc.), como en los contenidos que se trataban en clase que he mencionado anteriormente y que creo que han sido muy acertados» (HN22).

Con respecto al rol que desempeñó el docente durante el proyecto, este se caracterizó por dejar libre al estudiante, protagonista de su propio aprendizaje y protagonista de su propio disfrute. Coincidiendo con la propuesta de Palomares y Garrote (2010) en torno a la actitud del docente, y que puede visualizarse en las siguientes declaraciones «Siempre teníamos un guía» (HA01); «podías poner toda la creatividad y sentir el resultado de tu trabajo, y eso es lo que te hace disfrutar» (HA04). Centrándonos en la realización de lecturas, podemos apreciar en la figura 4 que las valoraciones positivas predominan por sobre las negativas.

Valoraciones generales y lectu		A : 08.7. Lecturas
1 : 01.1. Valoraciones positivas	▼	41
2 : 02.2. Valoraciones negativas	▼	12

Figura 4. Matriz de intersección de codificación de las categorías lecturas y valoraciones positivas y negativas

Al respecto, la siguiente afirmación clarifica cómo el trabajo realizado en clase se ve reforzado con el trabajo de las lecturas, tal y como señala el siguiente alumno: «Me ha gustado la relación que había entre las lecturas y las prácticas, debido a que de esa forma el aprendizaje era más significativo, ya que podías ver varios aspectos teóricos de las lecturas cómo funcionaban realmente en una clase» (HN15). En el lado opuesto, en las valoraciones negativas encontramos quejas sobre «el “embotamiento” de ciertas cantidades de lecturas que hace que algunas tareas se vuelvan tediosas, ya que algunas sí aportan conocimiento y debate, pero otras no aportan nada nuevo o significativo» (HA03) y sobre que las «lecturas son demasiado extensas» (HN07).

CONCLUSIONES

Centrándonos en nuestro primer objetivo, y partiendo de la idea de si nuestros estudiantes cubren el tiempo de dedicación disponible y centrándonos en uno de nuestros principales

objetivos orientado hacia la comprobación de esta cuestión, debemos decir que mayoritariamente, quedan muy por debajo del tiempo de dedicación, no llegando a consumir más del 60% del previsto en el currículum.

Por otro lado y centrándonos en nuestro segundo objetivo, a continuación responderemos a una serie de cuestiones a modo de conclusión:

¿Qué valoración dan los estudiantes al proyecto? En general, valoran positivamente la experiencia vivida. Con respecto a la asistencia a clase, los que han asistido alta y moderadamente han aportado una valoración positiva general del mismo, mientras que, por el contrario, los que han asistido poco dan un porcentaje mayor de valoraciones negativas. Según la calificación obtenida, los que han obtenido la máxima calificación de sobresaliente son los que aportan más valoraciones negativas (22 estudiantes de 118). Además, las alumnas valoran más positivamente el proyecto con respecto a los alumnos.

¿Cómo valoran el tiempo dedicado al aprendizaje tanto presencial como fuera de clase (no presencial)? Con respecto a los tiempos presenciales, se concluye que son similares tanto para alumnas como para alumnos. Sin embargo, la dedicación de tiempo no presencial es mayor en mujeres. La nota media en función de la dedicación presencial y no presencial de los estudiantes es similar en ambos casos. Existe una valoración negativa al tiempo empleado en las tareas fuera de clase. La mayor dedicación de tiempo no presencial corresponde con la máxima calificación obtenida, estableciéndose así una correlación directa entre este aspecto y el tiempo dedicado a las tareas de clase.

¿Qué piensan de los docentes encargados del proyecto? Se han sentido respaldados por ellos en todo el proceso, destacando el importante papel de guía que poseen, la libertad que se les concede en todo el desarrollo de las tareas propuestas y el protagonismo que se les concede como gestores de su propio aprendizaje y disfrute.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abella, V., Ausín, V., Delgado, V. y Casado, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110.

Arango, M. D., Branch, J.W., Castro, L. M. y Burgos, D. (2018). Un modelo conceptual de transformación digital. *Openergy* y el caso de la Universidad Nacional de Colombia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(4), 95-107.

Barbosa, J., Guiteras, J. y Fonrodona, G. (2004). Teaching chemistry in Europe –a look at future developments. *Analytical and Bioanalytical Chemistry*, (378), 33-36. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00216-003-2363-6#page-1>

Barceló, O., Olivan, J., Asensio, A., y González-Castañón, J. A. (2007). Actividades formativas no presenciales. Una experiencia de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid. *Lecturas: Educación física y deportes*, (105), 5 Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd105/actividades-formativas-no-presenciales.htm>

Carolina, M. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación*. 26(1), 161-186. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/teoredu2014261161186/12283>

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SagePublications Ltd. Disponible en: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf

Contreras, M., Páramo, D. y Rojano, Y. (2020). La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 47(47).

Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*. Vol.2, p.44. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>

De la Torre, E., Rivera, E. y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 50-56.

De Lavigne, R. (2003). Créditos ECTS y métodos para su asignación. *Informe técnico disponible en:* <https://www.unican.es/NR/rdonlyres/7105C0EE-73E1-4865-8AD3-62F812337AB2/4785/Doc23.pdf>

Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D. y Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *EDUCADI*, 1(1), 9-24.

- Garmendia, M., Guisasola, J., Barragués, J. I. y Zuza, K. (2013). ¿Cuánto tiempo dedican los estudiantes al estudio de asignaturas básicas de 1º de ingeniería? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 20, 89-103. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2439/1984>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gómez, M. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30.
- Grajek, S., & Reinitz, B. (2019). Getting ready for digital transformation: Change your culture, workforce, and technology. *Educase Review*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hortigüela, D., Abella, V., Delgado, V. y Ausín, V. (2016). Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las competencias docentes. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 2(1), 20-42.
- Hortigüela, D., Palacios, A. y López-Pastor, V. (2019). The impact of formative and shared or coassessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 59-81. Disponible en: <http://www.duoc.cl/cfd/docs/aprendizaje-activo-metodologias-educativas.pdf>
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 73-85. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436370.pdf
- Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón, F. J. y López, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>

Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond Constant Comparison Qualitative Data Analysis: Using NVivo. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70-84. Disponible en: http://pages.ucsd.edu/~aronatas/beyondconstantcomparison_spq_publishedversion.pdf

López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99. Disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/735/610>

López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2014). Modelo explicativo del efecto de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento y el papel modulador de la dedicación temporal. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 447-462. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/164761/163271>

Masjuan, J. M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educar*, 33, 59-76. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/261/238>

Masjuan, J. M., Elias, M. y Troiano, H. (2009). El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los Créditos Europeos. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 355-380. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220355A/15317>

Menéndez, J. L. (2009). La aplicación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Consideraciones sobre la noción de carga de trabajo y los procedimientos de cálculo. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 381-401. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220381A/15325>

Montil, M., Barcelo, O., Bielsa, R. y Olivan, J. (2007). Análisis del trabajo no presencial utilizando un enfoque ETCS. *Revista Complutense de Educación*, 18, 181-198. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707120181A>

Pacheco, D. I. y García, J.N. (2011). El registro de tareas y tiempos online en estudiantes universitarios. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51(1), 109-127. Disponible en:

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/76/34>

Pagani, R. (2002). Convergencia de Programas al Crédito Europeo (ECTS). En Jornadas de docencia. Facultad de Medicina UCM (Madrid, 25 de mayo de 2002), 1-39.

Palomares, A. y Garrote, D. (2009). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 25-34. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282840>

Pérez, P. R. y López, D. (2014). El desarrollo de las competencias genéricas como un elemento integrado de la enseñanza en el modelo del EEES. *Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2). Disponible en: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/536/517>

Rivera, E. y De la Torre, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-95. Disponible en: <http://www.ugr.es/~erivera/WebColmena/paginas/Biblioteca/Basicas/Formardocentes.pdf>

Rivera, E. y Trigueros, C. (2012). El diario de aprendizajes. Un instrumento de ayuda en la autoevaluación del estudiante. *Revista Motricidad Humana*, 13(2), 110-117. Disponible en: <http://www.revistamotricidad.com/wp-content/uploads/2013/04/6.-Diario-de-aprendizajes1.pdf>

Rivera, E., De la Torre, E. y Trigueros, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. *Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico*. Disponible en http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-lacomplejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html

Rivera, E., Trigueros, C., De la Torre, E. y Moreno, A. (2010). Formar docentes, formar personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria. *L'Activitat del Docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Barcelona: CiDd: II Congrés Internaiconal de Didàctiques; 1- 8. Disponible en: <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/112.pdf>

Roca-Cuberes, C. (2013). La percepción de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje a partir de su dedicación temporal y adquisición de competencias: un estudio sobre la implementación del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 359-379. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42084/40059>

Rodriguez - Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113.

Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436. Disponible en: <http://rer.sagepub.com/content/56/4/411.full.pdf+html>

Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Valero-García, M. (2004). ¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje? *Revista Novática*, 170, 42-48. Disponible en: http://epsc.upc.es/projectes/adaptacioEEES/materials/articulo_ECTS.pdf

Vilá, R. (2006). ¿Cómo hacer un análisis cuantitativo de datos de tipo descriptivo con el paquete estadístico SPSS? *Bulletí LaRecerca*, Ficha 6.